

Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa dell'esperienza degli adolescenti italiani

Identity, relationships, and *onlife* practices: a qualitative analysis of italian adolescents' experiences

Mauro Giacomazzi

Scuola Regina Mundi, Milan (Italy)

Caterina Cazzaniga

Scuola Regina Mundi, Milan (Italy)

Miriam Gipponi

Independent Researcher, Milan (Italy)

Sofia Geleng

Independent Researcher, Milan (Italy)

Matteo Severgnini

Scuola Regina Mundi, Milan (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Giacomazzi, M., et al. (2026). Identità, relazioni e pratiche onlife: un'analisi qualitativa dell'esperienza degli adolescenti italiani. *Italian Journal of Educational Research*, 36, 181-193. <https://doi.org/10.7346/sird-012026-p181>

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: March 28, 2025

Accepted: May 27, 2026

Published: June 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744

DOI: 10.7346/sird-012026-p181

Abstract

This study explores how Italian adolescents construct identity and relationships through social media, adopting a qualitative approach based on focus groups and written narratives. The findings highlight four main dimensions: (1) the onlife experience, which continuously integrates online and offline contexts; (2) identity construction as a performative and negotiated process, grounded in practices of self-presentation and social comparison; (3) the emotional ambivalence of digital experience, oscillating between expressivity, refuge-seeking, overload, and dependency; and (4) the centrality of social recognition and peer belonging. The analysis also reveals tensions, vulnerabilities, and attempts at self-regulation, alongside the crucial role of families and schools as mediating contexts. The study contributes to a deeper understanding of social media as socio-symbolic infrastructures of adolescence and suggests directions for future research, particularly in relation to emerging scenarios shaped by artificial intelligence.

Keywords: adolescence, identity, social media, onlife.

Riassunto

Questo studio esplora come gli adolescenti italiani costruiscano identità e relazioni attraverso i *social media*, adottando una prospettiva qualitativa basata su *focus group* e narrazioni scritte. I risultati evidenziano quattro dimensioni principali: (1) l'esperienza *onlife*, che integra continuamente contesti *online* e *offline*; (2) la costruzione identitaria come processo performativo e negoziato, fondato su pratiche di auto-presentazione e confronto sociale; (3) l'ambivalenza emotiva dell'esperienza digitale, oscillante tra espressività, ricerca di rifugio, sovraccarico e dipendenza; (4) la centralità del riconoscimento sociale e dell'appartenenza nei gruppi dei pari. Emergono inoltre tensioni, vulnerabilità e tentativi di autoregolazione, insieme al ruolo cruciale di famiglie e scuole come contesti di mediazione. Il contributo arricchisce la comprensione dei *social media* come infrastrutture socio-simboliche dell'adolescenza e suggerisce direzioni per future ricerche, anche in relazione ai nuovi scenari aperti dall'intelligenza artificiale.

Parole chiave: adolescenza, identità, social media, onlife.

Credit author statement

MaG: conceptualization, literature review, methodology, data collection, data analysis, writing – original draft, writing – review & editing. CC: data collection, data analysis, writing – review & editing. MIG: data collection, data analysis, writing – review & editing. SG: data collection, data analysis, writing – review & editing. MS: funding acquisition, data analysis, writing – review & editing.

1. Introduzione

I *social media* sono diventati parte integrante della quotidianità degli adolescenti, stimolando un'ampia ricerca sugli effetti da essi prodotti nel processo di sviluppo della formazione dell'identità (Avci et al., 2024). Una comprensione esaustiva di questa relazione rimane tuttavia difficile da raggiungere a causa di definizioni e misurazioni incoerenti riguardanti sia l'uso dei *social media* che le molteplici dimensioni dello sviluppo identitario (Avci et al., 2024). I *social media* hanno profondamente ristrutturato le relazioni tra pari nel periodo dell'adolescenza, fungendo da mediatori quotidiani e da occasioni di negoziazione dell'identità sociale (Pacetti et al., 2023).

Attualmente, in Europa e negli Stati Uniti l'età media in cui i preadolescenti ricevono il primo *smartphone* è compresa tra i 10 e gli 11 anni, età in cui – in Italia – generalmente fanno il loro ingresso nella scuola secondaria di I grado (Gerosa & Gui, 2023). Gli adolescenti italiani mostrano un ampio coinvolgimento con le piattaforme *social*: il 94,5% degli studenti ha almeno un profilo *social* (Sorrentino et al., 2023), tenuto conto che quasi tutti (99%) possiedono uno *smartphone* (Pacetti et al., 2023). L'intensità d'uso è notevole. Oltre il 74% dei giovani italiani utilizza quotidianamente lo *smartphone*, trascorrendo almeno 5 ore al giorno su *smartphone* e *social network* (Cava et al., 2021; Favini et al., 2023, 2024). Tra gli studenti delle scuole secondarie, il 38% trascorre dalle 2 alle 4 ore al giorno sui *social media*: il tempo medio speso *online* varia da 1 a 4 ore quotidiane (Ciacchini et al., 2023; Sorrentino et al., 2023), sia in attività di comunicazione o interattive sia in modalità di navigazione passiva (Donisi et al., 2024).

In questo scenario, il presente articolo presenta i risultati di uno studio qualitativo condotto presso la Scuola Regina Mundi di Milano, mettendo in evidenza come gli adolescenti costruiscano significati, identità e relazioni attraverso le piattaforme digitali.

2. Revisione della letteratura

La letteratura sul rapporto tra adolescenti e *social media* si è sviluppata lungo linee eterogenee, spesso focalizzate su specifiche dimensioni (uso, effetti, benessere), ma meno frequentemente integrate entro un quadro teorico unitario (Avci et al., 2024). In questo contributo, tali dimensioni sono considerate non come variabili isolate, ma come processi interrelati attraverso cui l'esperienza digitale adolescenziale prende forma. In particolare, l'identità è assunta come processo relazionale e situato (Mead, 1934), costruito nel dialogo tra pratiche di autorappresentazione, dinamiche di riconoscimento e condizioni socio-tecniche proprie degli ambienti digitali (Boyd & Nowell, 2014).

2.1 Motivazioni dell'interazione sociale online

La letteratura evidenzia come l'uso dei *social media* da parte degli adolescenti risponda a una pluralità di bisogni relazionali, identitari ed emotivi. Tra le motivazioni principali emergono il mantenimento delle relazioni, il desiderio di appartenenza e la ricerca di riconoscimento da parte dei pari (Donisi et al., 2024; Pacetti et al., 2023). Le piattaforme digitali costituiscono infatti spazi privilegiati di interazione quotidiana, nei quali gli adolescenti costruiscono e consolidano legami sociali, condividono esperienze e partecipano alla vita dei gruppi di riferimento (Pacetti et al., 2023).

