



ISSN: 2038-3282

Publicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Towards a *Digital-Civil*.
An introductory reflection on *Digital Moral Literacy***

**Verso un *Digitale-Civile*.
Una riflessione introduttiva sulla *Digital Moral Literacy*
di**

Maria Luisa Iavarone
marialuisa.iavarone@uniparthenope.it
Università degli Studi Parthenope di Napoli
Chiara Scuotto
chiara.scuotto1@gmail.com
Università Telematica Pegaso
Luigi Aruta
luigi.aruta@studenti.uniparthenope.it
Università degli Studi Parthenope di Napoli

Abstract:

Daily experiences are achieved by remaining connected to digital environments, in a dimension defined as onlife. To date, in fact, "virtual" environments and "real" environments can no longer be considered distinct "places", both representative of learning contexts where people, especially young people, carry out communicative and relational exchanges. This dimension, fluid and liquid, is however characterized by the presence of various risks linked to a lack of critical and responsible relationship with technologies such as, for example, the phenomenon of fake news and cyberbullying.

©Anicia Editore
QTimes – webmagazine
Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023
www.qtimes.it
Doi: 10.14668/QTimes_15103

In this sense, the following contribution opens, starting from the Digital-Civil as a theoretical-practical approach to a responsibly founded and oriented use of technologies, to the hypothesis of a digital moral literacy to be understood as moral literacy 'for' and 'with' the digital, aimed at promoting the acquisition of digital soft skills, the human ability to inhabit digital environments with an ethical, critical and aware sense.

Keywords: Life Skills; Human Transitions; Digital Competences; Civil Digital; Digital Moral Literacy

Abstract:

Le esperienze della quotidianità sono attraversate restando connessi ad ambienti digitali, in una dimensione definita *onlife*. Ad oggi, difatti, gli ambienti “virtuali” e gli ambienti “reali” non possono essere più considerati dei “luoghi” distinti, rappresentando entrambi contesti di apprendimento ove le persone, soprattutto i giovani, realizzano scambi comunicativi e sociali. Tale dimensione, fluida e liquida, è però caratterizzata dalla presenza di diversi rischi legati ad una mancata relazione critica e responsabile con le tecnologie come, ad esempio, il fenomeno delle *fake news* e il cyberbullismo.

In tal senso, il seguente contributo apre, a partire dal *Digitale-Civile* quale approccio teorico-pratico ad un uso delle tecnologie responsabilmente fondato e orientato, all’ipotesi di una *digital moral literacy* da intendere come alfabetizzazione morale ‘per’ e ‘con’ il digitale, volta a promuovere l’acquisizione delle *digital soft skills*, competenze umane per abitare gli ambienti digitali con senso etico, critico e consapevole.

Parole chiave: Life Skills; Transizioni Umane; Competenze Digitali; Digitale-Civile; Alfabetizzazione Morale Digitale

1. Introduzione

I processi di innovazione e trasformazione digitale che attraversano la società contemporanea stanno profondamente modificando tempi e spazi della relazione tra esseri umani, con una rapidità tale da ostacolare un’adeguata gestione di tale cambiamento socioculturale, a discapito delle categorie più fragili, generando fenomeni quali, ad esempio, l’emergere di quelle che sono state definite “povertà educative digitali” (Save The Children, 2022; Marangi et al., 2022). Tale definizione riferisce all’impossibilità di accesso agli strumenti tecnologici, ma anche ad un inadeguato accompagnamento ad un uso responsabile, critico e creativo degli stessi.

La pandemia, in particolar modo, ha mostrato tutte le debolezze dell’instabile relazione tra sviluppo tecnologico e competenza d’uso (Iavarone, 2022), facendo emergere le disuguaglianze digitali che riferiscono sia alla disponibilità di connessione che ad un utilizzo produttivo della stessa, quale strumento in grado di assistere, potenziare e migliorare l’esperienza umana.

