

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Simonetta Polenghi

6

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Giuseppe Elia | Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | J.W. Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Isabella Loiodice | Università degli Studi di Foggia
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Maurizio Sibilio | Università degli Studi di Salerno
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata

Comitato di Redazione

Lucia Balduzzi, Università di Bologna | *Andrea Bobbio*, Università della Valle d’Aosta | *Giuseppa Cappuccio*, Università degli Studi di Palermo | *Massimiliano Costa*, Università Ca’ Foscari Venezia | *Emiliano Macinai*, Università degli Studi di Firenze | *Luca Agostinetto*, Università degli Studi di Padova | *Elisabetta Biffi*, Università degli Studi di Milano-Bicocca | *Gabriella D’Aprile*, Università degli Studi di Catania | *Dario De Salvo*, Università degli Studi di Messina | *Patrizia Magnoler*, Università degli Studi di Macerata.

Collana soggetta a peer review

30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia

Quale pedagogia per i minori?

a cura di

Giuseppa Cappuccio

Giuseppa Compagno

Simonetta Polenghi

versione e-book



ISBN volume 978-88-6760-767-9
ISSN collana 2611-1322



2020 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

- Sfide pedagogiche e investimento nei primi mille giorni dei bambini più vulnerabili che vivono in famiglie che partecipano al Programma P.I.P.P.I.*
- 578 Paola Milani, Marco Ius, Francesca Santello, Ombretta Zanon, Daniela Moreno, Sara Serbati**
Il valore dell'espressività per l'inclusione di ogni differente vita
- 594 Gianni Nuti**
Diritti dell'infanzia e inclusione sociale nei servizi residenziali per minori: un progetto a Scutari (Albania)
- 606 Elena Pacetti**
Il Reciprocal teaching per la comprensione del testo: una strategia didattica inclusiva per garantire il diritto all'istruzione degli allievi con disabilità intellettiva
- 617 Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti**
I Centri Educativi Territoriali: possibilità e sfide in termini inclusivi
- 630 Moira Sannipoli**
Ricominciare dalla scuola. Un percorso in contrasto alla povertà educativa, grazie alla contaminazione metodologica Pizzigoni
- 640 Franca Zuccoli**

Panel 5

I minori tra nuovi e vecchi media

- Vecchi e nuovi media tra pluralismo e frammentazione. Prospettive educative*
- 653 Michele Baldassarre**
I minori tra nuovi e vecchi media
- 663 Francesca Pedone**
- Interventi**
- Dipendenza da smartphone: il ruolo della prevenzione*
- 672 Karin Bagnato**
Adolescenti e ambienti digitali tra protezione e promozione del benessere fisico, psicologico, sociale
- 682 Manuela Fabbri**
L'infanzia tecnologica. Un modello di intervento educativo per la fruizione dei media digitali nella fascia 0-6 anni
- 692 Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone**
Giovani e affetti. L'educazione come luogo del possibile
- 704 Simona Perfetti**

Panel 5
I minori tra nuovi e vecchi media

Introduzione

Michele Baldassarre
Francesca Pedone

Interventi

Karin Bagnato
Manuela Fabbri
Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone
Simona Perfetti

V.1

Dipendenza da smartphone: il ruolo della prevenzione

Karin Bagnato

Ricercatrice - Università di Messina

kbagnato@unime.it

1. La dipendenza da smartphone

Con l'espressione *dipendenza da smartphone* si indica quella particolare condizione in cui il traffico telefonico quotidiano di un soggetto - formato da chiamate e sms in entrata e in uscita - è sovrabbondante, quando si realizzano lunghe conversazioni con poche persone oppure quando si esagera nell'uso di altre funzioni presenti sul cellulare (De-Sola Gutiérrez, Rodríguez de Fonseca, Rubio, 2016). In altre parole, il dipendente da smartphone è colui che ha una vera e propria idea fissa nei confronti del dispositivo, dal quale non si separa mai.

Questo bisogno incontenibile può essere caratterizzato da diversi livelli di *pericolosità* che si esplicano mediante l'emissione di comportamenti controllabili o incontrollabili. A prescindere, però, dall'entità della dipendenza è possibile individuare alcuni sintomi, di solito, sempre presenti (Leung, Wei, 1999; Chóliz, 2010; Aoki, Downes, 2003; Donner, 2007):

- desiderio incontrollabile di monitorare il device a brevi intervalli di tempo;
- tendenza a tenere sempre il telefonino in mano;
- propensione a trascurare gli altri nel corso di una conversazione;
- preoccupazione di smarrire informazioni;
- emissione di condotte compulsive;
- comparsa di episodi di inquietudine quando il cellulare è scarico o non è connesso.