Parallelamente, i *social media* svolgono una funzione centrale nei processi di espressione di sé e negoziazione identitaria (Pacetti et al., 2023). Gli adolescenti utilizzano tali ambienti per presentare aspetti della propria esperienza, sperimentare modalità comunicative differenti e ottenere forme di validazione attraverso feedback simbolici come *like* e *commenti* (Faccio et al., 2024). Il riconoscimento può essere inteso come processo relazionale fondamentale attraverso cui il sé viene validato e reso socialmente significativo (Honneth, 1996); l'uso dei *social* appare strettamente connesso alla costruzione del sé in una dimensione relazionale e pubblica (Faccio et al., 2024). In questa prospettiva, l'identità non è intesa come entità stabile, ma come processo dinamico di costruzione e negoziazione, che prende forma attraverso interazioni socialmente situate e mediate tecnologicamente.

Accanto alle motivazioni relazionali e identitarie, emergono anche funzioni di regolazione emotiva. Alcuni studi mostrano come stati di ansia, solitudine o insicurezza possano spingere gli adolescenti a ricercare connessione e supporto *online*, percependo le interazioni mediate come meno esposte al rischio di giudizio rispetto a quelle faccia a faccia (Angelini & Gini, 2023; Ciacchini et al., 2023). I *social media* possono dunque configurarsi come spazi di rifugio e auto-rivelazione, pur con esiti ambivalenti. Tali pratiche possono essere lette in chiave performativa, nella misura in cui l'identità viene continuamente messa in scena e modulata in relazione a un pubblico (Butler & Trouble, 1990; Goffman, 2023), evidenziando la natura situata e relazionale della costruzione identitaria nei contesti digitali.

Tale ambivalenza emerge anche in relazione ai potenziali rischi associati all'uso intensivo delle piattaforme (Donisi et al., 2024). La letteratura segnala collegamenti tra uso problematico dei *social media*, cyberbullismo, difficoltà relazionali e peggioramento del benessere psicologico (Donisi et al., 2024; Tintori et al., 2024, 2025). In questa prospettiva, i *social media* si configurano come ambienti che amplificano dinamiche già presenti nello sviluppo adolescenziale, piuttosto che come fattori causali univoci.

2.2 Dinamiche *online-offline* nella costruzione dell'identità

La costruzione dell'identità adolescenziale si sviluppa oggi all'interno di un ecosistema caratterizzato da una crescente integrazione tra dimensioni *online* e *offline*. Diversi studi sottolineano come gli adolescenti non percepiscano tali ambiti come separati, ma come parte di un'unica esperienza continua, definita in letteratura come condizione *onlife* (Cava et al., 2021; Floridi, 2015; Soldatova et al., 2022). Più che una semplice integrazione tra contesti, la dimensione *onlife* può essere interpretata come una condizione che ridefinisce le modalità stesse di esperienza, relazione e costruzione del sé (Floridi, 2015).

In questo contesto, le identità digitali e fisiche si configurano come interconnesse e reciprocamente influenti. Le pratiche *online* contribuiscono alla definizione del sé tanto quanto le esperienze *offline*, dando luogo a forme identitarie ibride e dinamiche. I *social media* fungono in questo senso da infrastrutture relazionali, capaci di estendere le interazioni oltre i limiti spazio-temporali e di sostenere la continuità delle relazioni tra pari (Felice et al., 2022).

Accanto a queste forme di integrazione, la letteratura evidenzia anche la presenza di tensioni. La possibilità di costruire versioni selettive o idealizzate di sé può generare discrepanze tra identità rappresentate e percepite, con possibili ricadute sul benessere e sull'autostima (Digennaro & Iannaccone, 2023). Inoltre, un uso eccessivo delle piattaforme può ridurre la qualità delle interazioni in presenza e alimentare forme di dipendenza o ritiro sociale (Imperato et al., 2022; Tintori et al., 2024).

2.3 Meccanismi di influenza dei social media sulla costruzione dell'identità

I *social media* influenzano lo sviluppo dell'identità attraverso una pluralità di meccanismi che operano a livello individuale e sociale, producendo effetti sia facilitanti sia problematici.

Da un lato, le piattaforme digitali offrono opportunità di esplorazione identitaria, permettendo agli adolescenti di sperimentare ruoli, linguaggi e modalità di autorappresentazione (Calandri et al., 2021). La partecipazione a comunità *online* e le interazioni tra pari possono sostenere processi di auto-disvelamento e di costruzione di significati condivisi, contribuendo allo sviluppo del senso di sé (Bernardini et al., 2025; Calandri et al., 2021). In questo quadro, competenze come l'autoefficacia emotiva e autoregolativa svolgono un ruolo protettivo, favorendo un uso più consapevole delle piattaforme (Favini et al., 2023, 2024).

Dall'altro lato, i *social media* amplificano processi di confronto sociale che possono incidere negativamente sull'autostima e sul benessere psicologico. L'esposizione costante a contenuti altamente selezionati o manipolati può alimentare percezioni distorte del sé e del corpo, soprattutto tra le adolescenti (Sica, 2022). Allo stesso tempo, la ricerca di visibilità e approvazione può spingere verso comportamenti orientati alla *performance* e alla popolarità, talvolta a scapito dell'autenticità (Felice et al., 2022; Pira, 2023).

Nel loro complesso, questi processi evidenziano come i *social media* non agiscano in modo univoco sullo sviluppo identitario, ma si configurino come ambienti complessi in cui si intrecciano opportunità di crescita, dinamiche di riconoscimento e potenziali vulnerabilità (Imperato et al., 2022).

3. Il problema

Nonostante la rapida espansione della letteratura sul rapporto tra giovani e *social media*, permangono significative lacune concettuali ed empiriche nella comprensione di come le piattaforme digitali contribuiscano a modellare l'identità dei giovani e le loro modalità di relazione con gli altri.

Una parte consistente della ricerca esistente adotta una prospettiva orientata al rischio o agli esiti, concentrandosi sulle associazioni tra uso dei *social media* e salute mentale, benessere, solitudine, autostima o rendimento scolastico (Odgers & Jensen, 2020; Twenge et al., 2018). Parallelamente, un filone di ricerca qualitativa e socioculturale ha evidenziato come i *social media* non siano meri strumenti, bensì ambienti sociali all'interno dei quali vengono negoziati identità, appartenenza e riconoscimento (Avcı et al., 2024).

