

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Televisione, empatia e comportamenti prosociali

This is the author's manuscript

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/85972> since

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

VALUTARE LA TV PER I BAMBINI

Gli insegnanti, i genitori, coloro che producono TV o media per l'infanzia condividono scopi comuni: garantire ad ogni bambino la miglior formazione possibile, espandendo il suo potere di conoscenza, sviluppando in modo ottimale la sua personalità, accrescendo le sue potenzialità. È qui che prende corpo il problema della valutazione della qualità dell'offerta televisiva per l'infanzia. Il presente volume intende fornire alcuni spunti per valutare la qualità dei programmi, operando secondo molteplici prospettive e punti di vista. Partendo dall'analisi dei dati riguardanti la fruizione di una specifica trasmissione (il programma Melevisione, di Rai Tre) il volume cerca di delineare linee generali di qualità dell'offerta e di proporre strategie di monitoraggio, anche in relazione alle preferenze dei piccoli utenti. Ci si domanda quali messaggi e valori vengano veicolati dal programma, quali effetti concreti abbiano questi messaggi sui bambini, in termini di abilità cognitive e prosociali, e più in generale si indagano i rapporti tra educazione e televisione. Nei confronti di una TV che ormai si propone come importante agenzia di socializzazione e di sviluppo culturale, la riflessione che il volume offre è solo il primo passo di un percorso più ampio, che parte dall'interrogativo "Cosa significa, davvero, fare televisione educativa?"

Cristina Coggi è professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Torino e docente di Docimologia presso la SIS dello stesso Ateneo. Ha condotto numerose ricerche empiriche sui problemi della valutazione scolastica. Ha pubblicato recentemente: *Frammenti per una ricerca biografica* (Torino 2001); *Una TV per bambini; analisi di un programma* (Torino 2000); *Scuola e cultura della formazione* (Torino 1998).

A cura di Cristina Coggi

VALUTARE LA TV PER I BAMBINI

Vie alla qualità e all'uso educativo



FrancoAngeli

2000.1045 C. COGGI (a cura di) - VALUTARE LA TV PER I BAMBINI

€ 25,00 (I)

Il volume è realizzato e stampato con il contributo dell'Università degli Studi di Torino - Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Formazione - Fondi derivanti da Convenzione RAI (Ente patrocinatore e finanziatore) - Melevisione RAI 3.

Indice

Presentazione , di <i>Cristina Coggi</i>	pag.	9
1. Importanza della ricerca	»	9
2. Possibili attori della ricerca educativa	»	9
3. La ricerca per valorizzare il mezzo televisivo	»	11
4. Gli apporti del volume	»	13
5. Conclusione	»	17
6. Ringraziamenti	»	19
1. Scelte metodologiche per l'analisi di un programma , di <i>Cristina Coggi</i>	»	21
1. Introduzione	»	21
2. Molteplicità degli approcci possibili	»	22
3. La scelta fatta	»	23
4. Analisi qualitativa e quantitativa possono integrarsi	»	26
5. Considerazioni conclusive	»	28
Bibliografia	»	30
2. Il questionario on-line: definizione, progettazione, sviluppi , di <i>Alberto Parola</i>	»	33
1. Premessa	»	33
2. La definizione dello strumento	»	35
3. La costruzione dello strumento	»	42
4. Come funziona il sistema di raccolta, visualizzazione ed elaborazione dei dati?	»	45
5. Ipotesi di sviluppo	»	48
Appendice	»	49
Bibliografia	»	53
3. Il monitoraggio on line delle preferenze per personaggi e cartoni , di <i>Roberto Trinchero</i>	»	55
1. Educare nel mediaspazio	»	55

Copyright © 2003 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

Ristampa	Anno							
0	1	2	3	4	5	6		
			2003	2004	2005	2006	2007	2008

È vietata la riproduzione, anche parziale, effettuata a qualsiasi titolo, eccetto quella ad uso personale. Quest'ultima è consentita nel limite massimo del 15% delle pagine dell'opera, anche se effettuata in più volte, e alla condizione che vengano pagati i compensi stabiliti dall'art. 2 della legge vigente.

Ogni fotocopia che eviti l'acquisto di un libro è illecita ed è severamente punita. Chiunque fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per farlo, chi comunque favorisce questa pratica commette un reato e opera ai danni della cultura.

Stampa: Tipomozza, via Merano 18, Milano.

2. La qualità dell'offerta mediatica: il monitoraggio on line della <i>Melevisione</i>	pag. 60
3. Conclusioni Bibliografia	» 95 » 97
4. Criteri nel valutare un programma per bambini, di Alessandra Rosa	» 99
Premessa	» 99
1. La valutazione della qualità della TV per bambini	» 99
2. Indagine sulle preferenze dei bambini attraverso il questionario on-line della <i>Melevisione</i>	» 106
3. Conclusioni Bibliografia	» 118 » 119
5. <i>Melevisione</i> ed educazione alle diversità nella scuola elementare, di Marisa Pavone	» 121
1. Introduzione	» 121
2. La ricerca	» 124
3. La rilevazione	» 127
4. Considerazioni conclusive	» 148
Appendice	» 155
Bibliografia	» 157
6. Rottura dello stereotipo buono-cattivo: effetti nella scuola dell'infanzia, di Inelda Pellegrino	» 159
1. Introduzione	» 159
2. La ricerca	» 160
3. Altri contributi e approfondimenti	» 163
4. Il laboratorio in pratica: Zio Lupo e Lupo Lucio a confronto	» 163
5. Il magico nella fiaba: Fata Gaia e Fata madrina di Cenerentola	» 172
6. Conclusioni	» 177
Appendice	» 178
Bibliografia	» 190
7. Quale immagine femminile per le piccole telespettatrici?, di Chiara Marocco Mutini e Cecilia Maria Marchisio	» 191
1. Introduzione	» 191
2. Il disegno libero e i test del disegno	» 191
3. L'identità femminile: spunti di riflessione	» 193
4. La ricerca	» 195
5. Conclusioni	» 201

Bibliografia	pag. 201
8. <i>La Melevisione</i> da svago a contributo formativo, di Chiara Marocco Mutini e Cecilia Maria Marchisio	» 205
1. Introduzione	» 205
2. La ricerca	» 206
3. Analisi dei risultati	» 207
4. Conclusioni Bibliografia	» 214 » 217
9. <i>Melevisione</i> e manualità. Rilevanza educativa delle proposte operative in TV, di Daniela Maccario	» 219
1. Imparare a scuola, imparare con la TV: per un possibile compromesso	» 219
2. Quando la TV insegna a fare. Gli obiettivi della ricerca	» 222
3. Dal problema all'attuazione della ricerca: campione, procedura, strumenti	» 226
4. Elaborazione e risultati	» 230
5. Conclusione	» 241
Appendice	» 242
Bibliografia	» 243
10. Educazione ai media e abilità cognitive nella comprensione della <i>Melevisione</i>, di Donatella Scarzello	» 247
1. Premesse	» 247
2. Obiettivi della ricerca	» 247
3. Campione	» 248
4. Caratteristiche dei training	» 249
5. Metodologia della ricerca	» 250
6. Analisi dei risultati	» 252
7. Conclusioni	» 262
Allegato 1	» 264
Allegato 2	» 265
Allegato 3	» 268
Allegato 4	» 270
Bibliografia	» 272
11. <i>Televisione, empatia e comportamenti prosociali</i>, di Elena Catelino, Emanuela Rabaglietti, Antonella Roggero	» 273
1. Premessa	» 273
2. Caratteristiche del messaggio e della comunicazione televisiva	» 273
3. Comunicazione televisiva e pensiero infantile	» 274

Presentazione

di Cristina Coggi

4. Televisione, processi cognitivi e abilità relazionali	pag. 277
5. La ricerca	» 280
6. Principali risultati	» 281
7. Commenti	» 290
8. Conclusioni	» 295
Appendice	» 297
Bibliografia	» 306

12. Educazione e televisione, suggestioni italiane e straniere, di *Riziero Zucchi*

1. Una situazione frammentata e in movimento	» 309
2. Un insieme di generi difficile da analizzare	» 310
3. Stati Uniti	» 311
4. Francia	» 324
5. Italia	» 338
Appendice	» 340
Bibliografia	» 347
Bibliografia generale	» 357

1. Importanza della ricerca

Gli insegnanti, i genitori, coloro che producono TV o media per l'infanzia condividono scopi comuni: garantire ad ogni bambino la miglior formazione possibile, espandendo il suo potere di conoscenza, sviluppando in modo ottimale la sua personalità, accrescendo le sue potenzialità.

La convergenza degli sforzi permette di intravedere insperate opportunità: l'accesso ad una cultura planetaria fruita in tempo reale; la costruzione di una empatia che non conosce discriminazioni sociali e culturali; l'ampliarsi delle possibilità di inserimento nella società contemporanea attraverso l'arricchimento del patrimonio linguistico e comunicativo; l'acquisizione di motivazioni e informazioni veicolate dal mezzo televisivo.

Restano però altrettanto importanti i rischi generati da una iper-esposizione incontrollata dei bambini al *fascino mediatico*: dalla scomparsa dell'infanzia, all'omologazione culturale, dall'ottundimento dell'originalità e delle capacità metacognitive, alla depauperazione dell'intelligenza *emotiva*, all'atrofia delle competenze sociali e, più in generale, alla passività¹.

Di qui la necessità di studiare e ridefinire i ruoli e le responsabilità che devono assumere le istituzioni che a vario titolo intervengono nella socializzazione primaria perché integrino produttivamente i media nell'articolato ambiente di sviluppo dell'infanzia.

Si evidenzia così l'opportunità d'una ricerca che si propone di costruire conoscenze su di un intreccio complesso di variabili, di filtrare gli effetti di approcci educativi che utilizzano diversamente la TV e i media in generale, di progettare e verificare azioni sinergiche o complementari dei diversi attori del processo educativo attenti al contributo che può venire dalle tecnologie della comunicazione.

2. Possibili attori della ricerca educativa

Il presente volume è il più recente contributo di ricerca che un gruppo di studio

¹ Nella bibliografia si troveranno indicazioni essenziali, ma organiche, anche su questi argomenti.

11) Metti una crocetta accanto al titolo che secondo te spiega meglio qual è l'argomento più importante della puntata

- Lupo in "missione speciale"
- il bastone scomparso
- le filastrocche di Linfa
- Tonio e le sue bibite

- 12) perché Lupo è sparito senza avvisare nessuno? _____
- 13) perché Ronfo e Linfa sono arrabbiati con lupo Lucio? _____
- 14) perché Lupo ha preso il cuscino di Ronfo? _____
- 15) perché lupo Lucio tenta di infilarsi le scarpe di Lupo? _____
- 16) qual è il messaggio che vuole comunicare questa puntata? _____

Bibliografia

- Arizzzone P., *Televisione e processi formativi*, Unicopli, Milano, 1997.
- Carminat G., Cigoli V., *L'ospite e l'invasore. Governo familiare e televisione*, Rai-Eri, Roma, 1996.
- Casetti F. (a cura di) *L'ospite fisso. Televisione e mass media nelle famiglie italiane*, San Paolo, Cimisello Balsamo, 1995.
- Clericetti G., Fagiolo D'Attilia M., Gamba M., Gorgi C., *Famiglia e TV: istruzioni per l'uso*, Sei, Torino, 1996.
- Coggi C. (a cura di), *Una TV per i bambini*, Il Segnalibro, Torino, 2000.
- Coggi C. (a cura di), *Migliorare la qualità della TV per i bambini. Modelli, metodi, strumenti di valutazione della Melevisione*, Angeli, Milano, 2002.
- Lastrego C., Testa F., *Istruzioni per l'uso del televisore*, Einaudi, Torino, 1990.
- Morcellini M., *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*, Angeli, Milano, 1997.
- Morcellini M., *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma, 1999.
- Moro W. (a cura di), *Insegnare TV a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1991.
- Olivero Ferraris A., *TV per un figlio*, Laterza, Roma, 1995.
- Scarzello D., *Verso una televisione che valorizza le relazioni; rappresentazioni mentali e proposte dei bambini e dei loro educatori*, in C. Coggi (a cura di), *Migliorare la qualità della TV per i bambini. Modelli, metodi, strumenti di valutazione della Melevisione*, Angeli, Milano, 2002.
- Siniscalco M. T., *Gli aspetti cognitivi dell'ascolto televisivo nell'età evolutiva*, «Età Evolutiva», 42, 1992, pp. 117-126.
- Spini S., *Televisione e problemi educativi*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Trisciuizi L., Olivieri S. (a cura di), *Il bambino televisivo*, Giunti Lisciani, Teramo, 1993.