Da non dimenticare che un uso scorretto del dispositivo potrebbe scoraggiare le relazioni interpersonali e rendere i soggetti più solitari e meno

predisposti a cercare momenti di socializzazione, perché percepiti come elemento di disturbo nell'utilizzo del device.

Ciò accadrebbe perché, paradossalmente, l'uso eccessivo e scorretto del telefonino riuscirebbe ad assolvere ad alcune funzioni (Frabboni, 2007):

- 1) regolare la distanza nelle relazioni: mediante il cellulare ci si può avvicinare o allontanare dagli altri quando si vuole, ci si può proteggere dai rischi dell'impatto emotivo diretto, trovare una risposta alle proprie insicurezze relazionali, ecc.;
- 2) rappresentare un mezzo per gestire la solitudine: il dispositivo diviene, infatti, il simbolo della presenza continua e costante dell'Altro che si connota come un'entità sempre a portata di mano;
- 3) rappresentare un mezzo per tenere sotto controllo la realtà: con le sue innumerevoli applicazioni e possibilità tecniche, il device dà al soggetto la percezione di poter controllare tutto ciò che lo circonda.

Si tratta di funzioni che rispondono a molteplici e differenti bisogni sociali e psicologici dell'individuo e che mettono in evidenza come l'uso del telefonino avvenga lungo un continuum (elemento risorsa *vs* fattore di rischio) in modo simile a molti altri strumenti tecnologici e digitali. Ovvero, il cellulare può configurarsi come un dispositivo di palese vantaggio in vista di determinati fini o trasformarsi in uno strumento dannoso perché alcune sue specifiche peculiarità finiscono per renderlo essenziale nella quotidianità di ciascun individuo.

Gli studi e le ricerche sulla dipendenza da smartphone (Yildirim, Correia, 2015; Biving, Mathew, Thulasi, Philip, 2013; Deb, 2014; Kruger, Jakob, 2016) sottolineano come essa stia diventando sempre più frequente e stia assumendo differenti e specifiche forme di manifestazione, quali nomofobia, ringxiety, vibranxiety, vamping, ecc. In tali forme di dipendenza, la possibile mancanza di copertura di rete telefonica o il timore di avere il device fuori uso (nomofobia), la sensazione di avvertire continuamente push inesistenti provenienti dal proprio telefonino (ringxiety o vibranxiety) e l'esigenza di utilizzare lo smartphone anche di notte (vamping), portano i soggetti a manifestare un senso di malessere generalizzato caratterizzato da alti livelli di ansia, vertigini, tremori, difficoltà a respirare, nausea, sudorazione, tachicardia, fino a veri e propri attacchi di panico contraddistinti da sentimenti di apprensione, paura e terrore. Tra gli effetti a lungo termine,

invece, si riscontrano tendenza all'isolamento, paura del rifiuto da parte del gruppo, chiusura in se stessi e timore di esporsi in pubblico.

Le ricerche a livello internazionale hanno focalizzato la loro attenzione sia sulle conseguenze correlate all'utilizzo compulsivo del cellulare sia sulle variabili che ne incoraggiano l'uso sproporzionato.

In relazione al primo aspetto, alcuni studi (Bianchi, Phillips, 2005; Ofstedal, Wilen, Sandström, Mild, 2000; Billieux, 2012; Takao, Takahashi, Kitamura, 2009; Ceberio, 2017) hanno individuato la presenza di assidui mal di testa, sensazione di calore alle orecchie, spossatezza, malessere generalizzato, riduzione dei livelli di concentrazione, disturbi del sonno e problemi di udito. La presenza di tali problematiche, naturalmente, non pregiudica solo il benessere fisico del soggetto, ma ha anche conseguenze negative sulla dimensione psicologica e sulle prestazioni accademiche e/o lavorative. Ciò perché il malessere fisico determina nel soggetto stress e tensioni che, a loro volta, inibiscono le sue capacità e concorrono a sottrargli forza, lucidità e capacità decisionale nello studio, nel lavoro e nella quotidianità.