Ciò che rimane non sufficientemente esplorato è il modo in cui i *social media* mediano la co-costruzione dell'identità e dell'alterità, ovvero come i giovani arrivano a comprendere chi sono attraverso il modo in cui vengono visti, trattati e considerati dagli altri in ambienti mediati dal digitale che si riversano nella vita quotidiana. Questo studio si colloca proprio all'interno di questa lacuna, cercando di andare oltre gli approcci basati sull'impatto o limitati alla piattaforma, esaminando i *social media* come infrastrutture relazionali e simboliche dell'esperienza giovanile contemporanea.

4. Obiettivi e domande della ricerca

L'obiettivo generale di questo studio è indagare in che modo i *social media* contribuiscano a plasmare l'identità dei giovani e le loro relazioni con gli altri, attraverso le sfere intrecciate della vita *online* e *offline*.

In particolare, lo studio si propone di esaminare come i giovani costruiscono, negoziano e mettono in scena le proprie identità attraverso le pratiche legate all'uso dei *social media*, e esplorare in che modo le interazioni mediate digitalmente influenzano le loro percezioni degli altri e le relazioni che instaurano con essi.

Tali obiettivi sono articolati attraverso le seguenti domande di ricerca:

- In che modo i *social media* influenzano i processi di formazione dell'identità dei giovani nei contesti *online* e *offline*?
- In che modo i *social media* influenzano come i giovani si relazionano con gli altri nei contesti *online* e *offline*?

5. Metodi

5.1 Disegno della ricerca

Lo studio ha adottato un approccio di ricerca di tipo qualitativo, finalizzato a esplorare il modo in cui gli adolescenti vivono, interpretano ed esperiscono emotivamente le proprie relazioni sociali online.

L'approccio qualitativo è stato inteso in una prospettiva interpretativa e costruttivista, orientata a comprendere i significati attribuiti dai partecipanti alla propria esperienza piuttosto che a descrivere fenomeni in termini oggettivi (Creswell & Poth, 2016). In questa prospettiva, la realtà viene considerata come socialmente costruita e il processo di ricerca come inevitabilmente mediato dall'interpretazione dei ricercatori.

Coerentemente con tale impostazione, l'analisi è stata orientata a ricostruire le strutture di senso emergenti dalle narrazioni dei partecipanti, attraverso un processo induttivo e riflessivo.

5.2 Popolazione della ricerca

Gli studenti che hanno partecipato alla ricerca provenivano sia dalla scuola secondaria di I grado (classi seconda e terza) sia dalla scuola secondaria di II grado (primo e secondo biennio di liceo) della Scuola Re-

gina Mundi di Milano. La scelta del contesto scolastico è stata effettuata per accessibilità e collaborazione istituzionale, configurando un campionamento di tipo intenzionale. L'obiettivo non era la rappresentatività statistica, ma la possibilità di esplorare in profondità esperienze eterogenee all'interno di un contesto educativo definito.

La selezione delle classi è stata guidata anche da criteri pragmatici e di rilevanza rispetto agli obiettivi della ricerca. In particolare, il criterio principale di selezione ha riguardato il diverso livello di familiarità con i *social media*. Sono state incluse due classi della scuola secondaria di I grado in cui l'accesso ai social risultava ancora limitato o recente per una parte degli studenti, accanto a classi della scuola secondaria di II grado caratterizzate da un uso più stabile e quotidiano delle piattaforme digitali. Questa scelta ha consentito di includere nel campione esperienze differenziate, esplorando pratiche, significati e rappresentazioni in diverse fasi del rapporto con i *social media*.

Sono stati coinvolti due campioni distinti. Per i *focus group* sono stati realizzati cinque gruppi: due con studenti della scuola secondaria di I grado (6 femmine, 6 maschi), una con studenti del biennio del liceo (5 femmine, 3 maschi) e due con studenti del triennio del liceo (4 femmine, 12 maschi). I partecipanti ai *focus group* sono stati selezionati casualmente tra le classi eleggibili, al fine di garantire eterogeneità delle esperienze e ridurre il *bias* di selezione.

Per la componente narrativa hanno partecipato complessivamente 101 studenti, di cui 35 frequentanti il secondo anno della scuola secondaria di I grado (19 femmine, 16 maschi) e 66 iscritti al liceo scientifico e al liceo linguistico di cui 31 studenti del biennio (20 femmine, 11 maschi), e 35 studenti delle classi terza e quarta del triennio (13 femmine, 22 maschi).

5.3 Strumenti e raccolta dei dati

Al fine di incrementare la profondità dell'analisi e la validità ecologica dei dati, sono state adottate due strategie qualitative complementari di raccolta dati: discussioni in *focus group* e narrazioni scritte.

Le discussioni nei *focus group* sono state guidate da un protocollo di intervista semi-strutturata, progettato per suscitare la narrazione di esperienze emotive, relazionali e cognitive legate alla vita digitale. Le domande hanno esplorato le motivazioni emotive all'apertura delle applicazioni social, le sensazioni provate durante e dopo l'utilizzo, le definizioni personali di ciò che viene inteso come *social*. Tutti i *focus group* sono stati registrati in formato audio e trascritti integralmente.

Per la componente narrativa, agli studenti della scuola secondaria di II grado è stato chiesto di scrivere un elaborato rispondendo alla traccia: «Perché i social media risultano affascinanti per gli adolescenti?». Per gli studenti della scuola secondaria di I grado il titolo dell'elaborato è stato modificato in: «Al giorno d'oggi molti ragazzi della tua età posseggono un cellulare con cui hanno accesso ai social (WhatsApp, Instagram etc.). Secondo te cosa c'è di affascinante nei social? Prova a rispondere facendo riferimento provando a dire cosa ne pensi a livello generale, soprattutto se non hai la possibilità di accedere ai social».

La raccolta dei dati è avvenuta nel mese di maggio 2025.

5.4 Analisi dei dati

L'intero corpus – trascrizioni dei *focus group* e narrazioni scritte – è stato analizzato con ATLAS.ti Web attraverso una procedura induttiva di open coding coerente con l'approccio fenomenologico. L'analisi è iniziata con letture ripetute dei testi, per favorire immersione e comprensione olistica. Successivamente è stata effettuata una codifica aperta linea per linea, generando codici strettamente aderenti al linguaggio dei partecipanti. Ad esempio, espressioni ricorrenti come «conoscere nuove persone», «connettersi con il mondo» o «esprimere se stessi» sono state inizialmente codificate come unità di significato specifiche. Tali codici sono stati successivamente raggruppati in categorie più ampie, come, sulla base della loro affinità semantica e della funzione all'interno delle pratiche descritte, rappresentative delle dimensioni ricorrenti dell'esperienza (es. «Cosa spinge i giovani ad iniziare ad usare i social»). Le categorie sono state infine in-

tegrate in temi sovraordinati, capaci di sintetizzare le strutture centrali dell'esperienza digitale adolescenziale. Questo processo ha implicato un continuo movimento tra dati ed interpretazione, attraverso cui le categorie sono state progressivamente ricondotte a temi interpretativi capaci di sintetizzare pattern ricorrenti e dimensioni trasversali dell'esperienza digitale adolescenziale.