11. Televisione, empatia e comportamenti prosociali

di Elena Cattellino, Emanuela Rabaglietti, Antonella Roggero
Dipartimento di Psicologia dell'Università di Torino

1. Premessa

Per la maggior parte dei bambini delle ultime generazioni, guardare la televisione rappresenta una delle normali attività che si compiono durante la giornata. In particolare, durante l'età prescolare, l'interesse per il mezzo televisivo cresce notevolmente ed i bambini, esposti al teleschermo, subiscono l'impatto delle sue immagini e dei suoi suoni.

I programmi televisivi influenzano i bambini anche incidendo sullo sviluppo dei processi cognitivi implicati nelle relazioni interpersonali e nella risoluzione dei problemi. Tuttavia, le caratteristiche dei programmi in grado di facilitare lo sviluppo di forme di empatia matura e di promuovere abilità di risoluzione di problemi efficaci, che tengano conto della complessità delle situazioni e del rispetto degli altri, richiedono ancora diversi approfondimenti.

Se, infatti, è ormai noto che i programmi di qualità offrono considerevoli vantaggi, che vanno dalla comunicazione di informazioni alla possibilità di sentire parlare di sentimenti ed alla presentazione di modelli comportamentali, è altrettanto noto che l'esposizione ad altri programmi promuove la passività, la risoluzione emotiva dei problemi e dei conflitti, la superficialità nella lettura della realtà sociale e la dominanza di valori edonistici ed autocentrati.

2. Caratteristiche del messaggio e della comunicazione televisiva

La comunicazione televisiva è innanzitutto una comunicazione unilaterale, in cui allo spettatore è riservato un ruolo passivo. Tale passività è ben visibile nel comportamento del telespettatore caratterizzato dalla totale inattività. Ma questo aspetto è ancora più evidente nei bambini piccoli in cui si assiste ad un incantamento quasi ipnotico (Lastrego, Testa, 1990). Ciò è dovuto anche al fatto che lo stare per tempi lunghi davanti alla televisione favorisce la produzione di onde cerebrali alpha da parte del cervello. Queste onde cerebrali sono tipiche della sonnolenza e del trance ipnotico.

Alberto Oliverio (1995) ha sottolineato come la massiccia esposizione ai media tenda a promuovere una *cultura della passività*. È nell'ambito di questa cultura delle

esperienze virtuali che si verifica una scissione importante: da un lato c'è l'incorporazione dei modelli di una realtà soltanto rappresentata, virtuale appunto, dall'altro c'è la necessità di acquisire schemi mentali che passino attraverso la concretezza, la sperimentazione diretta, la manipolazione della realtà. Infatti, sperimentare direttamente, a partire da un gioco attivo, rappresenta un passo essenziale non soltanto nella strutturazione dei meccanismi cognitivi, ma anche nel processo stesso di diffeenziazione di una collettività composta da cittadini liberi e responsabili, coscienti di poter modificare la realtà, anziché di contemplarla.

Un'altra caratteristica del messaggio televisivo è data dalla successione rapida delle immagini. Tale rapidità fa sì che vengano continuamente accostate immagini molto diverse che suscitano emozioni discordanti (*Blab* è l'essasperazione di ciò che avviene normalmente).

Questi aspetti sono amplificati dalla televisione commerciale che, per catturare in continuazione l'attenzione dei telespettatori, ricerca emozioni forti (aggressività, sesso, paura) ed ha una successione rapidissima. I ritmi rapidi, che non permettono di fermarsi a riflettere, le immagini definite e le musiche di sottofondo lasciano poco spazio all'immaginazione attiva, ai commenti ed alla riflessione.

In particolare, per quanto riguarda le emozioni, va detto che queste ultime rappresentano una delle fondamentali dimensioni della memoria, essendo in grado di contenere maggiore o minore pregnanza ai ricordi. Ma l'emozione agisce anche, in maniera più generale, sulla solidità dei processi di memorizzazione, facendo sì che alcune esperienze vengano codificate in modo più duraturo se si accompagnano ad un'attivazione emotiva. L'emozione, in altre parole, non soltanto darebbe colore ai ricordi, ma contribuirebbe a promuoverne la formazione e la stabilità nel tempo.

Dall'analisi di queste caratteristiche, in particolare della passività dello spettatore e della rapidissima giustapposizione di immagini, emerge che la comunicazione televisiva va rischia di non promuovere le forme più evolute del pensiero umano. La rapidità e la varietà delle immagini non permettono infatti una rielaborazione del materiale percepito. Invece, il pensiero astratto, formale, ipotetico-deduttivo, il ragionamento per ipotesi, richiedono riflessione, ragionamenti basati su proposizioni verbali, tempo di rielaborazione.

Nel migliore dei casi la TV facilita il pensiero intuitivo, quello analogico e, talvolta, quello narrativo (quest'ultimo richiede però che non vi sia una frammentazione delle sequenze percepite).

3. Comunicazione televisiva e pensiero infantile

Il rapporto tra bambini e televisione ha rappresentato, e rappresenta tuttora, per la psicologia dello sviluppo contemporanea un interessante filone di ricerca. Gli aspetti più frequentemente approfonditi hanno riguardato gli effetti che gli spettacoli televisivi possono avere sui comportamenti di un pubblico di giovane età; lo studio relativo alle caratteristiche dei programmi che promuovono lo sviluppo cognitivo e socio-relazionale invece non ha finora ricevuto grande attenzione.

Nel corso dell'età prescolare i bambini non sono ancora in grado di cogliere la trama delle storie che compaiono sullo schermo, anche se aumenta il loro interesse per il mezzo televisivo. In questo periodo la capacità di distinguere tra apparenza e realtà e le

abilità di comprendere la natura rappresentativa delle immagini e dei messaggi televisivi non sono ancora completamente raggiunte. Infatti, una delle caratteristiche del pensiero nei primi anni di vita riguarda il fatto di rimanere *centrato* sull'azione del soggetto, senza essere in grado di adattarsi alla realtà obiettiva (Valentini, Tallandini, 1998). Pertanto gli elementi che possono indurre i bambini a confondere la funzione con la realtà si basano su una concezione del mondo nella quale la sfera della soggettività e quella dell'oggettività non trovano una netta e specifica collocazione. Essi possono essere ricondotti ad una visione sincretica della realtà (Werner, 1970) che implica una mancata differenziazione tra realtà soggettiva ed oggettiva, tra sensazioni interne e stimolazioni esterne (Fonzi, 1994); tali elementi di confusione inoltre si fanno risalire a forme di pensiero realistico (Piaget, 1973) con le quali i bambini manifestano la tendenza che ogni cosa, compresi i fenomeni psicologici quali i sogni, i pensieri e le immagini televisive abbiano un'esistenza materiale: la confusione tra pensiero e cose e tra io e mondo esterno induce a considerare che tutto sia vero e reale (Berti, 1994; Fonzi, 1994).

In genere, con lo sviluppo della capacità rappresentativa e simbolica ed il progredire dell'età il sincretismo ed il realismo infantile si riducono, anche se pare che la televisione possa richiamarli in causa sia nei ragazzi più grandi che negli adulti. Attualmente si assiste, infatti, ad un fiorire pressante di trasmissioni che, ricorrendo ad una *finzione veritiera* (Olivetto Ferraris, 1995a), mettono in scena falsi esempi di vita reale (*C'è posta per te*, *Grande Fratello*, *Forum*, *Carramba che sorpresa*). Attraverso la finzione spettacolare questi programmi trattano fatti ed eventi della vita reale con la particolarità di essere costruiti per la televisione e dalla televisione. Si ha, pertanto, l'impressione che la confusione tra realtà e finzione sia ancora più profonda ed inconsapevole e perciò, potenzialmente, più pericolosa.

Alcuni studi sull'influenza della televisione sui bambini (Singer, Singer, Zuckerman, 1981; Eron, Huesmann, 1986; Olivetto Ferraris, 1989) hanno evidenziato che i grandi consumatori di programmi televisivi possono avere tempi di attenzione più limitati, dedicarsi di meno ad attività creative e a compiti che richiedono applicazione e concentrazione, essere maggiormente inclini alla noia ed alla passività. La TV, a differenza della lettura, del gioco o del disegno, è caratterizzata da immagini definite e da suoni e rumori di sottofondo, spesso scanditi da ritmi incalzanti e veloci; essa, di contro, riduce lo spazio all'immaginazione e, spesso volte, non permette allo spettatore di condurre una riflessione critica su quanto vede.

Altre ricerche hanno considerato gli effetti sociali della TV a differenti età (Wartel, 1980; Houston, Wright, 1983; Dott, 1990) ed il ruolo che essa può assumere nello sviluppo dell'immaginazione, nel gioco simbolico e nell'interpretazione della mente altrui (Singer, Singer, Zuckerman, 1981; Greenfield, 1995). Tali studi mostrano che gli effetti sullo sviluppo cognitivo e sociale non derivano dalla semplice esposizione al mezzo televisivo. Il possesso da parte dei bambini di diverse abilità cognitive, oppure la capacità di elaborare le caratteristiche formali del messaggio audiovisivo, oppure la percezione del livello di realismo di un programma chiamando in causa la capacità rappresentativa e simbolica, o ancora la competenza nel distinguere i contenuti commerciali nei diversi programmi) influenza la loro capacità di comprendere quanto compare sullo schermo. In tal senso, l'attività cognitiva dei bambini agirebbe come un filtro in grado di mediare tra i contenuti presentati in TV ed il loro effetto. Questi studi sottolineano il ruolo attivo del bambino, considerato non più come soggetto condizionabile in

balia di determinanti ambientali, ma come individuo che costruisce la propria conoscenza attribuendo significato all'informazione televisiva, considerata un'esperienza rilevante per sé (Bonino, 2001a; Lucangeli, Cacciamani, Cormoldi, 2000).

Gli studi che sono stati condotti sulla comprensione del messaggio televisivo nell'infanzia (Dorr, 1990; Oliverio Ferraris, 1995a) hanno evidenziato che la confusione tra realtà e finzione non si realizza solo sul materiale presente contemporaneamente alla visione di certi programmi, ma anche su quello conservato nella memoria.

Fino a 7-8 anni il ricordo dei programmi è incompleto e disorganizzato: a quest'età i bambini mostrano ancora difficoltà a capire gli intrecci e le trame delle storie. Ciò che rimane più facilmente nella memoria sono le immagini stereotipate e schematizzate (ad esempio, gli *spot* e gli *slogan* pubblicitari) caratterizzate da messaggi semplificati, ridondanti e percettivamente attraenti. Secondo Duck et al. (1988) i bambini devono avere la possibilità di riflettere sul contenuto dei programmi televisivi distogliendo l'attenzione dallo schermo, in modo tale da interiorizzare e memorizzare il materiale visto. Di conseguenza, cercare di catturare a forza l'attenzione dei bambini per mezzo di *aspetti formali*, quali il montaggio, il ritmo incalzante, la musica, gli effetti speciali visivi e sonori può rivelarsi controproducente (Singer, Singer, 1995).

Il ricorrere a forme percettive fisiognomiche per assegnare forza espressiva ai messaggi televisivi può comportare lo stesso effetto. La percezione fisiognomica è un tipo di percezione in cui gli elementi geometrici di una data configurazione assumono una particolare valenza espressiva: le linee spezzate, forti e marcate sono considerate manifestazione di sentimenti negativi ed aggressivi, mentre le linee curve, continue e sottili, sono considerate espressione di sentimenti positivi, di calma e di tenerezza (Tampieri, 1994; Bonino, 1995a). Si pensi ai cartoni animati di ultima generazione (*Dragon Ball*, *Pokemon*), nei quali alcune caratteristiche, come le linee squadrate delle spalle o il marcato taglio dei capelli, permettono di connotare automaticamente i personaggi come soggetti forti, invincibili ed aggressivi. O ancora, come nei cartoni animati *classici* (ad esempio quelli prodotti dalla *Walt Disney*, o dalla *Hanna & Barbera*) i personaggi *buoni* vengono rappresentati con linee arrotondate, morbide e poco marcate, mentre i personaggi *cattivi* si distinguono per le linee decise, appuntite e spesse.