Non a caso, le competenze digitali sono attenzionate nella loro dimensione teorico-applicativa trasversale, ossia non più come una materia a sé stante, una abilità “hard”, bensì come *digital soft skills* (Iavarone & Aruta, 2022), ovvero capacità cognitivo-operazionali che implicano il ricorso alle tecnologie con flessibilità e creatività, indispensabili per abitare, funzionalmente e responsabilmente,

l'ambiente digitale. In tal senso, l'acquisizione di queste abilità correla con la capacità di favorire nelle nuove generazioni processi di auto-orientamento etico e morale che li portino a riconoscere eventuali contesti disfunzionali e contenuti disvaloriali in rete. In molti casi, infatti, essa rappresenta uno spazio di libertà incontrollato in cui i ragazzi faticano a riconoscere la relazione tra fatti, azioni e conseguenze, nonché la gravità delle stesse.

Tali comportamenti, spesso, sono espressione di violenza e rabbia sociale, questioni tornate prepotentemente al vertice delle emergenze sociali, ancor di più in epoca cross-post pandemica (Iavarone, 2022) e correlano con lo status socioeconomico e culturale familiare. Specificamente, più una famiglia vive in condizioni di povertà economica, più tale povertà ricade anche sulla sua capacità di educare i propri figli, trasmettendo comportamenti agiti secondo un orientamento morale interno che guarda ai bisogni individuali e non collettivi, al proprio soddisfacimento personale a prescindere se lesivo o meno per l'altro (Peretz-Lange et al., 2022).

Alla luce di tali considerazioni, la scuola dovrebbe essere un 'faro sociale', capace di trasmettere regole e valori laddove essi mancano, contando su figure professionali adeguatamente formate, insegnanti-educatori in grado di orientare i giovani, insegnando loro a governare anche l'uso delle tecnologie con consapevolezza, senso di comunità e spirito civile.

Quindi, sostenere lo sviluppo del pensiero morale, anche mediante un utilizzo più responsabile delle tecnologie, passa, evidentemente, non solo attraverso il contrasto di comportamenti disfunzionali agiti nella rete, con azioni repressive o contenitive, ma anche e soprattutto attraverso interventi educativi che mirino ad un uso che ne potenzi il valore trasformativo (Riva e Gaggioli, 2019).

2. Educare nei mutamenti: i rischi dell'onlife

L'interrealtà (Riva, 2017) definisce lo spazio in cui l'esperienza fisica tende ad ibridarsi con quella digitale e si esprime in un continuo fluire bidirezionale di dati e informazioni che determinano, e a loro volta sono determinati, da stati cognitivi ed emotivi che accompagnano le esperienze quotidiane, soprattutto di bambini e adolescenti appartenenti ai paesi industrializzati, caratterizzate da un massivo uso dei dispositivi digitali (Lenhart et al., 2015).

La relazione tra reale e virtuale, dunque, non ha più confini chiaramente definiti (Yau & Reich, 2018), motivo per cui si fa riferimento alla cosiddetta dimensione *onlife* (Floriani, 2015) per intendere l'espressione di continuità e contemporaneità dell'esperienza umana, tra la dimensione online e quella offline. Infatti, la relazione e la comunicazione tra i soggetti è condizionata da tale fluidità dimensionale e tale consapevolezza suggerisce una riflessione su come sia possibile abitare questo *cyber-physical space* tenendo conto degli effetti sulla salute della sovraesposizione tecnologica (Sweller, 2012) e di come ciò influenza e determina i processi cognitivi e sociali complessi legati ai sistemi di orientamento e di giudizio critico, di pensiero morale e di empatia (Li et al., 2014).

In quanto ormai parte del corredo genetico dell'individuo, però, non è pensabile di confinare l'uso delle tecnologie dentro un sistema normativo-regolativo, piuttosto bisogna promuovere l'acquisizione di competenze riflessive ed empatiche in grado di dare al soggetto la possibilità di governare l'interrelazione nell'onlife, senza subirla.