5.5 Affidabilità e rigore metodologico

In linea con gli standard della ricerca qualitativa, la validità è stata considerata in termini di credibilità, affidabilità e coerenza interpretativa, piuttosto che di generalizzabilità statistica. Sono state adottate diverse strategie per rafforzare l'affidabilità dei risultati.

È stata innanzitutto garantita la triangolazione metodologica, integrando *focus group* e narrazioni scritte, così da osservare gli stessi fenomeni attraverso prospettive interattive e introspettive e verificare la coerenza dei significati emergenti.

L'analisi è stata inoltre condotta da più ricercatori: quattro codificatori indipendenti hanno analizzato una parte del corpus nella fase di open coding, sviluppando sistemi di codifica preliminari separati e confrontandoli in incontri successivi. Le discrepanze sono state discusse fino al raggiungimento di un accordo concettuale, portando all'affinamento condiviso del codebook. Questa procedura ha aumentato l'affidabilità inter-valutatore e ridotto interpretazioni idiosincratiche, ancorando le decisioni analitiche a criteri comuni.

Coerentemente con l'approccio fenomenologico adottato, il processo analitico è stato inteso come intrinsecamente interpretativo. I ricercatori hanno assunto una postura riflessiva, discutendo in modo esplicito le proprie precomprensioni e confrontandosi sulle possibili letture dei dati nelle diverse fasi dell'analisi. Questo ha consentito di rendere più trasparente il processo interpretativo e di ridurre il rischio di letture idiosincratiche, rafforzando la coerenza e la credibilità dei risultati.

5.6 Considerazioni etiche

Lo studio è stato condotto nel rispetto degli standard etici per la ricerca psicologica con minori. Il consenso informato scritto è stato ottenuto dai genitori o dai tutori legali, mentre l'assenso è stato raccolto da tutti gli studenti partecipanti. I partecipanti sono stati informati della natura volontaria della partecipazione, della possibilità di ritirarsi in qualsiasi momento senza conseguenze e del trattamento confidenziale e anonimo delle risposte. Nel coinvolgere gli studenti di età inferiore ai 14 anni è stata posta particolare attenzione al quadro normativo che richiede il consenso dei genitori o dei tutori per l'uso dei *social media*.

Le registrazioni audio, le trascrizioni e le narrazioni scritte sono state archiviate in supporti digitali protetti e utilizzate esclusivamente a fini di ricerca.

6. Risultati

L'analisi tematica ha individuato 24 categorie, ciascuna articolata in un numero variabile di codici per categoria e caratterizzata da specifiche frequenze di occorrenza nel materiale analizzato. In seguito, le categorie sono state ricondotte a macro-categorie interpretative finalizzate a organizzare i contenuti emersi secondo una cornice relazionale e descrittiva, in linea con le domande di ricerca.

6.1 L'io e i *social media*: i processi di formazione dell'identità dei giovani nei contesti *online* e *offline*

I *social network* fanno ormai parte della vita quotidiana degli adolescenti tanto da costituire parte integrante del loro modo di vivere, agire e relazionarsi con se stessi, gli altri e il mondo: «La nostra generazione è nata con i *social* e a differenza dei nostri genitori non abbiamo mai vissuto un mondo senza di essi, motivo per

il quale l'attrazione verso l'uso di questi è inevitabile» (T-4S-06)¹. Essi percepiscono il digitale e il fisico come dimensioni complementari, all'interno delle quali l'identità prende forma attraverso pratiche simultanee di espressione, confronto e regolazione sociale.

6.2 L'io che si esprime e decide come mostrarsi

L'analisi dei dati mostra che i *social media* agiscono come spazi performativi in cui il sé viene plasmato attraverso pratiche di selezione, *editing* e sperimentazione. L'identità digitale non è mera rappresentazione, ma processo negoziato che contribuisce a strutturare immaginari, aspirazioni e forme di auto-narrazione.

I *social network* sono considerati un luogo dove poter esprimere se stessi e le proprie opinioni, spesso in modo più libero rispetto al farlo di persona:

Spesso gli adolescenti fanno molta fatica a parlare e a raccontare di sé con gli altri, in particolare con i propri genitori. Allora i ragazzi utilizzano queste piattaforme per comunicare con il mondo. (T-2L-11)

Sottoposta costantemente al giudizio altrui, l'immagine di sé che si mostra *online* può essere selezionata o anche costruita: «Nei *social* ti possono vedere tutti e anche gente che non ti conosce quindi ti vede in una versione più bella di te» (FGD-2MA).

Sui *social* quindi «non si è costretti a essere se stessi, dietro allo schermo si può raccontare chi si vuole essere» (T-3S-06) e adottare strategie per scegliere il pubblico al quale svelarsi: «Ci sono persone con 3 *account*, pubblico, privato e privatissimo. Privato vuoi mostrare la vera te, poi non ti fidi più e fai privatissimo» (FGD-4LS).

Per quanto appaia finta, la vita sui *social* diventa una misura di paragone con la propria. Imbattersi in profili di personalità significative accende il confronto con sé stessi e il desiderio di seguire modelli e esempi. I *social network* sono quindi considerati «un mezzo per vedere la vita delle persone che si ammirano e ispirarsi a loro» (T-2L-14).

Tale confronto dà occasione di sperimentare versioni di sé inedite e di svelare aspetti della propria personalità: «Prendiamo spunto dalla loro personalità, mischiandola con la nostra» (T-1L-09).

6.3 L'io che cerca riconoscimento

Esattamente come avviene nei rapporti sociali che avvengono fuori dalla rete, l'identità viene costruita attraverso la ricerca della validazione degli altri e la lettura dei loro giudizi: «A volte ho un po' di ansia nel postare qualcosa per paura di pensare a cosa potrebbero dire i miei amici o anche solo vorrei sapere se piace o no» (T-1L-04).

Si preferisce quindi dare una immagine standardizzata di sé, aderente a quanto maggiormente validato da altri, perché il bisogno di essere accettati e riconosciuti risulta essere più forte della stima della propria identità: «Secondo me tutti cerchiamo di renderci e mostrarci diversi da quello che siamo. Nel mio caso è la paura di essere giudicata» (FGD-4LS).