Col progredire dell'età i bambini diventano meno succubi delle immagini, sono in grado di comprendere meglio le trame e di cogliere quei passaggi che mancano di logica o che sono poco credibili. Verso i 10 anni, quindi, i bambini sono ormai in grado di differenziare la vita reale dai messaggi che provengono dalla TV, grazie anche all'affinamento dei processi mnestici. La memoria, infatti, è caratterizzata da grande plasticità e da una continua ristrutturazione: le informazioni vengono raccolte e codificate, ossia adattate in base alla propria esperienza e, attraverso la ripetizione, vengono così immagazzinate. I bambini sono sempre più immersi in una realtà complessa, ogni loro esperienza si riallaccia ad un'altra precedente, vengono formate categorie, compiute generalizzazioni, assimilati nuovi schemi ed aggiornati quelli vecchi in un processo plastico che comporta una continua trasformazione delle informazioni e dei ricordi nel corso del tempo (Oliverio, 1995).

4. Televisione, processi cognitivi e abilità relazionali

I bambini guardano la televisione con motivazioni che sono significativamente diverse da quelle degli adulti. Secondo Condry (1994) gli adulti si accostano al mezzo televisivo per *divertimento*, i bambini invece lo utilizzano come strumento per capire il mondo. Ma se per la maggior parte degli adulti la confusione tra realtà e finzione è agevolmente superabile, nel senso che essi accettano la violazione delle regole che governano le raffigurazioni realistiche, per i soggetti di giovane età risulta più complesso distinguere i fatti reali dalla finzione e comprendere perché un personaggio diventa invisibile o, aprendo un ombrello, prende il volo.

Il rapporto tra persone e mezzo televisivo è un rapporto ambiguo e sbilanciato: il secondo elemento di tale relazione esercita un potere unilaterale, costringendo spesso gli individui ad un ruolo di passività. Nel caso dei bambini questo divario è ancora più evidente: la sequenzialità veloce delle immagini, i ritmi incalzanti dei tempi televisivi possono portare ad un incantamento ipnotico attraverso il quale i bambini rischiano di confondere la realtà con la fantasia. Così, ad esempio, non riescono a cogliere le finalità di un programma televisivo oppure che i personaggi sullo schermo stanno soltanto recitando una parte (Oliverio Ferraris, 1995b).

Come già accennato, la rapidità delle immagini ed i tempi brevi non consentono sempre una piena rielaborazione del materiale percepito, di conseguenza la comunicazione televisiva non sempre è in grado di promuovere modalità evolute di pensiero, come il ragionamento per ipotesi o il pensiero astratto e formale che richiedono invece tempo per la riflessione e per la rielaborazione.

Nei programmi televisivi i segni esteriori più evidenti, quali la gestualità, l'immagine, l'abbigliamento, la scenografia, la ritualità sono più facilmente manipolabili; essi inducono lo spettatore, soprattutto se di giovane età, ad identificarsi in modo automatico ed immediato con i personaggi sullo schermo, facendo diretto riferimento alle emozioni. Gli aspetti più sostanziali, come i pensieri, le idee, i valori, i sentimenti richiedono, invece, una valutazione: di fatto hanno bisogno di mediazione cognitiva e di riflessione. In questo modo non sollecitando il contagio emotivo, tali aspetti di *sofisticazione* lasciano spazio per il confronto e per la riflessione critica (Bonino, 2001b).

Parlare di contagio emotivo e di mediazione cognitiva porta a considerare il ruolo assunto dalle caratteristiche della comunicazione televisiva sulle capacità empatiche dei bambini.

Nel linguaggio comune l'empatia può essere definita sia come la capacità di comprendere e di condividere gli stati emotivi delle altre persone sia come la disponibilità ad alleviarne il disagio e la sofferenza (Bonino, 1995b). Al contrario, nel linguaggio psicologico non è sempre così semplice definire l'empatia (Bonino, 1995b; Bonino, Lo Coco, Tani, 1998). La definizione forse più completa ed esauriente proviene da Feshbach: infatti, secondo l'autrice americana l'empatia si configura come «la capacità di capire e di condividere ciò che gli altri provano» (Feshbach et al., 1983). In essa vengono identificate tre principali componenti di natura cognitiva, affettiva e sociale che specificano l'empatia come un fenomeno multidimensionale. In particolare si tratta della capacità di discriminare e riconoscere correttamente le emozioni espresse da un'altra persona, di assumere la prospettiva ed il ruolo altrui e di condividerne l'emozione (Feshbach et al., 1983; Bonino, Caprara, 1994; Bonino, Lo Coco, Tani, 1998).

Rispetto alla capacità di discriminare e di riconoscere correttamente le emozioni espresse dall'altra persona alcuni studiosi (Borke, 1971; Hoffman, 1981; Stern, 1985) hanno evidenziato come nei bambini vi sia una relazione molto stretta tra le prime forme di esperienza emozionale e le prime forme di consapevolezza; tuttavia la precocità nel riconoscimento delle emozioni non sempre corrisponde ad una correttezza di riconoscimento sia nei bambini che negli adulti. Infatti, anche se molte volte il riconoscimento dell'emozione espressa dall'altra persona è corretto, ciò non è direttamente espressione di empatia: il riconoscere un'emozione non ne implica la condivisione (Catalino, 1999).

La capacità di assumere la prospettiva ed il ruolo altrui consiste nella capacità di *mettersi nei panni di* e di rappresentarsi ciò che l'altro si rappresenta. Tale abilità comporta il superamento, almeno parziale, dell'egocentrismo. L'individuo, dal punto di vista cognitivo, cerca di adattarsi agli argomenti ed alle prospettive degli altri senza ricondurre il tutto a sé ed alla propria percezione (Berti, 1994), pur mantenendo una precisa differenziazione tra sé e l'altro. Tuttavia anche questa componente seppur necessaria non può essere considerata come condizione sufficiente per l'empatia.

L'adesione emotiva è la capacità di condividere l'emozione altrui attraverso la sensibilità e la responsività emotiva. Essa richiede una partecipazione ed una ricettività affettiva che implicano il farsi carico del vissuto dell'altra persona.

Da quanto detto l'empatia si configura come un costrutto multidimensionale che coinvolge componenti cognitive, emotivo-affettive e socio-relazionali; essa inoltre è un fenomeno che si sviluppa subendo diverse trasformazioni lungo il ciclo di vita. Di conseguenza, piuttosto che parlare di un costrutto unitario di empatia è opportuno considerare l'esistenza di diversi tipi di adesione empatica che procedono attraverso un *continuum*, partendo da forme di contagio emotivo a forme semplici di mediazione cognitiva, fino a giungere a forme di condivisione emotiva e di rappresentazione del vissuto e delle prospettive altrui.

L'interesse per la condivisione empatica ha portato molti autori ad approfondire gli eventuali legami esistenti fra empatia, da un lato, e comportamento prosociale ed aggressività dall'altro, al fine di spiegare come la responsività empatica possa regolare la qualità ed il livello delle interazioni sociali (Bonino, Lo Coco, Tani, 1998). In generale, si è ipotizzato che la capacità di mettersi nei panni degli altri, condividendone in modo vicario le reazioni emotive, possa consentire agli individui di manifestare dei comportamenti di aiuto verso una persona che si trova in difficoltà.

Il comportamento prosociale, che in senso generale può essere definito come un comportamento volto a produrre, conservare o migliorare il benessere di un'altra persona (Asprea, Villone Betocchi, 1993; Bonino, 1994; Bonino, Lo Coco, Tani, 1998), include in realtà un'ampia varietà di condotte, distinte sulla base delle motivazioni da cui traggono origine. Va, innanzitutto, introdotta una distinzione tra comportamento prosociale e altruismo in quanto l'intenzione sottostante all'azione prosociale non necessariamente è di tipo altruistico. Il beneficio altrui può essere infatti la conseguenza di un'azione egoistica, può scaturire dal desiderio di compiacere gli altri o dalla necessità di ottenere un beneficio per sé. Per queste ragioni molti autori tendono a considerare l'altruismo un aspetto particolare del comportamento prosociale e a limitare l'applicazione a quelle azioni volte al beneficio altrui indipendentemente dal proprio interesse o dal raggiungimento di un vantaggio personale; o ancora ad azioni che ven-

gono attuate spontaneamente senza l'aspettativa di ricevere ricompense esterne e ad azioni che fanno riferimento a norme interiorizzate.

Alcuni autori (Eisenberg, Fabes, 1990) hanno rilevato come, in molti contributi empirici, tali termini (empatia e simpatia da un lato, altruismo e prosocialità dall'altro) siano usati spesso come sinonimi determinando confusione riguardo a quale aspetto si stia di volta in volta valutando. Come l'empatia anche la prosocialità si configura pertanto come un fenomeno tutt'altro che unitario; entrambi i costrutti, infatti, si caratterizzano per la loro natura multidimensionale.

Pur partendo da una definizione semplice di comportamento prosociale (quale quella che abbiamo dato di *comportamento inteso a fare del bene agli altri*) emergono una serie di difficoltà poiché, per agire a beneficio altrui, è necessario comprendere i bisogni e gli scopi dell'altro ed essere sicuri che il comportamento di aiuto produca un effettivo beneficio. Riferendosi a tale comportamento come ad un costrutto multidimensionale viene messa in evidenza l'interazione tra caratteristiche personali, specifiche situazioni o contesti di relazione (Di Blasio, Camisasca, 1995).

L'integrazione fra le risposte emotive e quelle comportamentali avviene gradualmente nel corso dello sviluppo. I bambini più piccoli hanno maggiori difficoltà, rispetto agli adulti, a comprendere che la loro reazione empatica può dare luogo a comportamenti prosociali. Durante lo sviluppo essi matureranno una più ampia capacità interpersonale e sociale che consentirà loro di associare la sensibilità verso gli altri con le condotte appropriate alla situazione.

È stato rilevato (Sharb, 1971) come il processo di socializzazione dei bambini nella nostra società enfatizzi l'insegnamento di proibizioni e regole da seguire piuttosto che dare altrettanta importanza alle norme che regolano il comportamento prosociale. Alcune pratiche educative, come le esperienze familiari e l'atteggiamento dei genitori, sono in grado di favorire o inibire il comportamento prosociale (Di Blasio, Camisasca, 1995). Sebbene non vada sottovalutata l'incidenza di altre esperienze, per esempio quelle maturate nell'ambiente scolastico ed all'interno delle relazioni amicali, è possibile ipotizzare che uno stile educativo basato sulla tendenza a fornire spiegazioni, a usare il ragionamento e la persuasione, più che le punizioni, costituisca un fattore facilitante il comportamento altruistico e la comprensione delle esigenze altrui.

Gli studiosi sembrano aver raggiunto un accordo almeno su due punti importanti: il comportamento prosociale può essere attuato potenzialmente da ognuno di noi; la frequenza e le modalità di attuazione sono apprese (Villone Betocchi, 1994).

Alla luce di quanto è stato detto finora, quale ruolo può avere la televisione nel processo di socializzazione dei bambini, nel promuovere le loro abilità relazionali o, al contrario, nell'ostacolarle?

La televisione nel nostro Paese ha avuto il merito di alfabetizzare intere fasce di popolazione ed ha consentito a persone di tutte le età e di diverso livello socio-culturale di ricevere una grande quantità di informazioni. Tuttavia, l'informazione è tale sino a quando riesce a dare senso e significato al reale. Se si è bombardati da messaggi e immagini (come sempre più spesso accade) e le notizie diventano troppe non si ha il tempo di interpretare i fatti.

I programmi di qualità possono svolgere un ruolo positivo ampliando le conoscenze degli spettatori e sottoponendo loro problemi e questioni su cui riflettere; purtroppo però si sono moltiplicati anche i programmi di bassa qualità che, invece di arricchire, educare ed informare, in realtà impoveriscono e fanno disinformazione. L'influenza ne-

gativa del mezzo televisivo deriva però principalmente dall'uso che se ne fa, sia da parte di chi gestisce e realizza i programmi, sia da parte dei fruitori. Se utilizzata bene, essa può diventare un valido strumento di cultura (Oliverio Ferraris, 1995a).

5. La ricerca

5.1 Obiettivi

La ricerca condotta all'interno di questo lavoro si propone di analizzare le caratteristiche dei programmi televisivi che possono facilitare lo sviluppo cognitivo e socio-relazionale dei bambini e delle bambine di età compresa tra gli 8 ed i 10 anni.