Per ciò che riguarda, invece, le variabili che favoriscono un uso abituale e ripetuto del dispositivo sembrerebbero giocare un ruolo cruciale l'introversione, l'isolamento, la monotonia, l'attrazione verso la tecnologia, lo stress, l'ansia, la depressione, la bassa autostima e le difficoltà nelle relazioni interpersonali (Bian, Leung, 2014; Chiu, 2014; Choi, Kim, Choi, Ahn, Choi, Song, Kim, Youn, 2015; Hong, Chiu, Huang, 2012; Billieux, Van de Linden, Rochat, 2008; Caplan, 2002; Kim, Ryu, Chon, Yeun, Choi, Seo, Nam, 2006). Tutti questi elementi sembrerebbero rappresentare dei veri e propri fattori di rischio che precorrono, indicano, facilitano e inducono la dipendenza da smartphone.

Tali fattori raffigurerebbero quelle situazioni che, quando presenti, accrescerebbero l'eventualità di andare incontro ad un utilizzo problematico del device. Ovviamente, questi non sono da interpretare come elementi causali, bensì come indicatori di probabilità che potrebbero correlarsi ad un uso scorretto del telefonino: ovvero, la loro assenza non elude la manifestazione della problematica, ma la loro presenza o compresenza incrementa considerevolmente il rischio di andare incontro alla stessa.

2. Dipendenza da smartphone e prevenzione

Dinanzi a queste problematiche, la pedagogia non può restare a guardare, ma deve dare vita a percorsi di prevenzione volti a diminuire le probabilità che ciò si ripeta in futuro. Tali azioni dovrebbero porsi come obiettivo di aumentare il benessere del soggetto e di fornirgli quegli strumenti utili per fronteggiare i compiti evolutivi, i cambiamenti esistenziali e le difficoltà che incontrerà nel corso della propria vita; contrastare i comportamenti a rischio e rafforzare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità.

In relazione alla dipendenza da smartphone, per raggiungere tali obiettivi sarebbe auspicabile lavorare contemporaneamente su due fronti: quello della media education (ME) e quello delle *life skills*.

La *media education* fa riferimento a quel particolare ambito delle scienze dell'educazione e del lavoro educativo che è nato come momento di riflessione e proposta di strategie operative in ordine ai media, intesi come risorsa integrale per l'intervento formativo (Rivoltella, 2001). In particolare, la ME nasce e si sviluppa con l'intento di fornire ai ragazzi tutti quegli strumenti idonei a comprendere meglio le dinamiche e i messaggi offerti dai media e a rielaborarli autonomamente e in modo critico.

Con l'avvento delle nuove tecnologie digitali (computer, cellulare, tablet, ecc.) la ME ha dovuto rivedere e ampliare le proprie prospettive di riferimento al fine di effettuare considerazioni teoriche e pratiche sulle stesse. Ciò si è reso necessario perché, oggi più che mai, i media, ma soprattutto i new media interpellano l'educazione in almeno tre sensi (Rivoltella, 2001):

1. alfabetico: sono i principali attori dell'interazione sociale e della divulgazione culturale, di conseguenza, il sistema formativo deve prendere in considerazione i loro molteplici linguaggi e cercare di capire come fare a preparare soggetti capaci di comprendere e partecipare attivamente alla cultura digitale che li circonda;
2. metodologico: si propongono come un nuovo *spazio* culturale, di conseguenza, il sistema formativo deve offrire modalità d'insegnamento-apprendimento nuove, utili ed efficaci;
3. critico: essendo i media anche cultura, il sistema formativo deve creare le condizioni affinché i soggetti capiscano come relazionarsi con essi in modo responsabile e critico.

La ME non si configura, quindi, solo come una strategia *difensiva* che salvaguarda i soggetti dagli effetti negativi degli strumenti tecnologici e digitali, ma soprattutto come una strategia di “attacco” che fornisce agli individui quelle competenze e abilità necessarie per interpretare i new media in modo critico, per sapersi confrontare con essi e per dare vita a nuove forme di espressione e di comunicazione. Da questo punto di vista, oltre ad una connotazione educativa, la ME ne viene ad assumere anche una politica che si rivolge direttamente alla costruzione di una cittadinanza attiva e responsabile.