Il riconoscimento digitale emerge come una forma di capitale sociale che influenza la costruzione dell'identità relazionale. La validazione diventa una risorsa emotiva ma anche un vincolo, contribuendo a definire comportamenti, stile comunicativo e percezioni di sé.

1 Nota: gli elaborati della scuola secondaria di I grado sono indicati con T-2M e numero progressivo; la sigla termina con -s se lo studente possiede uno *smartphone*, -n in caso contrario. Gli elaborati della scuola secondaria di II grado sono indicati con T-, seguiti da *anno di corso*, *indirizzo* (L = linguistico; S = scientifico) e numero progressivo. Gli interventi delle *focus group discussion* sono identificati da FGD-, seguito dalla classe: 2MA, 2MB, 1LL, 3LS, 4LS.

6.4 L'io che perde il controllo e cerca aiuto

Nell'utilizzo quotidiano dei *social network* e dello *smartphone* emergono alcune conseguenze e aspetti che i partecipanti considerano negativi, e che riconoscono come minacce.

Molti di loro infatti si accorgono che, passando molto tempo sui *social*, «capita di perdere la cognizione del tempo e sprecare interi pomeriggi sul letto con il telefono» (T-3S-07). Qualcuno è ben consapevole che è la dinamica stessa dei *social* che spinge a questo comportamento: «Essi sono costruiti per farci restare ore e ore davanti ad uno schermo» (T-1L-11). Tanto tempo viene perduto non tanto nel sostare su un contenuto di interesse, quanto nello scrollare contenuti inesauribili e continuamente proposti uno dopo l'altro: «Inizio a scrollare. Magari anche 45 minuti poi diventano 3.45 ore. Ho capito che sono qualcosa di negativo perché butto via il mio tempo» (FGD-4LS). La facilità di questa attività ne moltiplica la frequenza: «I minuti possono diventare ore senza nemmeno accorgersene essendo che non bisogna fare altro che far scorrere il dito sullo schermo per arrivare ad altri contenuti» (T-4S-08).

I ragazzi notano inoltre cambiamenti importanti e negativi sul proprio benessere psico-fisico dopo aver passato del tempo sui *social*: «Dopo aver usato per molto il telefono mi fanno male la testa e gli occhi» (T-2M-07-s).

Le conseguenze percepite di questa dipendenza sono una minore intensità di vita e un allontanamento da ciò che pur viene ritenuto importante e meritevole di tempo e di attenzioni: «È come passare tutta la propria adolescenza come spettatore [...] e purtroppo quel tempo perso non tornerà mai più» (T-1L-02). Se l'attenzione è totalmente rivolta ai *social network*, ci si perde qualcosa: «Quando smetto mi sembra di essere stato su un altro pianeta per un mese lontano da tutti e di essermi perso tanti avvenimenti molto importanti per me» (T-2M-16-n).

L'io che si rende consapevole di queste dinamiche desidera correre ai ripari attraverso tentativi di auto-limitazione, accettando limiti imposti dai genitori e talvolta anche invocandoli:

Ho preso una decisione: mi sarei messo il limite di tempo di un'ora al giorno. Da quando ho messo questo limite non lo sforo mai. (T-3S-14).

Allontano completamente il telefono da me e lo ripongo in un posto dove non lo vedo così da cercare di scordarmene e non farmi venire l'impulso di usarlo. (T-1L-10)

Per questo motivo ho deciso autonomamente di farmi togliere il mio *smartphone*. Ora non lo uso da 4 mesi. (T-2M-23-s)

La dimensione del controllo mette in luce tensioni tra desideri e regolazione del sé. I *social media* attivano dinamiche compulsive, ma allo stesso tempo favoriscono la percezione di vulnerabilità e la ricerca di strategie di protezione. Questi processi costituiscono elementi chiave per comprendere lo sviluppo di competenze autoregolative.

6.5 Come i *social* influenzano il modo in cui i giovani entrano in rapporto con l'altro online e offline

6.5.1 Chi ha i *social*?

I *social media* non solo mediano le relazioni, ma diventano prerequisiti di partecipazione sociale. L'accesso alle piattaforme si configura come capitale relazionale di base, con implicazioni per dinamiche di gruppo, inclusione ed esclusione.

L'oggetto *social* influenza le dinamiche all'interno di un gruppo di pari: talvolta si presenta come un'alternativa più comoda, soprattutto post Covid,

ovvero un periodo in cui noi adolescenti siamo stati isolati l'un dall'altro, ci siamo abituati ad uscire di meno, a passare meno tempo con gli amici, e quando non si deve studiare è più facile stare a scrollare su TikTok o Instagram, che organizzare un'uscita di gruppo. Dunque vi è anche un aspetto di comodità. (T-4S-11)

L'alternativa tra possesso e non possesso dei *social* crea linee di demarcazione all'interno del gruppo, percepite da chi non ha accesso al telefono e che vede tutti gli altri assorbiti dai *social*: «Quando però esco con i miei amici e amiche, quasi tutti hanno il telefono, e stanno ingobbiti sul cellulare a scrollare. [...] Quindi mi riduco a guardare gli alberi come se fossero interessanti» (T-2M-01-n).

6.5.2 Interazione bidirezionale con conoscenti

Anche se non sempre è considerata la funzione principale, dato che «invece c'è una piccola parte di ragazzi che usano solo i *social* dove contengono solo *chat*, WhatsApp, Telegram...» (T-1L-06), i *social* vengono usati anche per la loro funzione di messaggistica: in particolare WhatsApp, «lo utilizzo tipo per chattare con i miei amici a distanza, i miei genitori, la mia famiglia» (FGD-2MB).

La *chat* con gli amici stretti avviene preferibilmente su WhatsApp «Solitamente io messaggio i miei amici stretti su WhatsApp» (T-3S-10), talvolta associata a una vicinanza emotiva: «su WhatsApp scrivo alle mie amiche e gli parlo di cosa è successo e mi tirano su il morale» (FGD-2MA).