Nello specifico i principali obiettivi della ricerca consistono:

- nel valutare le relazioni tra fruizione televisiva da parte dei bambini e lo sviluppo di alcune abilità cognitivo-relazionali, quali l'empatia, il comportamento prosociale, il ricorso al dialogo nella risoluzione dei problemi interpersonali;
- nel cercare di chiarire meglio quali caratteristiche dei programmi televisivi promuovano lo sviluppo cognitivo e socio-relazionale di bambini di 8-10 anni.

5.2 Strumenti e metodologia

L'analisi ha richiesto dapprima la costruzione di idonei strumenti di rilevazione (i questionari utilizzati sono riportati in appendice; si sono rese necessarie alcune modifiche grafiche per esigenze di spazio).

Per quanto concerne la rilevazione della fruizione televisiva da parte dei bambini è stato costruito un questionario che permette di conoscere gli orari in cui i bambini guardano maggiormente la TV, il tempo complessivo di fruizione giornaliera, la presenza o meno di adulti, i tipi di programmi preferiti. Lo stesso questionario permette anche di analizzare la fruizione dei programmi televisivi all'interno di una più ampia gamma di comportamenti attuati dai bambini nel corso della settimana (Cattellino, Rabaglietti, Roggero, 2001).

Per la valutazione dell'empatia, del comportamento prosociale e del ricorso al dialogo di fronte alle difficoltà è stato preparato un secondo questionario. La scala dell'empatia, messa a punto da Feshbach, Caprara, Lo Coco, Pastorelli, Manna e Menzes (1991), contiene dodici item che misurano due aspetti della condivisione empatica: il primo relativo alla condivisione affettiva degli stati d'animo altrui (definito *empatia affettiva*); il secondo inerente alla capacità di adottare la prospettiva degli altri (definito *empatia cognitiva*). Tale scala presenta quattro modalità di risposta comprese tra 1 (mai vero) e 4 (sempre vero).

La scala del comportamento prosociale costruita da Caprara, Pastorelli, Barbaranelli e Vallone (1991) è costituita da tredici item che valutano la propensione a manifestare comportamenti di aiuto, a promuovere iniziative rivolte ad altri ed a condividere oggetti ed esperienze. Le modalità di risposta previste vanno da 1 (quasi mai) a 3 (tante volte).

Sono state inoltre introdotte alcune domande relative al ricorso al dialogo davanti alle difficoltà; in tali domande si chiede ai bambini di riferire a quali persone si rivol-

gono (adulti o coetanei) quando hanno dei problemi. Sono contemplate quattro modalità di risposta incluse nella gamma da 1 (mai) a 4 (quasi sempre).

Per testarne la comprensibilità e l'adeguatezza, entrambi gli strumenti sono stati dapprima sottoposti ad un campione ridotto di bambini.

I questionari sono stati somministrati, in forma anonima, a bambini frequentanti il secondo ciclo elementare da parte di ricercatori appositamente preparati. Essi sono stati presentati ai bambini di una stessa classe in due giorni diversi; la compilazione è stata individuale ed è avvenuta all'interno delle normali ore di lezione.

Sono stati inoltre presi accorgimenti per evitare errori nella lettura e per facilitare la comprensione delle domande da parte dei bambini.

Per la descrizione della fruizione televisiva sono state calcolate le frequenze percentuali di risposta fornite alle diverse domande del questionario; inoltre si è ricorso al test del chi-quadro per valutare le differenze tra maschi e femmine.

Per verificare la presenza di un legame tra fruizione televisiva e processi cognitivi ed abilità relazionali è stato impiegato il calcolo delle correlazioni utilizzando il coefficiente *r* di Pearson; inoltre attraverso il calcolo delle medie e l'applicazione del modello Anova è stato possibile valutare l'impatto della fruizione televisiva sull'empatia, la prosocialità ed il ricorso al dialogo di fronte alle difficoltà.

L'analisi qualitativa delle caratteristiche dei programmi televisivi in grado di promuovere lo sviluppo cognitivo e socio-relazionale è stata condotta dapprima attraverso la creazione di un sistema di categorie che ha permesso di codificare le risposte fornite alle domande aperte presenti nel questionario inerente alla fruizione televisiva. Si è passati poi al calcolo delle frequenze percentuali di risposta e all'uso delle tabelle di contingenza con l'applicazione del test del chi-quadro per verificare eventuali differenze tra i generi.

5.3 Campione

Il campione è costituito da 127 bambini di ambo i sessi, di età compresa tra gli 8 ed i 10 anni e frequentanti dalla terza alla quinta elementare. In particolare tale campione è composto dal 43% di maschi (pari a 55 bambini) e dal 57% di femmine (pari a 72 bambine); per quanto concerne la classe frequentata, il 40% dei soggetti (51 bambini) si trova in terza, il 31% (39 soggetti) è in quarta ed il 29% (37 bambini) frequenta la quinta classe elementare.

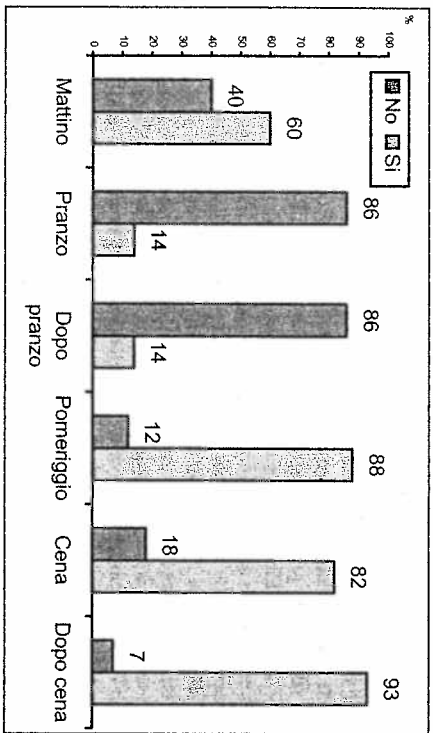
6. Principali risultati

6.1 Fruizione televisiva

I bambini guardano la televisione principalmente dopo cena (93%), nel pomeriggio (88%) e all'ora di cena (82%). Una buona percentuale di loro la guarda anche al mattino prima di andare a scuola (60%) - (grafico 1). Non sono emerse differenze legate al genere rispetto al momento della giornata in cui essi guardano la televisione.

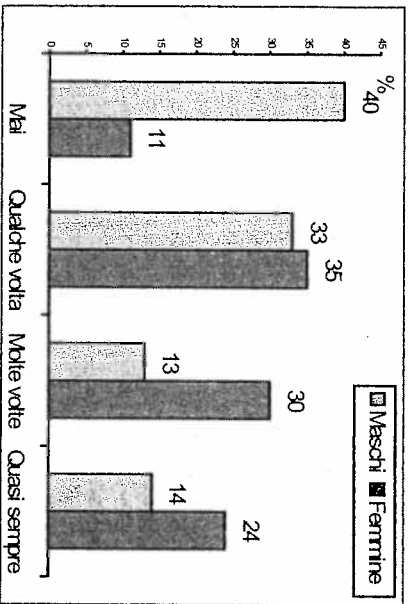
La maggioranza dei bambini riferisce di guardare la televisione da 2 a 4 ore al giorno nei giorni feriali. Durante il fine settimana, tuttavia, i maschi sembrano trascorrere

un minore numero di ore davanti al televisore rispetto alle loro coetanee ($\chi^2 = 9.60$, d.f. = 4; $p = 0.048$. Test di Monte Carlo $p = 0.042$).



Graf. 1 - Momenti della giornata in cui i bambini guardano la televisione

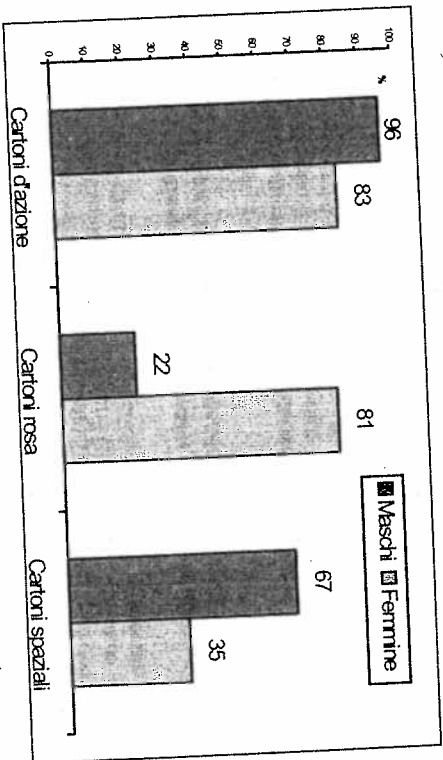
Circa la metà dei bambini dichiara di decidere autonomamente i programmi da guardare; i maschi e le femmine differiscono, in questo, in maniera significativa: infatti, mentre i primi non decidono quasi mai insieme ai genitori quali programmi guardare, le bambine qualche volta scelgono gli spettacoli insieme ai propri genitori ($\chi^2 = 16.70$, d.f. = 3; $p = .001$), (Grafico 2).



Graf. 2 - Decidere insieme ai genitori quali programmi guardare

Un terzo dei bambini guarda la TV prevalentemente da solo, senza quindi il controllo o la mediazione dell'adulto.

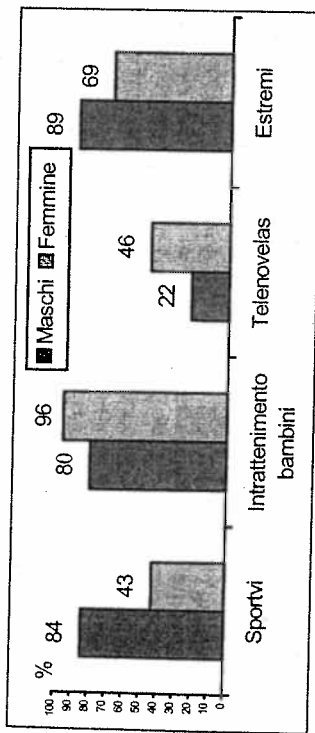
I programmi preferiti dai bambini sono gli spettacoli ed i varietà (es.: *Domenica In, Quiz Show*), scelti dal 92%, i film ed i telefilm (90%) soprattutto comici e di avventura (84%) per lo più quelli classici (*Tom & Jerry, Finstione*) e di azione (*Dragon Ball, Digimon, Pokemon*). I programmi di intrattenimento pensati per loro (come *La Melevisione e L'Albero Azzurro*) piacciono all'89% dei bambini. I maschi amano molto i cartoni animati ($\chi^2 = 11.21$; d.f. = 3; $p = .011$. Test di Monte Carlo $p = .005$), in particolare quelli di azione ($\chi^2 = 5.398$; d.f. = 1; $p = .020$) e quelli di genere spaziale (come *Robotech e Gundam*; $\chi^2 = 13.22$; d.f. = 1; $p = .000$), mentre le bambine prediligono i cartoni in cui sia presente una protagonista femminile ($\chi^2 = 42.18$; d.f. = 1; $p = .000$), (grafico 3).



Graf. 3 - I cartoni animati preferiti dai maschi e dalle femmine

I programmi sportivi e quelli *estremi* (come *Real TV o Extreme*) riscuotono maggiore interesse fra i maschi ($\chi^2 = 21.51$; d.f. = 1; $p = .000$ per i programmi sportivi; $\chi^2 = 7.00$; d.f. = 1; $p = .008$ per i programmi estremi), laddove le femmine preferiscono gli spettacoli di intrattenimento per i bambini (come *La Melevisione, Sabato Disney*; $\chi^2 = 7.97$; d.f. = 1; $p = .005$) e le telenovelas (pur piacendo meno rispetto ad altri programmi, la differenza legata al genere risulta essere significativa: $\chi^2 = 7.86$; d.f. = 1; $p = .005$), (grafico 4).

I valori percentuali riportati nei grafici 3 e 4 si riferiscono alla modalità di risposta si fornita alle domande relative ai cartoni animati ed ai vari programmi preferiti dai bambini. Si veda in appendice il questionario completo.



Graf. 4 - I programmi preferiti dai maschi e dalle femmine

A fronte di tali preferenze recentemente i bambini hanno visto soprattutto cartoni animati (79%), film o telefilm (64%), videocassette (40%). Solo il 28% ha visto programmi di intrattenimento creati per loro.