La fluidità e la liquidità di tale dimensione si connota, infatti, per la presenza di diversi rischi legati ad una mancata relazione critica con le tecnologie come, ad esempio, il fenomeno delle *fake news* e il cyberbullismo. Cattive interpretazioni e false ideologie promosse dai media, difatti, impattano

notevolmente sulla relazione che il soggetto ha con sé stesso, determinando il suo posizionamento sociale (Scuotto et al., 2022) e, conseguentemente, i suoi comportamenti.

La rete, rappresentando un ‘luogo’ di veloce trasmissione, circolazione e fruibilità delle informazioni, diviene anche uno spazio di distorsione delle stesse (Wineburg & McGrew, 2017) e le fake news sono notizie appositamente create per ingannare il destinatario imitando le notizie vere nel contenuto e nella forma, ma non nel processo organizzativo o nell'intento (Lazer et al., 2018).

La convinzione di veridicità di tali notizie è strettamente legata alla capacità di pensiero critico dell'utente (Boccia Artieri, 2017) che, spesso, è mancante proprio della consapevolezza necessaria a comprendere che la rete, essendo costruita su algoritmi numerici, non discrimina il vero dal falso, rischiando di orientare le persone a scelte e posizioni individuali meno razionali, più amorali ed emotivamente manipolate.

Inoltre, le fake news attecchiscono ancor più facilmente in aree di rischio sociale dove, soprattutto le nuove generazioni, vivono al confine della legalità ed esprimono importanti carenze cognitive, emotive e morali (Iavarone & Girardi 2018) che determinano le scelte comunicative e le modalità di costruzione di relazioni, indipendentemente dagli ambienti di vita.

In tal senso, la preesistente dicotomia tra reale e digitale (Lazzari & Quarantino, 2010) si è asciugata fino a convergere, in piena pandemia, in una vita digitale intesa come ‘unica realtà possibile’, lasciando in eredità la possibilità di vivere in ambienti ibridi e fluidi dove i comportamenti disfunzionali agiti nella realtà (bullismo) o dentro lo spazio virtuale (cyberbullismo), possono convivere in un rapporto biunivoco e bidirezionale.

Specificamente, il cyberbullismo è un fenomeno in costante aumento proprio tra i più giovani (Palermi et al., 2017) e rappresenta una forma di aggressione tra pari effettuata nel contesto virtuale, mediante dispositivi elettronici, da parte di un individuo o di un gruppo di individui, che intenzionalmente danneggiano le vittime, incapaci di difendersi opportunamente (Smith et al., 2008). Il cyberbullismo si esprime in diversificati ‘meccanismi di attacco’ (Menesini et al., 2012), in continua mutazione coerentemente con lo sviluppo tecnologico: ‘scritto-verbale’ mirato ad offendere direttamente la vittima talvolta con *hate speech* dietro *fake profile*; ‘visivo’ come la condivisione/esposizione/divulgazione di materiale personale e riservato della vittima; ‘estorsivo’ o ‘predatorio’ come l'appropriazione dell'identità ovvero l'accesso non autorizzato al profilo della vittima; ‘esclusivo’ e ‘discriminatorio’ come il *ghosting*, in spazi di relazione e comunicazione online di vario tipo, come l'esclusione da chat di gruppo.

Inoltre, il cyberbullismo non sempre presenta le caratteristiche tipiche del bullismo tradizionale quali l'intenzionalità, la persistenza nel tempo e l'asimmetria di potere (Olweus, 1993). Difatti, nei contesti virtuali la distanza tra la vittima e il cyberbullo rende problematico considerare l'intenzionalità di quest'ultimo, mentre la ripetitività degli atti di bullismo nella rete nei confronti della vittima, data la possibilità di condividere i contenuti online, può essere dovuta anche ad altri utenti (Menesini et al., 2019). Lo squilibrio di potere nei contesti online, inoltre, può dipendere anche dalla possibilità del cyberbullo di rimanere nell'anonimato.