La funzione di messaggistica è un uso dei *social* considerato più accettabile rispetto allo *scrolling*: «Instagram ha anche le *chat* dove ti puoi scrivere con gli amici che un po' sostituisce WhatsApp. Quindi è tempo davanti lo schermo. Comunque, stai scrivendo ad una persona e non stai scrollando. Comunque però stai interagendo, stai parlando» (FGD-3LS) e che assume un alto peso valoriale agli occhi dei partecipanti, che giustificano l'utilizzo della funzione di messaggistica come incentivo e elemento che rafforza le relazioni:

Le *chat* attraverso i *social* sono molto criticate con il fine di promuovere le relazioni umane, eppure, io credo che proprio grazie ai *social* che permettono di mantenere amicizie a distanza, condividere passioni attraverso post o anche solo di scambiarsi qualche video divertente, che promuovono quelle relazioni umane, non perdendo amici estivi o che abitano lontano e permettendo la condivisione di passioni attraverso i post che favoriscono la nascita di conversazioni interessanti e la ricerca di persone. (T-3S-06)

In alcuni casi viene sottolineata una differenza in come viene percepita e interpretata la comunicazione virtuale rispetto a quella in presenza: l'interazione virtuale si configura come mediata dalla distanza e dal *device*, permettendo un attenuamento dei sentimenti e delle emozioni trasmesse, possibilità ricercata specialmente in occasione di sentimenti negativi o spiacevoli, utile «Per tutte quelle persone che vogliono evitare i rapporti umani o che hanno paura a dire le cose in faccia nella vita reale ecco che i *social* offrono il luogo perfetto» (T-3S-06).

SI evince da questo come i *social media* agiscano come spazi di prossimità emotiva e continuità relazionale. Le *chat* svolgono una funzione di sostegno affettivo, facilitando la comunicazione anche quando l'incontro *offline* non è possibile o risulta emotivamente impegnativo.

6.5.3 Interazione bidirezionale con sconosciuti

La relazione con sconosciuti evidenzia la doppia natura dei *social*: spazi di rischio e opportunità. Questa ambivalenza sottolinea la necessità di competenze di discernimento, gestione dell'esposizione e valutazione della credibilità.

I *social* permettono anche di interagire e scambiare messaggi con altri utenti di cui non si conosce l'identità. Lo scambio può avvenire su *app* create appositamente per creare connessioni tra diversi utenti: «Magari qualche volta su TikTok magari vedo un video e magari una persona commenta qualcosa che a me non piace. Quindi gli rispondo. Perché tanto non la vedo, non è di faccia. Comunque beh, gli scrivo qualcosa» (FGD-2MB).

Nei partecipanti più giovani emerge la consapevolezza dei rischi insiti nell'avviare una conversazione con un utente *online* sconosciuto:

Sono a conoscenza del fatto che possa essere pericoloso iniziare a chattare con persone che non conosco dal vivo, e che sia difficile fidarsi di una persona dietro uno schermo, è molto pericoloso anche perché

sui *social* possono essere presenti malintenzionati, che vogliono raccogliere i tuoi dati per truffarti, o peggio, si potrebbero fingere qualcun'altro. Ciò capita spesso, e si è parlato di molti casi dove minori vengono adescati da persone che fingevano di essere un loro coetaneo. (T-1L-07)

Allo stesso tempo, però, i *social* diventano anche un ambiente in cui creare e instaurare nuove relazioni e amicizie percepite come autentiche, e che in alcuni casi continuano anche *offline*: «Attraverso queste piattaforme, ho avuto l'opportunità di conoscere persone che oggi considero amiche, nonostante la distanza fisica. Ad esempio, ho organizzato un viaggio con loro a Firenze, dove finalmente ci incontreremo di persona» (T-3S-12).

Penso che gli adolescenti trovino affascinante anche il fatto di poter conoscere dei nostri coetanei, dai *social* possono nascere rapporti veri, che partono anche solo da un semplice messaggio. Per esperienza personale, ho conosciuto varie ragazze, che ad oggi ritengo mie amiche strette, tramite *social* come Instagram. Grazie a queste *app* io ad oggi condivido le mie giornate con loro. (T-1L-07)

7. Discussione

I risultati mostrano come l'esperienza digitale degli adolescenti si configuri come un contesto relazionale complesso, nel quale identità, emozioni e appartenenza vengono continuamente negoziate. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura recente, i *social media* non emergono come semplici strumenti, ma come ambienti sociosimbolici che partecipano attivamente alla costruzione del sé e delle relazioni (Avci et al., 2024; Livingstone, 2019).

In continuità con la prospettiva *onlife* (Floridi, 2015), i dati confermano una forte integrazione tra dimensioni *online* e *offline*. Tuttavia, più che limitarsi a ribadire tale interconnessione, lo studio evidenzia come essa assuma una valenza relazionale strutturante: l'essere connessi appare come condizione implicita di partecipazione alla vita dei pari. L'accesso ai *social* non si configura soltanto come possibilità comunicativa, ma come prerequisito di inclusione sociale, introducendo una distinzione rilevante tra chi partecipa e chi resta ai margini. Questo risultato amplia quanto già osservato sulla funzione dei *social* come spazi di connessione (Felice et al., 2022), mettendo in luce il loro ruolo come infrastruttura della socialità adolescenziale.

La costruzione identitaria emerge come un processo situato, negoziato e strategico, coerentemente con gli studi che interpretano i *social media* come contesti di esplorazione e autorappresentazione (Bernardini et al., 2025; Calandri et al., 2021). I partecipanti descrivono pratiche intenzionali di selezione, visibilità e gestione dell'*audience* che suggeriscono una forma di segmentazione dell'identità: l'uso di *account* differenziati e la modulazione della visibilità indicano che il sé digitale non è unitario, ma articolato in funzione dei contesti relazionali. In questo senso, l'identità digitale non si limita a rappresentare il sé, ma diventa uno spazio di lavoro riflessivo e di sperimentazione, attraversato dalla tensione tra autenticità e riconoscimento (Felice et al., 2022; Pira, 2023).

Un elemento particolarmente rilevante riguarda la centralità del riconoscimento sociale. In linea con studi che evidenziano il ruolo della validazione *online* (Faccio et al., 2024), i dati mostrano come le metriche digitali non rappresentino solo feedback esterni, ma funzionino come una forma di capitale sociale, contribuendo attivamente alla costruzione del valore personale e dell'appartenenza. Tale capitale si configura tuttavia come ambivalente: da un lato risorsa emotiva e relazionale, dall'altro vincolo che orienta comportamenti e modalità espressive verso forme maggiormente accettate. In questo senso emerge una sorta di "promessa disattesa" dell'esperienza *social*: la ricerca continua di riconoscimento, pur finalizzata a stabilizzare l'identità e rafforzare il senso di sé, tende a produrre effetti opposti, alimentando invece insicurezza e dipendenza dal giudizio altrui. Più che consolidare un'identità coerente, la validazione reiterata sembra contribuire a una perdita di padronanza del sé, in cui l'autodefinizione viene progressivamente esternalizzata e subordinata a criteri di approvazione sociale.