In questa direzione, quindi, assume sempre più importanza l’implementazione di percorsi di alfabetizzazione alle nuove tecnologie digitali (Cambi, 2010; Felini, Trincherò, 2015; Buckingham, 2006) che precorrano l’uso delle stesse e si pongano come obiettivo di:

- arrivare alla comprensione di come *operano*, delle loro logiche di funzionamento, delle loro categorie e delle tecniche usate per costruire i messaggi;
- designare ciò che può accadere quando si è incapaci di leggere criticamente ciò che ci circonda;
- evidenziare le potenzialità e i limiti delle tecnologie digitali.

Ciò si rende necessario perché non basta essere nativi digitali per essere anche consapevoli digitali: ovvero, i nativi digitali nascono e crescono in un ambiente sempre più tecnologicamente e digitalmente evoluto, ma questo non significa che abbiano una conoscenza critica delle nuove tecnologie e che sappiano utilizzarle in modo responsabile e consapevole.

Da questo punto di vista, la ME si rivela molto utile perché permette di mettere in campo tutta una serie di processi funzionali a promuovere nei giovani consapevolezza, conoscenza, abilità e competenze medialità che si traducono nell’opportunità di accostarsi, esaminare, valutare, ponderare e partecipare alla realtà tecnologica e digitale che li circonda.

A questo proposito, i percorsi di alfabetizzazione ai new media dovrebbero favorire nei giovani l’acquisizione di cinque aree di competenza mediale (Ceretti, Felini, Giannatelli, 2013) necessarie per farli diventare, di volta in volta, lettori, scrittori, critici, fruitori e cittadini di un’esperienza che, inevitabilmente, coinvolge anche la dimensione cognitiva, morale, sociale, affettiva, etica, ecc.

Per realizzare tali percorsi è anche di fondamentale importanza favorire momenti metacognitivi che abbiano come obiettivo quello di stimolare riflessioni sull'uso della tecnologia. A ciò si aggiunge anche la necessità di programmare attività differenti in cui si alternino momenti di apprendimento, di riflessione (cioè, di sistematizzazione dei concetti appresi) e di tipo laboratoriale.

Se la finalità dei percorsi di alfabetizzazione alle nuove tecnologie digitali è quella di favorire nel soggetto l'autonomia critica e la competenza mediale, va da sé che bisogna pensare a tali azioni come ad un qualcosa che si realizza in un lungo periodo poiché la competenza richiederà sempre un continuo aggiornamento e l'autonomia critica richiederà sempre un incessante esercizio.

Per ciò che concerne le azioni basate sulle life skill, (letteralmente: abilità di vita), si indicano tutte quelle competenze e abilità che consentono agli individui di commisurarsi con i bisogni e i mutamenti della vita quotidiana (WHO, 1993a). Nello specifico, si fa riferimento sia a capacità necessarie all'individuo per operare efficacemente nella società in modo attivo e costruttivo, sia ad abilità personali e sociali richieste ai soggetti per rapportarsi con fiducia e in modo competente con se stessi, con i coetanei e con la comunità in genere.

Alla base del modello delle *life skills* c'è il presupposto che l'emissione di comportamenti disfunzionali è una conseguenza del mancato apprendimento di esse; di conseguenza, la promozione di queste abilità si rivela indispensabile in ambito preventivo (WHO, 1993a, 1993b, 1996). Infatti, numerosi studi e ricerche (WHO, 1993a; Mangrulkar, Vince-Whitman, Posner, 2001; De Santi, Guerra, Morosini, 2008) hanno dimostrato che gli approcci basati sul potenziamento delle abilità di vita risultano essere tra i modelli formativi più innovativi ed efficaci per contrastare i comportamenti a rischio e migliorare il benessere bio-psico-sociale dell'individuo.

La *Pan American Health Organization* e l'Organizzazione Mondiale della Sanità hanno segmentato le *life skills* in tre gruppi di abilità-base: cognitive (imparare a sapere), personali (imparare ad essere) e sociali (imparare a vivere insieme). Tale ripartizione, però, non comporta inevitabilmente che queste debbano essere prese in considerazione individualmente, anzi devono avere una funzione complementare e trasversale a tutte le aree di adattamento psicologico, sociale ed emotivo dei soggetti.