In virtù di quanto detto fin qui, è facilmente intuibile la complessità che sottende l'analisi del fenomeno: il cyberspazio muta la relazione spazio-tempo, caratterizzata da un'asincronia tra azione e risposta, che assiste indirettamente il disimpegno morale dei soggetti agenti (Runions e Bak, 2015), non sempre, dunque, coscienti delle conseguenze delle loro parole e delle loro azioni negli ambienti

virtuali (Raskauskas e Stoltz, 2007). Ciò crea le condizioni affinché tali azioni vengano perpetrate (Robson e Witenberg, 2013) e che quindi vengano rinforzate carenze empatiche (Sourander et al., 2010), risultato di meccanismi giustificativi del proprio comportamento immorale (Bandura, 2002). La promozione dei processi empatici e di sviluppo morale risulta essere, dunque, un ‘fattore di protezione’ in ambiente digitale come contrasto ai fenomeni di bullismo e cyberbullismo, perché essi possono assistere il disincentivo all’azione da parte del bullo, ma anche arginare la risonanza del fenomeno evitando la connivenza con esso, diretta o indiretta (Salmivalli et al., 1999; Allison & Bussey, 2016).

Dunque, risulta doveroso educare i giovani ad abitare con senso critico e adeguatezza morale l’online, attraverso uno sguardo ragionato e valutativo sulle informazioni cui ha accesso, maturando una naturale ‘attitudine per il vero’ (Facione, 2011) da intendere come la consapevolezza dell’effetto delle proprie azioni sull’altro (Betts, 2016) anche in uno spazio non fisico.

3. Ipotesi di una *digital moral literacy* per la promozione di un *Digitale-Civile*

Alla luce delle suddette riflessioni, emerge la necessità di promuovere un *Digitale-Civile* (Iavarone 2022) da intendere come un approccio teorico-pratico all’uso delle tecnologie, responsabilmente fondato e orientato, essenziale per una “*cittadinanza democratica responsabile*” (Nussbaum, 2012) costruita sull’empatia, individuale e collettiva, nonché sul senso critico e morale.

Da qui l’ipotesi di una *digital moral literacy*, da intendere come *moral literacy* ‘per’ e ‘con’ il digitale, volta a promuovere le digital soft skills, competenze umane per abitare l’online. Infatti, nonostante siano stati realizzati diversi interventi circa il potenziamento del pensiero morale e dell’empatia in ambiente digitale (Menesini et al., 2019), manca l’ipotesi di un’alfabetizzazione morale digitale in grado di assistere la dimensione auto-emancipativa e responsabile dei soggetti, agendo sul potenziamento degli aspetti positivi del *web*, come la possibilità d’interazione e di comunicazione; sulla limitazione degli aspetti più critici legati al suo utilizzo, compresi, ad esempio, i rischi di cyberbullismo e di credenza alle fake news.

Tale approccio, coerente con l’idea di educazione al pensiero critico e morale, espressione della *Pedagogia Civile* (Iavarone, 2019), supera l’idea di una fredda trasmissione di un modello valoriale predefinito a vantaggio della promozione di pratiche di cittadinanza attiva digitale legate a specifiche situazioni che richiedono scelte di comportamenti inclusivi e prosociali.

Proprio la sperimentazione di situazioni in cui si viene accompagnati alla gestione di ‘problemi morali’ considerando diverse prospettive (Tuana, 2006), può essere considerata una traiettoria operativa della *digital moral literacy* quale stimolo per i soggetti ad agire con riflessività e disposizione empatica (Ang & Goh, 2010) dentro il cyberspazio, riconoscendone eventuali ‘fattori di rischio’. Il digitale, infatti, rappresenta il luogo di azione e di relazione privilegiato delle nuove generazioni e, dunque, insegnanti e educatori, in fase di progettazione didattica, devono poter contare su *digital learning objects* utili alla promozione di valori di etica e coscienza civile (Iavarone & Aruta, 2022).

In tal senso, la *digital moral literacy* può tradursi nell’ipotesi di interventi educativi mirati alla realizzazione di esperienze immersive funzionali all’interiorizzazione dei suddetti valori (Suhor e Suhor, 1992) e costruiti sull’*empowerment* della capacità di immaginare varie possibilità di agire in una data situazione ‘di vita digitale’ prevedendone e discutendone le conseguenze (Johnson, 2014)

attraverso un dibattito utile a stimolare, sostenere e rinforzare la capacità argomentativa e di comprensione critica (Osborne, 2005).