Accanto a queste dimensioni, emerge con chiarezza la natura ambivalente dell'esperienza digitale (Ciacchini et al., 2023; Tintori et al., 2024). I *social media* sono descritti sia come spazi di espressione e supporto emotivo, sia come contesti caratterizzati da sovraccarico, perdita di controllo e dinamiche di dipendenza.

I risultati suggeriscono anche un elemento meno esplorato: la presenza di forme emergenti di consapevolezza e autoregolazione. I partecipanti riconoscono i meccanismi delle piattaforme e mettono in atto strategie di limitazione, indicando che l'interazione con i *social* non è solo passiva ma può diventare occasione di sviluppo di competenze autoregolative. In questo senso, l'ambivalenza non appare come semplice effetto collaterale, ma come spazio in cui si intrecciano vulnerabilità e apprendimento.

In particolare, tale ambivalenza emerge con forza nelle interazioni con sconosciuti, che i partecipanti descrivono simultaneamente come spazi di rischio (es. inganno, esposizione, possibilità di manipolazione) e di opportunità (es. ampliamento delle reti sociali, costruzione di relazioni percepite come autentiche). Più che subirla passivamente, gli adolescenti sembrano riconoscere e negoziare attivamente questa tensione, sviluppando forme implicite di valutazione della credibilità, gestione dell'esposizione e regolazione della fiducia.

Un'ulteriore evidenza riguarda la differenziazione degli usi delle piattaforme. I dati mostrano come gli adolescenti attribuiscono un valore distinto alle diverse pratiche digitali: le attività comunicative (es. messaggistica) sono percepite come più legittime e relazionalmente significative rispetto allo *scrolling* passivo. Questa distinzione introduce una forma implicita di gerarchia degli usi, che contribuisce a ridefinire il modo in cui il tempo *online* viene interpretato e giustificato.

I dati mettono in luce il ruolo ancora limitato dei contesti educativi formali nel supportare l'elaborazione critica dell'esperienza digitale. Se la famiglia emerge come riferimento, seppur con difficoltà interpretative (Beccaria et al., 2022), la scuola appare marginale nelle narrazioni degli adolescenti. Questo risultato rafforza le indicazioni presenti in letteratura sulla necessità di sviluppare percorsi di alfabetizzazione digitale e socio-emotiva (Giacomazzi et al., 2025; Gui et al., 2024), evidenziando tuttavia un divario significativo tra la complessità delle competenze richieste e la risposta educativa.

8. Conclusioni e implicazioni

Lo studio evidenzia come i *social media* costituiscano un ambiente socio-simbolico attraverso cui gli adolescenti costruiscono identità, appartenenza e relazioni. Tale ambiente presenta un'evidente ambivalenza: offre opportunità espressive e di *agency*, ma genera anche ansia, dipendenza, confronto sociale e perdita di controllo. I partecipanti mostrano consapevolezza critica di tali dinamiche e richiedono percorsi di accompagnamento che rafforzino le loro capacità autoregolative.

I risultati evidenziano la necessità di affrontare l'esperienza digitale adolescenziale come un processo relazionale e identitario complesso, che richiede interventi educativi coordinati su più livelli: famiglia, scuola e contesto normativo.

Per le famiglie, emerge un bisogno marcato di accompagnamento più che di controllo. I partecipanti non descrivono tanto un conflitto generazionale, quanto una distanza di comprensione rispetto al significato che i *social media* rivestono nella loro vita relazionale. Ciò suggerisce la necessità di promuovere forme di alfabetizzazione digitale familiare orientate al dialogo e alla co-costruzione delle regole d'uso. In particolare, i risultati indicano che i processi di autoregolazione risultano più efficaci quando negoziati tra adulti e adolescenti, tenendo conto dell'età e delle modalità di funzionamento delle piattaforme. Le famiglie sono chiamate a svolgere un ruolo centrale nel sostenere lo sviluppo identitario, offrendo contesti di riconoscimento non mediati da logiche di visibilità e *performance*, e nell'intercettare precocemente segnali di sovraccarico o perdita di controllo legati all'uso dei *social*.

Per la scuola, lo studio evidenzia una significativa distanza tra esperienza digitale e contesto educativo formale. Questo dato suggerisce la necessità di superare una visione esclusivamente restrittiva dell'uso delle tecnologie, promuovendo invece percorsi strutturati di educazione digitale e socio-emotiva. In particolare, si evidenziano alcuni possibili ambiti prioritari di intervento: lo sviluppo del pensiero critico, inteso non solo come verifica delle fonti, ma come capacità di analizzare processi di costruzione dell'informazione e *bias* cognitivi; l'educazione alle logiche algoritmiche e alla gestione della visibilità *online*; il potenziamento delle competenze socio-emotive, quali autoregolazione, empatia e gestione del confronto sociale. La scuola può inoltre configurarsi come contesto privilegiato per esperienze riflessive e partecipative (ad es. narrazioni onlife, progetti tra pari), favorendo una maggiore consapevolezza delle pratiche digitali.

Sul piano regolativo e di *policy*, i risultati suggeriscono la necessità di considerare le piattaforme digitali

non come strumenti neutri, ma come ambienti progettati che influenzano comportamenti, emozioni e relazioni. In questa prospettiva, appare urgente promuovere interventi che favoriscano maggiore trasparenza algoritmica, sistemi più efficaci di verifica dell'età e, più in generale, modelli di design orientati alla tutela degli utenti più giovani.