Oltre che guardare la televisione (85%) i bambini amano soprattutto trovarsi con gli amici (97%) e giocare al computer o coi videogiochi (86%); i maschi in particolare trascorrono più tempo a giocare con i videogames ($\chi^2 = 17.40$; d.f. = 1; $p = .001$).

6.2 Impatto della fruizione televisiva sull'empatia, la prosocialità e il ricorso al dialogo come strategia di risoluzione dei problemi

Il tempo trascorso davanti alla televisione durante i normali giorni di scuola non sembra essere correlato con le capacità empatiche, col comportamento prosociale e con il ricorso al dialogo di fronte alle difficoltà; mentre pare comparire una relazione negativa tra il passare il tempo nel fine settimana davanti alla televisione e forme di empatia cognitiva ($r = -0.19$; $p < 0.05$). Pertanto i bambini che il sabato e la domenica (giorni generalmente dedicati ad attività creative o alle relazioni sociali) sono alti fruitori del mezzo televisivo possono essere meno in grado di cogliere e di assumere la prospettiva degli altri, inferendone lo stato e le reazioni emotive.

Se si considerano soltanto le femmine è possibile osservare che il tempo trascorso di fronte alla TV correla positivamente sia con gli aspetti affettivi dell'empatia ($r = 0.35$; $p < 0.01$) sia con l'empatia globale ($r = 0.29$; $p < 0.05$). Sembra quindi che nelle bambine guardare la televisione si accompagni ad una maggiore sensibilità per la sofferenza altrui e ad una maggiore condivisione empatica.

Appare opportuno inoltre considerare le attività che, nei diversi momenti della giornata del bambino, si integrano col guardare la televisione. Esse possono riguardare la lettura di libri o di fumetti, l'ascolto della musica, l'aiuto fornito ai genitori nelle faccende domestiche. Dalle analisi condotte emergono delle correlazioni positive tra queste diverse attività ed i processi cognitivi e le abilità socio-relazionali dei bambini (tabella 1). Nello specifico leggere libri e fumetti e ascoltare musica sono entrambe positivamente legate all'empatia; mentre rendersi utili nella quotidianità familiare correla sia con la condivisione empatica sia con il comportamento prosociale.

	Empatia	Comportamento prosociale
Leggere libri e fumetti	0.25**	n.s.
Ascoltare musica	0.31**	n.s.
Alutare in casa	0.30**	0.29**

Tab. 1

Il ruolo dei genitori, nell'orientare la fruizione dei programmi, correla positivamente tanto con le forme di empatia affettiva ($r = 0.24$; $p < 0.01$) quanto con l'empatia globale ($r = 0.21$; $p < 0.05$). L'importante funzione di controllo e di sostegno assoluta dell'adulto trova conferma nelle correlazioni negative tra la condivisione empatica ed il lasciare i bambini da soli davanti alla TV. Infatti, più i giovani spettatori hanno modo di assistere ai diversi programmi televisivi senza confrontarsi con l'adulto meno essi sono sensibili alla sofferenza ed al dolore altrui ($r = -0.25$; $p < 0.01$) ed in misura minore manifestano adesione empatica ($r = -0.19$; $p < 0.05$). Più in particolare, sembra che guardare la TV con i genitori ($r = 0.19$; $p < 0.05$) e con i nonni ($r = 0.28$; $p < 0.01$) possa facilitare il ricorso al dialogo quando insorgono dei problemi.

La visione di certi programmi televisivi specifici pare incidere sulle capacità empatiche, sul comportamento prosociale e sul ricorso al dialogo come strategia di risoluzione dei problemi (tabella 2a, 2b, 2c e 2d).

Programma	Empatia affettiva				d.f.	p <
	SI	No	F	F		
TV						
Comici	17.0	13.9	6.52	1,120	.012	
Telenovelas	18.5	15.5	11.02	1,120	.001	
Pubblicità	18.5	15.5	11.02	1,120	.001	
Film e telefilm sentimentali	17.7	15.3	7.19	1,120	.006	
Film e telefilm commoventi	16.7	16.0	0.44	1,119	n.s.	
Cartoni classici	16.9	13.7	4.76	1,120	.031	
Cartoni rosa	17.8	15.2	8.68	1,117	.004	
Cartoni di avventura	16.3	17.1	0.47	1,119	n.s.	
Cartoni speciali	15.8	17.3	2.62	1,120	n.s.	

Tab. 2a - Analisi della varianza: medie tra i gruppi

Programma	Empatia cognitiva			d.f.	p<
	Si	No	F		
TV					
Comici	13.7	12.9	1.20	1,120	n.s.
Telenovelas	14.4	13.2	4.21	1,120	.042
Pubblicità	13.7	13.5	0.13	1,120	n.s.
Film e telefilm sentimentali	14.3	12.9	6.63	1,120	.011
Film e telefilm commoventi	13.7	13.2	0.71	1,119	n.s.
Cartoni classici	13.8	12.0	3.70	1,120	n.s.
Cartoni rosa	13.9	13.0	2.76	1,117	n.s.
Cartoni di avventura	16.3	17.1	5.48	1,119	.021
Cartoni spaziali	13.2	14.0	2.18	1,120	n.s.

Tab. 2b - Analisi della varianza: medie tra i gruppi

Programma	Empatia globale			d.f.	p<
	Si	No	F		
TV					
Comici	30.7	26.7	5.28	1,117	.023
Telenovelas	32.8	28.7	9.82	1,117	.002
Pubblicità	32.3	29.0	6.55	1,117	.012
Film e telefilm sentimentali	32.0	28.2	9.68	1,117	.026
Film e telefilm commoventi	30.4	29.0	0.92	1,116	n.s.
Cartoni classici	30.6	25.7	5.71	1,117	.019
Cartoni rosa	31.8	28.2	7.98	1,114	.006
Cartoni di avventura	13.2	14.7	2.67	1,116	n.s.
Cartoni spaziali	29.1	31.3	3.02	1,117	n.s.

Tab. 2c - Analisi della varianza: medie tra i gruppi

Programmi televisivi	Comportamento prosociale			d.f.	p<	Ricorso al dialogo			d.f.	p<
	Si	No	F			Si	No	F		
Programmi comici	23.6	22.2	3.89	1,119	n.s.	11.3	9.8	3.89	1,119	.050
Telenovelas	23.9	23.1	1.69	1,121	n.s.	11.6	10.7	2.43	1,119	n.s.
Pubblicità	23.5	23.3	0.12	1,121	n.s.	11.8	10.8	1.49	1,119	n.s.
Film e telefilm sentimentali	24.1	22.7	5.05	1,121	.026	11.8	10.2	9.56	1,119	.002
Film e telefilm commoventi	23.7	22.5	2.84	1,120	n.s.	11.4	9.9	5.97	1,118	.016
Cartoni animati classici	23.6	21.2	5.53	1,121	.020	11.3	9.2	6.10	1,119	.015
Cartoni animati rosa	23.9	22.6	5.52	1,118	.020	11.4	10.5	2.98	1,115	n.s.
Cartoni animati di avventura	23.4	23.3	0.01	1,120	n.s.	11.2	10.7	0.61	1,118	n.s.
Cartoni animati spaziali	22.7	24.1	5.69	1,121	.019	10.8	11.2	0.50	1,119	n.s.

Tab. 2d² - Analisi della varianza: medie tra i gruppi

In particolare le analisi effettuate evidenziano come l'esposizione ai programmi comici (*Torno Sabato* o *Mai dire Grande Fratello*) aumenti nei bambini il ricorso al dialogo, sensibili alla condivisione affettiva dello stato d'animo altrui e favorisca una globale adesione empatica. Nello stesso tempo guardare le telenovelas o le soap opera ha un impatto sulle capacità empatiche in base a quegli aspetti affettivi di condivisione degli stati d'animo delle altre persone, sia in quelli cognitivi di assunzione di prospettive altrui. E ancora, la pubblicità pare influenzare l'empatia globale e quella affettiva.

Emerge inoltre che l'esposizione a film e telefilm che trattano dei sentimenti (*Matrimonio a quattro mani*, *Pretty woman*) ed ai cartoni animati definiti classici (*Tom & Jerry*, *Gatto Silvestro*, *Zio Paperone* e *La lampada magica*) ha un impatto positivo sull'aumento del ricorso al dialogo, sulla messa in atto di comportamenti prosociali e sulle capacità empatiche dei bambini. Il ricorso al dialogo come strategia di fronte alle difficoltà pare anche essere incentivato da film e telefilm commoventi (*La vita è bella*, *Piccolo Lord*, *Chore*); mentre i cartoni animati definiti rosa, caratterizzati da protagiste femminili (*Sailor Moon*, *Lady Oscar*, *Luna Principessa Argéntata*) sembrano influenzare il comportamento prosociale e le capacità empatiche, in particolare gli aspetti affettivi di sensibilizzazione per gli stati d'animo altrui. Al contrario, i cartoni animati di avventura (*Lupin*, *Hunter*) hanno un impatto negativo sull'empatia cognitiva e, parallelamente, quelli di carattere spaziale (*Gundam*, *Robotech*) influenzano negativamente la messa in atto di comportamenti prosociali.

² I valori in grassetto riportati nella tabella sono espressione di significatività statistica.

Le femmine sembrano essere particolarmente sensibili ai programmi di intrattenimento per bambini (*La Melevisione*, *L'Albero Azzurro*, *La Banda dello Zecchino*, *Disney Club*) e a quelli sportivi; infatti, entrambi questi generi pare si associno ad una manifestazione maggiore di quei comportamenti volti a produrre, mantenere e migliorare il benessere di un'altra persona (tabella 3).

Per i maschi i documentari ed i programmi naturalistici possono aumentare il ricorso al dialogo nelle difficoltà e le trasmissioni di pubblica utilità, definite *programmi di servizio* (*Mi manda Rai Tre*, *Chi l'ha visto*), si associano ad una maggiore capacità di adottare la prospettiva altrui; mentre i programmi che mettono in scena la finzione considerandola vera (*Grande Fratello*, *C'è posta per te*, *Carramba che sorpresa*) hanno un impatto negativo sulle loro capacità di condividere affettivamente gli stati d'animo altrui (tabella 4).

Programmi televisivi	Comportamento prosociale			F	d.f.	p<
	Sì	No	No			
programmi per bambini	24.2	20.7	4.07	1,	.048	
programmi sportivi	24.9	23.4	4.52	1,	.037	

Tab. 3 - Analisi della varianza: medie nel gruppo delle femmine

Programmi televisivi	Ricorso al dialogo			F	d.f.	p<
	Sì	No	No			
documentari	11.4	10.9	4.04	1,	.044	
Programmi televisivi	Empatia cognitiva			F	d.f.	p<
	Sì	No	No			
Programmi di servizio	15.1	12.7	4.07	1,	.049	

Tab. 4 - Analisi della varianza: medie nel gruppo dei maschi

6.3 Analisi qualitativa dei programmi e dei personaggi televisivi preferiti dai bambini

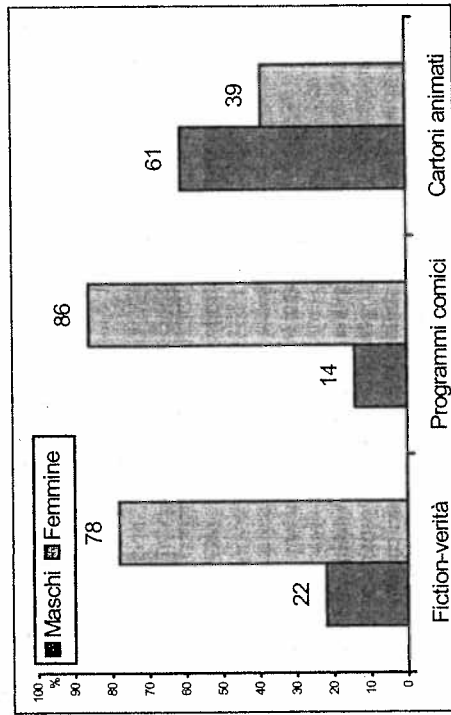
Il questionario costruito per rilevare la fruizione televisiva dei bambini contiene due domande aperte che hanno permesso di esaminare quali sono i programmi ed i personaggi televisivi preferiti dai bambini del campione. Per giungere a delle quantificazioni

accurate, è stato necessario ricorrere alla creazione di un sistema di categorie che ha consentito una codifica a posteriori delle risposte dei bambini.