La scuola, in virtù di quanto detto, rappresenta il primo avamposto sociale per l'alfabetizzazione morale digitale delle giovani generazioni, assistita dall'associazionismo e dal terzo settore, considerando le opportunità di uso delle tecnologie in contesti non formali o informali (Ranieri, 2020), nella logica della 'cerniera formativa' tra scuola ed extrascuola.

4. Conclusioni

Il seguente contributo, partendo dal costrutto filosofico dell'onlife, propone una riflessione introduttiva sulla digital moral literacy quale traiettoria operativa di un Digitale-Civile volto alla prevenzione dei rischi della rete, come, ad esempio, le fake news e il cyberbullismo. Tale obiettivo diviene perseguibile attraverso la sperimentazione di percorsi di alfabetizzazione morale digitale che tengano conto del fatto che la vita, oggi, si dispiega lungo un 'continuum' online/offline.

Operare in virtù di ciò, significa promuovere sensibilità etica, capacità di ragionamento etico e capacità di immaginazione morale (Tuana, 2006), senza prescindere dalla consapevolezza che questa fluidità tra reale e virtuale connota i contesti, gli eventi, le riflessioni e le scelte dei singoli individui. Proprio questa consapevolezza apre alla strutturazione di interventi educativi sperimentali che, costruiti, in sintesi, tipo 'compiti di realtà virtuale', aiutino i soggetti a calarsi in situazioni simulate e ad osservarsi nel modo di interpretarle e di agire in risoluzione di esse.

Tali compiti possono favorire, quindi, l'apprendimento indiretto ed esperienziale dei valori morali, spingendo i soggetti ad attivare una modalità cognitiva, visiva e cinestetica, nella logica pedagogica di un *learning by doing* tecnologicamente potenziato (Zagami, 2018), nella stessa prospettiva della Pedagogia Civile.

Riferimenti bibliografici:

Allison, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183-194.

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

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31(2), 101-119.

Betts, L. R. (2016). *Cyberbullying: Approaches, consequences and interventions*. London: Palgrave Macmillan.

Boccia Artieri, G. (2017). Fenomenologia dei social network: presenza, relazioni e consumi mediati degli italiani online. *Fenomenologia dei social network*, 1-181.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight assessment*, 2007(1), 1-23.

Floridi, L. (2015), *The onlife manifesto: being human in a hyper-connected era*, Cham: Springer Nature.

Iavarone M.L. (2022). Gli scenari educativi della contemporaneità: riflessioni pre, cross e post-pandemia. In (a cura di). Iavarone M.L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. Milano: Franco Angeli

Iavarone M.L. (2022). L'impatto delle tecnologie nel modo di conoscere e di apprendere dei post-millennials: una sfida per gli educatori. In (a cura di). Iavarone M.L. (2022). *Educare nei mutamenti. Sostenibilità didattica delle transizioni tra fragilità ed opportunità*. Milano: Franco Angeli

Iavarone, M.L. & Aruta, L. (2022). Le digital skills tra 'soft' e 'hard'. *L'Educatore Mediale tra criticità e opportunità*. In *Form@re* 3/22

Iavarone, M.L. & Girardi F. (2018). Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale. In *Cross Vol.4N°3* <https://doi.org/10.13130/cross-10870>

Iavarone, M.L. (2019). "Curare i margini. Riprendersi il senso dell'educazione per prevenire il rischio". In *Annali online della Didattica e della Formazione Docente Vol. 11, n. 18/2019, pp. 1-5 – ISSN 2038-1034*

Johnson, M. (2014). *Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics*. University of Chicago Press.

Lazer, D. M., Baum, M. A., Benkler, Y., Berinsky, A. J., Greenhill, K. M., Menczer, F., ... & Zittrain, J. L. (2018). The science of fake news. *Science*, 359(6380), 1094-1096.