Bibliografia

- Angelini, F., & Gini, G. (2023). Differences in perceived online communication and disclosing emotions among adolescents and young adults: The role of specific social media features and social anxiety. *Journal of Adolescence*, *96*(3), 512–525. <https://doi.org/10.1002/jad.12256>
- Avcı, H., Baams, L., & Kretschmer, T. (2024). A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*, *10*(2), 219–236. <https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>
- Beccaria, F., Scavarda, A., Roggero, A., & Rabaglietti, E. (2022). Protective and risk factors for social withdrawal in adolescence. A mixed-method study of Italian students' wellbeing. *Modern Italy*, *27*(3), 259–276. <https://doi.org/10.1017/mit.2022.10>
- Bernardini, V., Comunello, F., Scarcelli, C. M., & Parisi, L. (2025, January). Gender, intimacy, and digital practices: Insights into Italian teenagers' experiences. *AoIR Selected Papers of Internet Research*. <https://doi.org/10.5210/spir.v2024i0.13905>
- Boyd, N. M., & Nowell, B. (2014). Psychological sense of community: A new construct for the field of management. *Journal of Management Inquiry*, *23*(2), 107–122. <https://doi.org/10.1177/1056492613491433>
- Butler, J., & Trouble, G. (1990). Feminism and the subversion of identity. *Gender Trouble*, *3*(1), 3–17.
- Calandri, E., Graziano, F., & Rollé, L. (2021). Social media, depressive symptoms and well-being in early adolescence. The moderating role of emotional self-efficacy and gender. *Frontiers in Psychology*, *12*, 660740. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.660740>
- Cava, A., Penna, A., & Pizzimenti, D. (2021). On life: adolescenti tra narrazioni e identità. *Media Education*, *12*(1), 33–41. <https://doi.org/10.36253/me-10190>
- Ciacchini, R., Orrù, G., Cucurnia, E., Sabbatini, S., Scafuto, F., Lazzarelli, A., Miccoli, M., Gemignani, A., & Conversano, C. (2023). Social media in adolescents: A retrospective correlational study on addiction. *Children*, *10*(2), 278. <https://doi.org/10.3390/children10020278>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Digennaro, S., & Iannaccone, A. (2023). Check your likes but move your body! How the use of social media is influencing pre-teens body and the role of active lifestyles. *Sustainability*, *15*(4), 3046. <https://doi.org/10.3390/su15043046>
- Donisi, V., Salerno, L., Delvecchio, E., & Brugnera, A. (2024). Problematic social media use among Italian mid-adolescents: Protocol and rationale of the SMART Project. *JMIR Research Protocols*, *13*, e58739. <https://doi.org/10.2196/58739>
- Faccio, E., Reggiani, M., Rocelli, M., & Cipolletta, S. (2024). Issues related to the use of visual social networks and perceived usefulness of social media literacy during the recovery phase: Qualitative research among girls with eating disorders. *Journal of Medical Internet Research*, *26*, e53334. <https://doi.org/10.2196/53334>
- Favini, A., Culcasi, F., Cirimele, F., Remondi, C., Plata, M. G., Caldaroni, S., Virzì, A. T., & Luengo Kanacri, B. P. (2023). Smartphone and social network addiction in early adolescents: The role of self-regulatory self-efficacy in a pilot schoolbased intervention. *Journal of Adolescence*, *96*(3), 551–565. <https://doi.org/10.1002/jad.12263>
- Favini, A., Lunetti, C., Virzì, A. T., Cannito, L., Culcasi, F., Quarto, T., & Palladino, P. (2024). Online and offline aggressive behaviors in adolescence: The role of self-regulatory self-efficacy beliefs. *Behavioral Sciences*, *14*(9), 776. <https://doi.org/10.3390/bs14090776>
- Felice, G. de, Burrai, J., Mari, E., Paloni, F., Lausi, G., Giannini, A., & Quagliari, A. (2022). How do adolescents use social networks and what are their potential dangers? A qualitative study of gender differences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph19095691>
- Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. London: Springer.
- Gerosa, T., & Gui, M. (2023). Earlier smartphone acquisition negatively impacts language proficiency, but only for heavy media users. Results from a longitudinal quasi-experimental study. *Social Science Research*, *114*, 102915. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102915>
- Giacomazzi, M., Cazzaniga, C., & Severgnini, M. (2025). Il valore di sé negli studenti: Un'analisi delle prospettive degli insegnanti in ambito educativo [Students' self-worth: An analysis of teachers' perspectives in the educational context]. *Formazione & Insegnamento*, *23*(1), 111–119. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIII-01-25_14

- Goffman, E. (2023). The presentation of self in everyday life. In *Social theory re-wired* (pp. 450–459). London: Routledge.
- Gui, M., Ercolanoni, S., & Assirelli, G. (2024). La competenza digitale e le disuguaglianze socioscolastiche degli studenti. Un'analisi con test standardizzato nella scuola secondaria di I e II grado. *Scuola Democratica*, 2, 181–210. <https://doi.org/10.12828/114725>
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: MIT press.
- Imperato, C., Mancini, T., & Musetti, A. (2022). Exploring the role of problematic social network site use in the link between reflective functioning and identity processes in adolescents. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(5), 3430–3445. <https://doi.org/10.1007/s11469-022-00800-6>
- Lin, S., Fabris, M. A., Longobardi, C., & Mastrokourou, S. (2024). The association between social media addiction and aggressive behaviors: A longitudinal and gendespecific analysis. *Journal of Adolescence*, 97(3), 798–807. <https://doi.org/10.1002/jad.12454>
- Livingstone, S. (2019). Audiences in an age of datafication: Critical questions for media research. *Television & New Media*, 20(2), 170–183. <https://doi.org/10.1177/1527476418811118>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*.
- Ogders, C. L., & Jensen, M. R. (2020). Annual Research Review: Adolescent mental health in the digital age: Facts, fears, and future directions. In *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Vol. 61, Number 3, pp. 336–348). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13190>
- Pacetti, E., Soriani, A., & Bonafede, P. (2023). Adolescents, new social relations and media practices: A research in the Metropolitan City of Bologna (Italy). *Research on Education and Media*, 15(1), 20–29. <https://doi.org/10.2478/rem-2023-0004>
- Pira, F. (2023). Education and technologies: Between new emergencies and new opportunities. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 73–80. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.1.73-80>
- Sica, L. S. (2022). L'identità corporea digitalizzata: l'utilizzo dei social media nella costruzione dell'immagine di Sé di adolescenti e giovani adulti. *Psicologia Di Comunità*, (2), 34–55. <https://doi.org/10.3280/psc2022-002003>
- Soldatova, G. U., Chigarkova, S. V., & Ilyukhina, S. N. (2022). Real-self and virtual-self: Identity matrices of adolescents and adults. *Cultural-Historical Psychology*, 18(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180403>
- Sorrentino, A., Esposito, A., Acunzo, D., Santamato, M., & Aquino, A. (2023). Onset risk factors for youth involvement in cyberbullying and cybervictimization: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1090047>
- Tintori, A., Ciancimino, G., & Cerbara, L. (2024). How screen time and social media hyperconnection have harmed adolescents' relational and psychological well-being since the COVID-19 pandemic. *Social Sciences*, 13(9), 470. <https://doi.org/10.3390/socsci13090470>
- Tintori, A., Ciancimino, G., & Cerbara, L. (2025). Sociopsychological analysis of a highly vulnerable category of adolescents: Victim-perpetrators of cyberbullying from a wide national survey of Italian adolescents. *Societies*, 15(2), 25. <https://doi.org/10.3390/soc15020025>
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L., & Martin, G. N. (2018). Increases in depressive symptoms, suicide-related outcomes, and suicide rates among U.S. adolescents after 2010 and links to increased new media screen time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/2167702617723376>