In generale i programmi televisivi più amati sono i cartoni animati e gli spettacoli di intrattenimento per bambini; infatti il 42% dei soggetti riferisce di preferire cartoni come *Dragon Ball*, *Digimon*, *Pokemon*, ma anche programmi come *La Melevisione* e *Sabato Disney*.

Un 23% dei bambini predilige film ed in particolar modo telefilm di genere magico-fantastico come *Streghe*, *Buffy e Vita da streghe*, un 13% preferisce programmi di giochi e di varietà come *Chi vuol esser miliardario* e *Torno Sabato* ed un 7% riferisce di essere appassionato di spettacoli di finzione-verità soprattutto come *Grande Fratello*. Infine rientrano nelle preferenze televisive dei bambini i programmi a carattere musicale (6%), comico (6%), sportivo (2%) e i documentari (1%).

In particolare, emergono (grafico 5) delle interessanti differenze legate al genere ($\chi^2=17.41$; d.f.=7; $p=0.015$. Test di Monte Carlo $p=0.007$).



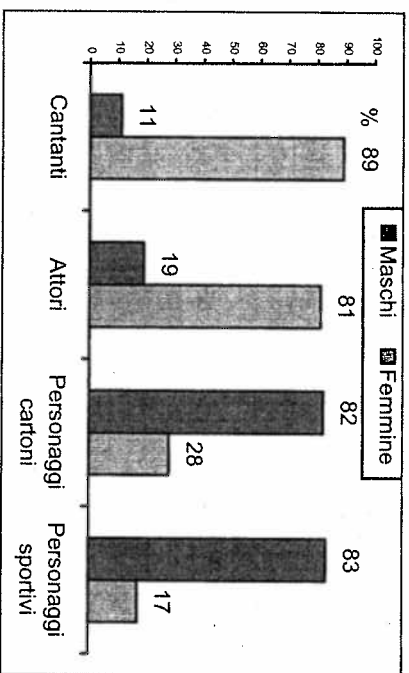
Graf. 5: I programmi più citati dai bambini nelle risposte alle domande aperte

Le bambine, rispetto ai maschi, riferiscono di preferire i programmi che mettono in scena eventi di vita reale costruiti sulla base di un modello che riduce la complessità della realtà in schemi semplici e facilmente riconoscibili (*Grande Fratello*); tuttavia esse sono disposte a mettere in discussione la finzione che passa attraverso il mezzo televisivo amando anche programmi comici, come *Mai dire Grande Fratello* che, ricorrendo alla satira ed all'umorismo, riconducono il tutto al reale. I maschi invece preferiscono i cartoni animati, in particolare quelli di ultima generazione.

In generale, i personaggi televisivi più amati appartengono al mondo dei cartoni animati; il 25% dei bambini riferisce di preferire figure come *Goku* o *Baby Vegeta*, eroi della serie *Dragon Ball*, oppure personaggi sportivi come *Holly e Benji*, ma anche eroine come *Sailor Moon*. Un 20% predilige attori dei telefilm più visti come *Phoebe*, e Prue protagoniste del telefilm *Streghe*.

Il 16% dei soggetti preferisce i presentatori o gli intrattenitori di programmi di varietà, come Giorgio Panariello, Paolo Bonolis, Luca Laurenti; inoltre un 15% predilige i giovani cantanti, come Alex Britti, Max Pezzali o Laura Pausini, ed un 13% riferisce di preferire attori comici di oggi e di ieri come Aldo, Giovanni e Giacomo o Mr. Bean oppure Totò. Infine il 9% riporta come personaggi preferiti i campioni sportivi, mentre il 2% manifesta di non avere alcuna preferenza.

Anche per questo aspetto (grafico 6) emergono delle interessanti differenze legate al genere ($\chi^2=36.93$; d.f.=6; $p=.000$. Test di Monte Carlo $p=.000$).



Graf. 6 - I personaggi televisivi preferiti dai bambini

Le bambine rispetto ai maschi riportano come loro beniamini cantanti, attori, ed in particolare protagonisti di telefilm di genere fantastico ed esotico. I maschi si differenziano rispetto alle femmine nel prediligere personaggi dei cartoni animati di ultima generazione; nello stesso tempo essi dichiarano di amare i personaggi sportivi, in particolare gli idoli del calcio.

Le caratteristiche principali dei personaggi televisivi beniamini dei bambini riguardano la simpatia (il 90% dei soggetti riferisce che il personaggio preferito è simpatico) il fatto che questi siano degli esperti e che conoscano molte cose (73%), la considerazione che siano delle figure amate dalle persone (69%), la bellezza fisica (65%).

7. Commenti

La ricerca presentata si proponeva, in generale, di analizzare le caratteristiche dei programmi televisivi che possono facilitare lo sviluppo cognitivo e socio-relazionale dei bambini.

Le nostre analisi hanno evidenziato, in primo luogo, una preferenza da parte dei bambini per i programmi di intrattenimento per gli adulti, come gli spettacoli ed i varietà (es. *Domenica In*, *Quiz Show*) in cui ad attori si alternano ballerini, cantanti, esit-

zioni di vario tipo ed il cui fine principale è appunto quello di fare spettacolo, far divertire e svagare gli spettatori.

In secondo luogo, i bambini hanno riferito di amare soprattutto film e telefilm comici, di avventura o di azione; per le caratteristiche di frivolezza e di movimento, questi due generi di spettacoli non inducono nei giovani telespettatori un'eccessiva riflessione su quanto viene proposto.

I bambini amano molto i cartoni animati con alcune differenze legate al genere. Infatti, i maschi preferiscono quelli di azione, anche violenti, e di genere spaziale. Tali cartoni, per lo più di origine giapponese, sono caratterizzati da dialoghi scarsi, da una sequela di flash luminosi, di esplosioni, di inseguimenti e di suoni incalzanti che hanno l'effetto di creare nel giovane fruitore uno stato di eccitazione e di euforia. Le storie hanno un andamento ripetitivo e la loro trama è debole. La lotta tra il bene ed il male, fra il buono ed il cattivo avviene perlopiù in una dimensione asfotica ed acronestale.

Le bambine prediligono invece i cartoni in cui vi sia una protagonista femminile, un'eroina oggetto di identificazione e desideri. Spesso i personaggi sono dotati di capacità magiche e surreali grazie alle quali affrontano e riescono a debellare i mali che affliggono il mondo. Anche in questo caso, le trame non vengono ricondotte ad una dimensione storica e realistica.

I programmi di intrattenimento per bambini riscuotono un notevole interesse, in particolare fra le femmine. Questi spettacoli si configurano, spesso, come programmi contenitori in cui vengono proposti cartoni animati, storie, attività e giochi interattivi in grado di promuovere le capacità riflessive e creative dei bambini.

Dalle analisi è emerso, inoltre, come i maschi guardino soprattutto i programmi sportivi, in cui possono ammirare i loro idoli, ed i programmi che abbiamo definito *«strenni»* (in cui vengono presentate scene drammatiche (incidenti, inseguimenti, catastrofi naturali) tratte dalla quotidianità che possono risolversi in modo positivo o negativo).

Le femmine, al contrario, sembrano preferire le telenovelas, nelle quali la trama e la successione degli episodi rivestono un ruolo di secondo piano rispetto alle immagini dei personaggi ammirati, spesso oggetto di identificazione. Il contesto nel quale agiscono gli attori, tuttavia, è ben diverso dall'ambiente in cui crescono i giovani telespettatori.

Con il moltiplicarsi dei canali e dei programmi, il menù televisivo è diventato sempre più variegato ma, anche per la continua corsa all'audience, oggi i programmi di qualità sono sempre di meno. La televisione con i suoi messaggi espliciti e ancor più con quelli impliciti su come comportarsi, vestirsi, parlare, su cosa acquistare, propone dei modelli di identificazione, valori e opinioni. Il processo che consente ai bambini di costruirsi un proprio bagaglio di conoscenze e valori è graduale, ed essi assorbono i modelli che vengono loro proposti. Non sono più soltanto le persone reali a fungere da modello ma anche i personaggi dello spettacolo e dei media che, essendo associati al successo, al denaro, alla bellezza, appaiono attraenti e degni di essere imitati più delle persone che si incontrano nella vita reale.

L'analisi qualitativa relativa ai personaggi televisivi più amati dai bambini ha messo in evidenza come i maschi e le femmine esprimano preferenze diverse. Le bambine sceglieranno come loro beniamini i cantanti pare ricerchino un'identificazione basata sul successo e sulla notorietà. Il loro desiderio di apparire proiettando un'immagine esteriore attraente e piacevole può facilitare una lettura superficiale della realtà sociale e far prevalere valori edonistici auto-centrati. Inoltre, esse amano i protagonisti di telefilm di

genere fantastico ed esoterico. Il pensiero magico rappresenta una modalità adattiva dello sviluppo che non sorge solo in condizioni critiche e può essere presente anche nell'età adulta. Esso, insieme al pensiero logico, permette di spiegare l'organizzazione mentale dei bambini negli scambi con la realtà. Attraverso il pensiero magico, i bambini cercano di conoscere e di agire sulla realtà. Pertanto, la preferenza manifestata dalle femmine per questi personaggi televisivi può indicare il loro bisogno di assoggettare una realtà sociale troppo complessa, fonte di ansia e difficile da conoscere perché troppo frequentemente il reale può diventare fantastico ed il fantastico reale.

Le preferenze espresse dai maschi riguardano i personaggi dei cartoni di ultima generazione ed i personaggi sportivi. I bambini paiono identificarsi in figure che ostentano forza e potenza, dando risalto a comportamenti esteriori, stereotipati, all'interno di situazioni di scarsa condivisione e dialogo. Tuttavia, il preferire anche i personaggi sportivi può orientare l'identificazione verso forme più altruistiche e prosociali, caratterizzate dalla condivisione empatica, dalla ricerca di strategie di risoluzione dei problemi ricorrendo al dialogo ed alla negoziazione. Aspetti che dovrebbero far parte delle diverse situazioni sociali, quali anche i contesti sportivi e di squadra.

La visione di certi programmi specifici sembra incidere sulle capacità empatiche, sul comportamento prosociale e sul ricorso al dialogo come strategia di risoluzione dei problemi. In particolare, le analisi effettuate mostrano come i film e i telefilm sentimentali ed i cartoni animati classici favoriscano nei bambini sia il ricorso al dialogo, sia le capacità empatiche che la messa in atto di comportamenti prosociali. Altri programmi invece pare influenzino solo alcuni dei comportamenti presi in esame. E questo il caso delle telenovelas che hanno un impatto sulla condivisione empatica, dei film e telefilm commoventi che incentivano il ricorso al dialogo, dei cartoni animati con protagoniste femminili che promuovono sia il comportamento prosociale, sia gli aspetti affettivi di sensibilizzazione per gli stati d'animo altrui. D'altro canto i cartoni animati d'avventura e di genere spaziale hanno un impatto negativo tanto sull'empatia cognitiva quanto sulla prosocialità.

Come precedentemente affermato, è opportuno considerare i diversi tipi di adesione empatica lungo un *continuum*: partendo da forme di contagio emotivo a forme semplici di mediazione cognitiva fino a giungere a forme di condivisione emotiva e di rappresentazione del vissuto e delle prospettive altrui. Nei programmi televisivi i segni più evidenti, quali la gestualità, l'immagine, l'abbigliamento, la scenografia, la ritualità sono più facilmente manipolabili; essi inducono il giovane spettatore ad identificarsi in modo automatico ed immediato con i personaggi sullo schermo, facendo diretto riferimento alle emozioni.

Il contagio emotivo si caratterizza come una reazione emotiva indifferenziata, immediata ed involontaria, connotata da assenza di mediazione cognitiva e da grande attivazione³. Questa *adesione emotiva indifferenziata* (Strayer, 1989) o *mimetismo affettivo* (Wallon, 1967) è caratteristica delle prime fasi dello sviluppo, quando la differenziazione tra sé e l'altro non è ancora del tutto realizzata: si pensi a quanto sia contagioso il pianto tra i neonati. Tuttavia, anche se maggiormente presenti nella prima infanzia forme di contagio emotivo possono comparire in qualsiasi momento della vita, anche nell'età adulta, in quelle situazioni caratterizzate da *iper-permeabilità*, ossia quando i

confini tra sé e l'altro sono meno netti e si riducono fin quasi ad annullarsi (nell'innamoramento, nei momenti rituali).