Lazzari, M., & Jacono Quarantino, M. (2010). *Adolescenti tra piazze reali e piazze virtuali*. Bergamo University Press, Sestante edizioni

Lenhart, A., 2015. Teens, Social Media & Technology Overview 2015. *Pew Research Center: Internet, Science & Tech*. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/619187/teens-social-media-technology-overview-2015/1600266/> on 31 Dec 2022. CID: 20.500.12592/2nj151.

Marangi, M., Pasta, S., & Rivoltella, P. C. (2022). Digital educational poverty: construct, tools to detect it, results Povertà educativa digitale: costruito, strumenti per rilevarla, risultati. *Q-TIMES WEBMAGAZINE*, 14(4), 236-251.

Menesini, E. (2012). Cyberbullying: The right value of the phenomenon. Comments on the paper "Cyberbullying: An overrated phenomenon?". *European journal of developmental psychology*, 9(5), 544-552.

Menesini, E., Corbo, E., & Nocentini, A. (2019). La prevenzione del cyberbullismo a scuola. Un approccio a Molteplici livelli. *Media Education*, 10(2), 160-180.

Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud, Universidad de Bergen, Noruega*, 2, 1-23.

Osborne, A. (2005). Debate and student development in the history classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 2005(103), 39-50.

Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136-141.

Peretz-Lange, R., Harvey, T., & Blake, P. R. (2022). Socioeconomic status predicts children's moral judgments of novel resource distributions. *Developmental science*, e13230.

Ranieri, M. (2020). *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*. Milano: Carocci

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology*, 43(3), 564.

- Riva, G. & Gaggioli, A. (2019). *Realtà virtuali: Gli aspetti psicologici delle tecnologie simulate e il loro impatto sull'esperienza umana*. Firenze: Giunti Editore
- Riva, G. (2017). Interrealtà: reti fisiche e digitali e post-verità. *il Mulino*, 66(2), 210-217.
- Robson, C., & Witenberg, R. T. (2013). The influence of moral disengagement, morally based self-esteem, age, and gender on traditional bullying and cyberbullying. *Journal of school violence*, 12(2), 211-231.
- Runions, K. C., & Bak, M. (2015). Online moral disengagement, cyberbullying, and cyber-aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7), 400-405.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Save The Children (2022). <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/poverta-educativa-digitale-che-cosa-e-come-affrontarla>
- Scuotto, C., Aruta, L., Ambra, F. I., & Iavarone, M. L. (2022). Fake news, falsi ricordi e pandemia: il Digitale Civile per un'educazione al pensiero critico. *Mizar. Costellazione di pensieri*, (16), 13-23.
- Smith, P. K. (2009). Cyberbullying: Abusive relationships in cyberspace [Editorial]. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 180–181.
- Sourander, A., Klomek, A. B., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., Koskelainen, M., ... & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: A population-based study. *Archives of general psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Suhor, C., & Suhor, B. (1992). *Teaching Values in the Literature Classroom: A Debate in Print. A Public School View. A Catholic School View*. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Indiana University, 2805 E. 10th St., Suite 150, Bloomington, IN 47408-2698.
- Sweller, J. (2012). Human cognitive architecture: Why some instructional procedures work and others do not. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdu, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 295–325). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-011>
- Tuana, N. (2007). Conceptualizing moral literacy. *Journal of Educational Administration*.
- Wineburg, S. & McGrew, S. (2017). Lateral Reading: Reading Less and Learning More When Evaluating Digital Information. In Stanford History Education Group Working Paper No. 2017-A1, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3048994>
- Yau, J. C., & Reich, S. M. (2018). Are the qualities of adolescents' offline friendships present in digital interactions?. *Adolescent Research Review*, 3(3), 339-355.
- Zagami, J., Bocconi, S., Starkey, L., Wilson, J. D., Gibson, D., Downie, J., ... & Elliott, S. (2018). Creating future ready information technology policy for national education systems. *Technology, knowledge and learning*, 23(3), 495-506.