Nonostante non esista una lista specifica e definitiva delle abilità di vita, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (1993a) ha ritenuto utile circoscri-

vere un nucleo fondamentale di abilità, per l'esattezza 10, riconducibili tanto alla dimensione cognitiva quanto a quella dell'intelligenza emotiva. Le 10 *life skills* indicate sono: 1) decision making, 2) problem solving, 3) creatività, 4) spirito critico, 5) comunicazione efficace, 6) abilità per le relazioni interpersonali, 7) autocoscienza o consapevolezza, 8) empatia, 9) gestione delle emozioni e 10) gestione dello stress.

Da questo semplice elenco si può desumere che le abilità di vita dovrebbero far parte del repertorio di competenze psicosociali di tutti i giovani poiché si rivelano funzionali sia per sviluppare e potenziare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità, sia per fronteggiare le difficoltà legate ai cambiamenti che intervengono nel corso della vita e della crescita. Inoltre, permettono di contrastare i vari fattori di rischio che potrebbero spingere verso la manifestazione di differenti comportamenti disfunzionali, quali le dipendenze *da sostanza* e quelle *senza sostanza*.

Ed è proprio in questo senso che gli interventi preventivi basati sulle *life skills* mirano a produrre cambiamenti a livello comportamentale, sviluppando nei soggetti strategie di coping adeguate che permettono di affrontare le influenze sociali e di mettere in atto comportamenti salutari. Ovvero, l'educazione alle abilità di vita si rivela nodale per la promozione della salute e del benessere dei giovani. Ciò perché formare soggetti che abbiano valide competenze non significa solo focalizzarsi sulla dimensione prettamente scolastica, ma significa anche dare importanza ad altri aspetti, come il sapersi integrare adeguatamente nelle varie situazioni sociali, il saper attuare comportamenti prosociali, il sapersi comportare in modo responsabile, il saper leggere la realtà e la cultura che ci circonda in modo critico e consapevole, il saper decifrare vari e differenti linguaggi, ecc.

Infine, per raggiungere tali obiettivi, i percorsi che promuovono l'acquisizione delle abilità di vita dovrebbero sia svolgere un'azione formativa integrata tra area dell'apprendimento, sociale ed affettiva sia attivare processi di empowerment funzionali a rendere i soggetti capaci di porsi degli obiettivi e di elaborare strategie funzionali al loro raggiungimento, utilizzando le proprie risorse interne.

Solo, dunque, attuando percorsi di alfabetizzazione alle nuove tecnologie digitali e di educazione alle *like skills*, sarà possibile formare giovani socialmente competenti: ovvero, soggetti in possesso di quel repertorio di abilità e competenze necessarie per instaurare relazioni *reali* e adeguate con gli altri e con l'ambiente circostante.

Ma, dove dovrebbero attuarsi tali percorsi?

Sicuramente la scuola rappresenta il luogo privilegiato per l'attuazione di tali azioni educative perché essa permette di agganciare un'ampia popolazione di soggetti e di valutare gli effetti di tali percorsi a breve e a lungo termine.

Inoltre, non dimentichiamo che la scuola riveste un ruolo chiave nel processo di crescita degli individui poiché cerca di promuovere lo sviluppo globale della personalità di tutti i suoi utenti. Finalità principale della scuola è, infatti, anche quella di educare gli studenti ad essere aperti alla conoscenza, responsabili, socialmente ben adattati e cittadini partecipi.

In particolare, l'implementazione di percorsi educativi basati sulla ME e sulle *life skills* a scuola permetterebbe di sviluppare tutte quelle competenze e abilità indispensabili sia per rispondere efficacemente alle richieste e alle sfide della quotidianità sia per *orientarsi* con competenza ed efficacia, per proteggersi e potenziare le proprie competenze a livello individuale e sociale, rafforzando così l'assunzione di responsabilità.

Naturalmente, la ME e l'educazione alle abilità di vita non dovrebbero essere pensate come qualcosa a sé stante, ma come *sentieri* di formazione funzionalmente integrati nel processo didattico. Ciò perché esse costituiscono il diritto/dovere degli allievi di prendere coscienza e di farsi carico delle responsabilità che riguardano il proprio *stare-bene*. Oggi, pensare a questi tipi di percorsi da realizzare in ambito scolastico può rappresentare la strada più adeguata ed opportuna da percorrere per la salvaguardia dei nostri giovani.