Per le sue caratteristiche, la comunicazione televisiva può essere equiparata alle forme rituali. Come nella ritualizzazione il mezzo televisivo ha un forte potere unificante nel riuscire a sintonizzare gli spettatori, in particolare i bambini, sulla stessa tonalità emotiva grazie a particolari proprietà come la ripetizione, l'esagerazione e la semplificazione. L'enfasi, la ridondanza e la teatralità di alcuni programmi televisivi come le *fiction-verità* o i programmi sportivi possono realizzare una comunione emotiva attraverso il contagio in una drammatizzazione che coinvolge gli spettatori. Basti pensare alle esultanze corali dopo un gol della nazionale di calcio o della squadra del cuore. In queste situazioni la differenziazione di sé dall'altro non è così definita; essa porta ad una reazione di tipo automatico e precognitivo che coinvolge non solo i bambini ma anche i soggetti adulti. Tuttavia, se il contagio emotivo può avere un effetto adattivo in certe condizioni particolari, come nelle prime fasi dello sviluppo, in altre situazioni o contesti può essere pericoloso ed assumere caratteristiche disadattive. Si considerino i cartoni animati di ultima generazione (*Dragon Ball*, *Digimon*, *I cavalieri dello zodiaco*). Questi programmi, essendo caratterizzati da numerose scene di violenza e da ritmi incalzanti e molto rapidi, possono provocare nei giovani spettatori da un lato un aumento del livello di eccitazione che rischia di distrutturare e disorganizzare la loro azione ed il loro pensiero rendendoli più irribili; nello stesso tempo possono contribuire a ridurre la loro sensibilità per la sofferenza altrui dal momento che i giovani spettatori sono abituati a vederla sullo schermo (Olivero Ferraris, 1995c). Pur trattando argomenti che paiono promuovere valori sociali positivi come l'amicizia, la cooperazione, l'altruismo, questi cartoni animati, per le caratteristiche sopra menzionate, tendono a fornire stereotipi negativi delle figure maschili e femminili. Tali filmati possono avere un impatto negativo sulla condivisione empatica provocando forme di contagio emotivo ed una riduzione della sensibilità per la sofferenza altrui. Nello stesso tempo la visione continua di programmi che esaltano la violenza come modalità di risoluzione dei conflitti può portare, da un lato, i bambini a fantasticare sui comportamenti messi in atto dai protagonisti e ad identificarsi con essi e, dall'altro, può creare una sorta di differenza e di disinteresse per ciò che accade alle persone portando chi guarda troppi spettacoli violenti ed ha poca esperienza a reagire più lentamente nel prestare aiuto. In questo modo i bambini possono crearsi degli schemi comportamentali propri, utili per ottenere ciò che desiderano secondo modalità relazionali poco mature nelle quali il ricorso al dialogo ed alla negoziazione dei conflitti trovano poco spazio.

L'empatia basata sulla rappresentazione dell'evento viene anche definita *empatia egocentrica* (Hoffman, 1982) o *empatia per condivisione parallela* (Strayer, 1989). La caratteristica di questa forma di adesione empatica consiste nella tendenza ad attribuire agli altri lo stato d'animo provato dal soggetto in situazioni simili, senza che vi sia una reale comprensione degli stati interni altrui (Cautelino, 1999). Una corretta conoscenza degli stimoli situazionali chiama in causa processi cognitivi più complessi delle semplici espressioni emotive altrui che attivano, invece, forme di contagio emotivo. Infatti, gli stimoli situazionali elicitano una risposta emotiva qualora vengano collegati dal soggetto che li osserva, sulla base della propria esperienza passata, ad una situazione emotivamente significativa. Questa forma di empatia, inoltre, può essere mediata non solo da stimoli percettivi ma anche dal linguaggio. Attraverso la rappresentazione, il linguaggio può evocare una varietà di esperienze tra loro legate ed associate. Così in

³ Per un approfondimento si vedano Bonino, Lo Coco, Tani, 1998 e Battistelli, 1994.

alcune occasioni al soggetto può essere sufficiente una descrizione verbale di una situazione per rappresentarsela e per attivare una propria risposta emotiva.

Negli spettacoli televisivi l'azione presentata grazie al movimento, al gioco delle luci e dei colori, alle immagini tridimensionali, ad un linguaggio enfatico, retorico e stereotipato contribuisce a ridurre la soglia tra finzione e realtà. Così è possibile che gli spettatori più giovani, dotati di un bagaglio culturale non ancora sufficientemente arricchito, subiscano le suggestioni degli «effetti magici della scatola incantata» (Oliviero Ferraris, 1995a). Ad esempio, trasmissioni il cui contenuto ruota in modo esagerato attorno alla sfera degli affetti e delle emozioni (*Carramba che sorpresa, C'è posta per te*), oppure le telenovelas, o ancora certi generi di film, telefilm e cartoni animati possono richiamare alla mente dello spettatore una situazione che egli ha vissuto e procurargli una reazione emotiva analoga a quella rappresentata sullo schermo. Nel bambino piccolo, poi, la situazione reale si impone nella sua concretezza; egli condive l'emozione altrui non tanto perché riesce a rappresentarsela soggettivamente, quanto piuttosto perché ha vissuto una situazione emotivamente simile. Non riuscendo a distanziarsi dalla situazione perché totalmente coinvolto, il bambino tende a viverla come reale. La questione è ancora più delicata quando la realtà e finzione è maggiore: che in altre età, essi possono ritenere gli spettacoli televisivi il mondo, anziché una finestra sul mondo; ossia non considerarli tanto come delle costruzioni sceniche governate da precise leggi dello spettacolo, quanto piuttosto come dei fatti reali, dei momenti di vita vera. In questi casi i bambini (ma anche certi adulti; Bonino, 1996) si trovano imbrigliati in un processo complesso ed articolato. Da un lato un evento televisivo carico emotivamente acquista le caratteristiche di un fatto reale, nel senso che può evocare reazioni empatiche basate sulla similitudine delle esperienze provate in passato; dall'altro il fatto televisivo è per definizione un evento mediato, costruito secondo regole che lo distinguono dagli eventi della vita reale. Posti di fronte allo schermo televisivo i bambini possono non essere in grado di discriminare che ciò che stanno provando non riguarda un fatto reale ma un evento della finzione televisiva, col rischio di essere emotivamente travolti dalla situazione stessa. In televisione è più facile rappresentare atti clamorosi, incidenti, combattimenti e personaggi semplificati (belli/brutti, buoni/cattivi, coraggiosi/vili) piuttosto che sentimenti e situazioni complesse, sfumature e ambivalenze; questa schematizzazione, frequentissima nei programmi di bassa qualità, finisce per influire sulle generalizzazioni che a loro volta i bambini fanno quando interpretano la realtà.

All'interno di questo processo l'adulto riveste un ruolo molto importante; egli si pone come un mediatore che accompagna il bambino in tale percorso, aiutandolo a rispondere in modo empatico alle varie emozioni, a prendere in considerazione le cause e gli aspetti della situazione che hanno elicitato l'emozione altrui, a differenziare il livello della realtà da quello della fantasia.

L'empatia basata sulla rappresentazione del vissuto altrui si riferisce alla capacità di rappresentarsi gli stati interni di un'altra persona. Lo sviluppo di una teoria della mente consente al bambino di svincolarsi dagli eventi e di rendersi conto che gli stati interni possono essere molto diversi da quelli che il soggetto ha provato in situazioni simili. Questa forma di adesione empatica rappresenta il livello più evoluto e maturo di empatia.

⁴ Per un approfondimento si vedano Strayer, 1989; Battistelli, 1995; Bonino, Lo Coco, Tamini, 1998.

na, basandosi sulla rappresentazione del vissuto altrui e sul decentramento, essa si configura come una risposta emotiva non più solo parallela ma anche partecipatoria. E a partire dalla fanciullezza che il bambino diventa capace di rappresentarsi lo stato soggettivo dell'altro: la comprensione riguarda la piena condizione della persona osservata, al di là della specifica situazione in cui essa si trova. Così in un gruppo di amici un ragazzo può provare tristezza per il coetaneo che sta ridendo, sapendo che quest'ultimo da poco tempo ha perduto il padre. Il ragazzo è capace di empatizzare con la sofferenza vissuta dal compagno a causa della morte del padre, nonostante egli stia osservando, in quel momento, un'espressione di gioia e non di dolore.

I programmi di qualità, quali possono essere alcuni spettacoli per bambini (come *La Melevisione* o *L'Albero Azzurro*), alcuni documentari o programmi a carattere scientifico (*Superquark* o *Il pianeta delle meraviglie*), certi generi di film o telefilm (*La vita è bella*, *Settimo Cielo* o *La gabbianella e il gatto*) possono promuovere sia forme di empatia matura, caratterizzate da un alto livello di mediazione cognitiva sia comportamenti sociali positivi. Questi programmi, infatti, forniscono alcuni vantaggi. Innanzi tutto sono una fonte di informazione: la televisione è un mezzo molto efficace per insegnare ciò che succede nel mondo. Nello stesso tempo essi propongono dei modelli di identificazione positivi; quei programmi che non riducono a stereotipi e che non catalogano le persone aiutano i bambini a comprendere meglio le loro potenzialità ed a progettare il loro tempo. Inoltre, i programmi di qualità possono insegnare a risolvere problemi. Assistendo a spettacoli in cui i protagonisti sono bambini e ragazzi (ma anche animali in cui i bambini facilmente si identificano) alle prese con situazioni complesse nelle quali devono fare delle scelte e prendere delle decisioni, i giovani telespettatori hanno la possibilità di confrontarsi con una realtà complessa, poliedrica e multifaccettata nella quale cercare strategie di soluzione congrue. Infine, tali programmi consentono di parlare in modo corretto di sentimenti, facilitando la riflessione su argomenti giusti (come l'amore, l'amicizia, la soddisfazione), dolorosi (come la morte e la sofferenza) e su temi ispirati a valori sociali positivi; inoltre possono coinvolgere il giovane spettatore in attività interattive che ne potenziano la creatività. Oltre ad intrattenere e divertire il pubblico, i programmi di qualità possono proporre atteggiamenti e comportamenti capaci di favorire l'integrazione sociale dei bambini. Incoraggiando il piccolo fruitore a calarsi nei panni del protagonista essi inducono a considerare le motivazioni ed i sentimenti propri e altrui; infine possono promuovere la riflessione sui rapporti con gli altri, sulle norme di vita e sulle strategie d'azione più opportune.

Le caratteristiche dei programmi televisivi sopra menzionati, col crescere dell'età dei bambini, possono configurarsi come delle componenti che facilitano lo sviluppo di un'adesione empatica basata sul vissuto dell'altro e caratterizzata da una condizione vicina più mediata e distaccata. I soggetti possono così trovarsi coinvolti in situazioni molto negative senza il timore di essere inglobati; in questo senso la progressiva definizione di sé, unita alla rappresentazione del vissuto dell'altro, permette una più evoluta differenziazione delle emozioni proprie ed altrui. La capacità di accettare e fare proprie le emozioni degli altri, distinguendole dalle proprie e non confondendo tra sé e altro, rappresenta l'elemento caratteristico dell'empatia matura (Bonino, Caprara, 1994) e la componente essenziale della prosocialità.

8 Conclusioni

Alcuni ambienti educativi, in particolare la famiglia, forniscono ai bambini maggiori stimoli ed opportunità, dando loro la possibilità di ricevere informazioni non solo dal mezzo televisivo ma anche da altre fonti di cultura. Le analisi condotte hanno evidenziato come i bambini, oltre a guardare la televisione, amino trascorrere il tempo leggendo libri e fumetti, ascoltando musica, aiutando i genitori nelle faccende domestiche. In particolare sono emerse delle correlazioni positive tra queste diverse attività ed i processi cognitivi e le abilità socio-relazionali dei bambini: da un lato, infatti, leggere libri o fumetti ed ascoltare musica risultano legate alla condivisione empatica, dall'altro rendersi utili nella quotidianità familiare correla sia con l'empatia sia con la prosocialità. Questi bambini saranno in grado di confrontare più facilmente il contenuto del messaggio televisivo con altri tipi di messaggi, avranno l'opportunità di analizzarli e di discuterli insieme ai genitori e potranno avvalersi di altre occasioni utili alla loro formazione.