Riferimenti bibliografici

- Aoki K., Downes E. (2003). An analysis of young people's use of and attitudes towards cell phones. *Telematics and Informatics*, 20, 349-364.
- Bian M., Leung L. (2014). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79.
- Bianchi A., Phillips J. G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *CyberPsychology and Behaviour*, 8(1), 39-51.
- Billieux J. (2012). Problematic use of the mobile phone: a literature review and a pathways model. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 299-307.
- Billieux J., Van de Linden M., Rochat L. (2008). The role of impulsivity in actual

- and problematic use of the mobile phone. *Applied Cognitive Psychology*, 22(9), 1195-1210.
- Biving J. B., Mathew P., Thulasi P. C., Philip J. (2013). Nomophobia - Do we really need to worry about? *Review of Progress*, 1, 1-5.
- Buckingham D. (2006). *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erickson.
- Cambi F. (2010). *Media education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*. Pisa: ETS.
- Caplan S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553-575.
- Ceberio M. R. (2017). Ecuación de resistencia al cambio. Aplicación de la escala de análisis de la resistencia al cambio como herramienta terapéutica. *Ciencias Psicológicas*, 11(1): 101-117.
- Ceretti F., Felini D., Giannatelli R. (eds.) (2013). *Primi passi nella media education. Curricolo di educazione ai media per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Chiu S. I. (2014). The relationship between life stress and smartphone addiction on Taiwanese university student: a mediation model of learning self-efficacy and social self-efficacy. *Computers in Human Behavior*, 34, 49-57.
- Choi S. W., Kim D. J., Choi J. S., Ahn H., Choi E. J., Song W. Y., Kim S., Youn H. (2015). Comparison of risk and protective factors associated with smartphone addiction and internet addiction. *Journal of Behavioral Addictions*, 4(4), 308-314.
- Chóliz M. (2010). Mobile phone addiction: a point of issue. *Society for the Study of Addiction*, 105(2), 373-374.
- De Santi A., Guarino A. (2008). Life skills. In A. De Santi, R. Guerra, P. Morosini (eds), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni* (pp. 25-28). Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- De Santi A., Guerra R., Morosini P. (eds.) (2008). *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*. Roma: Istituto Superiore di Sanità.
- Deb A. (2014). Phantom vibration and phantom ringing among mobile phone users: a systematic review of literature, 7, 231-239.
- De-Sola Gutiérrez J., Rodríguez de Fonseca F., Rubio G. (2016). Cell-phone addiction: a review. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 1-15.
- Donner J. (2007). The rules of beeping: exchanging messages via intentional-misused calls on mobile phones. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13(1), 1-22.
- Felini D., Trincherò R. (2015). *Progettare la media education. Dall'idea all'azione, nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.

- Frabboni B. (2007). *L'SMS: una tribù comunicativa*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Hong F. Y., Chiu S. I., Huang D. H. (2012). A model of the relationship between psychological characteristics, mobile phone addiction and use of mobile phones by Taiwanese university female students. *Computers in Human Behavior*, 28(6), 2152-2159.
- Kim K., Ryu E., Chon M. Y., Yeun E. J., Choi S. Y., Seo J. S., Nam B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire Survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43, 185-192.
- Kruger D. J., Jaikob D. (2016). High ringxiety: attachment anxiety predicts experiences of phantom cell phone ringing. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 19(1), 56-59.
- Leung L., Wei R. (1999). Who are the mobile phone have nots? *New media & Society*, 1, 209-226.
- Mangrulkar L., Vince-Whitman C., Posner M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development* Washington DC: Pan American Health Organization.
- Oftedal G., Wilen J., Sandström M., Mild K. H. (2000). Symptoms experienced in connection with mobile phone use. *Occupational medicine*, 50(4), 237-245.
- Rivoltella P. C. (2001). *Media education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Takao M., Takahashi S., Kitamura M. (2009). Addictive personality and problematic mobile phone use. *CyberPsychology & Behavior*, 12(5), 501-507.
- World Health Organization (1993a). *Life skills education in schools*. Geneva: WHO/MNH/PSF/93. A. Rev.1 WHO.
- World Health Organization (1993b). *Training workshop for the development and implementation of life skills education*. Geneva: WHO/MNH/PSF/93.7B, Rev.1 WHO.
- World Health Organization (1996). *Life skills education: planning for research*. Geneva: WHO/MNH/PSF/96.2 Rev.1. WHO.
- Yildirim C., Correia A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.