Oggi giorno, tuttavia, sempre più spesso i bambini si ritrovano a guardare la televisione da soli, senza avere la possibilità di riflettere e di discutere insieme ai genitori, o ad altri adulti, quanto vedono. Infatti, le analisi mostrano come quei bambini, che assistono ai diversi programmi televisivi senza confrontarsi con l'adulto, siano meno sensibili al dolore ed alla sofferenza altrui e manifestino una minore adesione empatica. L'adulto nella fruizione televisiva dei bambini riveste quindi un ruolo molto importante rappresentando un filtro tra il mezzo televisivo ed i giovani spettatori, capace di mediare le immagini ed i contenuti virtuali trasponendoli ed adattandoli alla realtà.

Si parla di *alone parentale* (Bertolini, Mannini, 1979) riferendosi alla percezione più o meno consapevole da parte del bambino di una mediazione dell'adulto fra l'emissione e la propria ricezione del messaggio; tale mediazione consiste proprio negli interventi comunicativi del genitore durante la visione televisiva. Gli adulti possono insegnare ai bambini a guardare oltre le immagini che vengono proposte e a discriminare i numerosissimi messaggi televisivi. Si tratta di promuovere le capacità critiche dei giovani telespettatori in modo che siano in grado di prendere le giuste distanze dai messaggi che ricevono. I genitori, quindi, possono aiutare i propri figli a decodificare le immagini, ad individuare i vari trucchi realizzati grazie agli effetti speciali, a mettere a fuoco le differenze che esistono tra finzione e realtà.

Come già accennato, il mezzo televisivo ha un forte potere persuasivo; in particolare i bambini possono essere facili vittime dei meccanismi manipolatori che regolano la comunicazione televisiva. Un'eccessiva fruizione televisiva aggiunta alla visione di programmi scadenti e di bassa qualità può contribuire a ridurre l'esercizio del pensiero e della riflessione. Fin dalle più giovani età è necessario, pertanto, indirizzare la costruzione di un bagaglio di conoscenze, di saperi e di competenze che svincolino il bambino dalle strumentalizzazioni mediatiche e che lo rendano capace di decidere in modo autonomo e di entrare attivamente nei ruoli sociali. Un bambino che riflette ed argomenta criticamente ciò che viene presentato dalla televisione è un bambino consapevole, in grado di esercitare la propria libertà di ricezione ed espressione (Oliverio Ferraris, Graziosi, 2000).

Dai dati della ricerca si possono trarre alcune indicazioni per la progettazione o il miglioramento dei programmi televisivi, in particolare dei programmi che nascono con precise finalità educative, pur essendo consapevoli che ormai non è possibile discrimi-

nare nettamente tra programmi destinati ad un pubblico adulto e programmi per bambini (Morcellini, 1999). Tali indicazioni possono così riguardare la generale programmazione degli orari di trasmissione ed aspetti più specifici che tengano conto delle preferenze e degli interessi dei giovani fruitori televisivi, oltre che del loro sviluppo cognitivo, affettivo e sociale.

I programmi televisivi possono promuovere forme di empatia matura, favorire il ricorso al dialogo, veicolare il comportamento prosociale solo se offrono la possibilità ai giovani telespettatori di ristrutturare le loro conoscenze ed esperienze, integrando quanto visto con il sapere pregresso.

Un uso educativo del mezzo televisivo può essere favorito dalla creazione di una forma di televisione *interattiva*, che lascia al bambino spazio per la riflessione sui programmi e per il confronto (Camaioni, Cannoni, 2001).

Una maggiore consapevolezza circa l'esistenza di diversi programmi televisivi, governati ciascuno da leggi e regole precise, consente al bambino di stabilire sul piano cognitivo quella giusta distanza tra realtà e finzione. Pertanto, un bambino competente in fatto di televisione si pone in una condizione di visione attiva; egli diventa così capace di individuare delle priorità e di mantenere dei punti fermi. Questi, insieme alla conoscenza dei processi di produzione dei vari programmi, alla consapevolezza delle proprie risorse critiche, alla libertà di esprimere commenti con familiari ed amici, costituiscono importanti fattori di promozione per una cultura attiva della visione televisiva. In questo senso, la televisione quando si pone al servizio degli spettatori e non li considererà semplicemente come oggetti che contribuiscono ad aumentare gli indici di ascolto di un programma, può diventare un utile strumento di democrazia.

Appendice - La televisione, l'empatia, la prosocialità, il dialogo tra i bambini

di Elena Cattelino, Emanuela Rabaglietti, Antonella Roggero (2001)



Questionario sulle caratteristiche della fruizione televisiva, sull'empatia⁵, sulla prosocialità⁶, sul ricorso al dialogo dei bambini

1. Segna se sei maschio femmina
2. Quando sei nato? _____
3. Quale classe frequenti? _____

⁵ Versione adattata da Feshbach, Caprara, Lo Coco, Pastorelli, Manna e Menzes, 1991.

⁶ Versione adattata da Caprara, Pastorelli, Barbaranelli, Vallone, 1991.

Le seguenti domande riguardano la **TELEVISIONE**.

4. In quali momenti della giornata guardi la televisione?
- | | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| al mattino appena alzato o a letto (quando ti svegli) | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| durante il pranzo | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| subito dopo pranzo (nel primo pomeriggio) | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| al pomeriggio | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| all'ora di cena | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| dopo cena | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
5. Quante ore al giorno guardi la televisione?
- A. Nei giorni scolastici B. Il fine settimana (sabato e domenica)
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> mai | <input type="checkbox"/> mai |
| <input type="checkbox"/> 1-2 ore al giorno | <input type="checkbox"/> 1-2 ore al giorno |
| <input type="checkbox"/> 3-4 ore al giorno | <input type="checkbox"/> 3-4 ore al giorno |
| <input type="checkbox"/> 5-6 ore al giorno | <input type="checkbox"/> 5-6 ore al giorno |
| <input type="checkbox"/> 7 ore o più al giorno | <input type="checkbox"/> 7 ore o più al giorno |
6. a) Quando guardi la televisione decidi **TU** che cosa guardare?
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
 b) Quando guardi la televisione decidono i **TUOI GENITORI** che cosa guardare?
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
 c) Quando guardi la televisione decidete insieme **TU e i TUOI GENITORI** che cosa guardare?
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
7. Tra queste diverse attività tu preferisci:
- | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| guardare la TV | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| giocare ai giardini o in cortile | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| andare a scuola | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| andare al cinema | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| fare una gita | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| giocare con gli amici | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| andare al supermercato | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |
| giocare con computer o videogiochi | <input type="checkbox"/> si | <input type="checkbox"/> no |

8. Quando è stata l'ultima volta che hai giocato all'aperto?
- | | | | |
|-------------------------------|--|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> ieri | <input type="checkbox"/> 2-4 giorni fa | <input type="checkbox"/> una settimana fa | <input type="checkbox"/> quest'estate |
|-------------------------------|--|---|---------------------------------------|
9. Durante la settimana, quando non sei a scuola e non fai i compiti, che **COSA FAI**?
- a) **Incontro i miei amici**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- b) **vado al gruppo parrocchiale (es. oratorio) o altre associazioni (es. boy-scout)**
 No Sì
- c) **leggo libri o fumetti**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- d) **ascolto la musica**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- e) **guardo la televisione**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- f) **pratico dello sport (nuoto, danza, pallavolo, calcio, pallacanestro, ecc.)**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- g) **aiuto i miei genitori in casa**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- h) **disegno, dipingo, gioco con le costruzioni**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- i) **gioco da solo o con i miei fratelli/sorelle o con i miei amici**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- j) **sto seduto senza far nulla**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- k) **vado ai giardinetti**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
- l) **gioco col computer o coi videogiochi**
 Mai Qualche volta Molte volte Tutti i giorni
10. Di solito, con chi guardi la TV?
- a) **da solo**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- b) **con la mamma**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- c) **con il papà**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- d) **con tutti e due i genitori**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- e) **con fratelli/sorelle**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- f) **con i nonni**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre

g) con gli amici

- Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre

11. Quando hai un problema preferisci parlarne con:

- a) **il tuo papà**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- b) **la tua mamma**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- c) **fratelli o sorelle**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- d) **nonni o zii**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- e) **amici**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- f) **insegnanti**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre
- g) **preferisco non parlarne con nessuno**
 Mai Qualche volta Molte volte Quasi sempre

12. In generale, ti piacciono i film e i telefilm?

- Molto Abbastanza Poco Per niente
- ti piacciono i film e i telefilm di **fantascienza** (es. *Robocop; Guerre Stellari; ET; Star Trek; Ritorno al futuro*) sì no

che fanno piangere (es. *La vita è bella; Titanic; Piccolo Lord; Cuore*) sì no

che fanno ridere (es. *Tre uomini e una gamba; Sister Act; Otto sotto un tetto*) sì no

d'amore (es. *Matrimonio a quattro mani; Il matrimonio del mio migliore amico; Se scappi ti sposo*) sì no

d'azione/avventura (es. *La maschera di Zorro; Relic Hunter; Superman; Il Commissario Rex; Distretto di polizia; Robin Hood*) sì no

che fanno paura (es. *Streghe; Dracula; Buffy*) sì no

come Don Matteo, La signora in giallo, Il tenente Colombo, La signora del West sì no

come Medici in prima linea sì no

13. In generale, ti piacciono i cartoni animati?

- Molto Abbastanza Poco Per niente

• ti piacciono i cartoni animati

come Dragon Ball, Digimon, Pokemon, I Cavalieri dello Zodiaco sì no

come Holly e Benji, Mita e Shiro sì no

come Sailor Moon, Carnaby Street, Luna Principessa Argentata, Heidi, Lady Oscar sì no

come i Puffi, i Flinstone, Tom e Jerry, Lupo Alberto, Casper sì no

come Lupin, Hunter sì no

come i Simpson sì no

come Robotech, I Mostruosi Marziani, Gundam sì no

14. Ti piacciono i **programmi sportivi** (es. partite di calcio, pallavolo, basket, Formula 1, *La domenica sportiva, Quelli che il calcio...*)?

- Sì No

15. Ti piacciono i **documentari** (es. *Super Quark, Geo & Geo, La macchina del Tempo, Gaia, un pianeta da salvare*)?

- Sì No

16. Ti piacciono le **pubblicità**?

- Sì No

17. Ti piacciono i **programmi di varietà e giochi** (es. *Quiz Show, Chi vuol essere miliardario, Italiani, Passaparola, Domenica In, Buona Domenica*)?

- Sì No

18. Ti piacciono i programmi come *Forum, Amici, Uomini e donne, C'è posta per te, Carramba che sorpresa, Il grande fratello*?

- Sì No

19. Ti piacciono i programmi **comici** come *Torno Sabato, Le Iene, Mai dire gol, Mai dire grande fratello*?

- Sì No

20. Ti piacciono i programmi come *Go-Cart, La Melevisione, L'albero Azzurro, Sabato Disney*?
 SI No
21. Ti piacciono i programmi come *Chi l'ha visto?, Ultimo minuto*?
 SI No
22. Ti piacciono le **Telegenovelas** (es. *Incantesimo, Beautiful, Vivere, Cento vetrine*)?
 SI No
23. Ti piacciono i programmi di **attualità** come *Il fatto di Enzo Biagi, Maurizio Costanzo Show, La vita in diretta, Verissimo*?
 SI No
24. Ti piace guardare il **telegiornale**?
 SI No
25. Ti piacciono i programmi come *Real TV, Extreme*?
 SI No
26. Ti piacciono gli **spettacoli musicali** (es. *Festivalbar, Sanremo, Zecchino d'Oro*)?
 SI No
27. Qual è il personaggio televisivo che preferisci?
 Perché ti piace?
 perché è bello si no
 perché è simpatico si no
 perché è forte si no
 perché è famoso si no
 perché pratica dello sport si no
 perché è capace di ascoltare gli altri si no
 perché fa ridere si no
 perché fa piangere si no
 perché conosce tante cose si no
 perché ha tanti amici si no

302

- perché tutti gli vogliono bene si no
- Altro _____
28. Quali è il programma televisivo che preferisci?

29. Ieri in quali momenti della giornata hai visto la televisione?
 al mattino appena alzato o a letto si no
 durante il pranzo si no
 subito dopo pranzo (nel primo pomeriggio) si no
 al pomeriggio si no
 all'ora di cena si no
 dopo cena si no
30. Ieri per quante ore hai guardato la televisione?
 nessuna 1-2 ore 3-4 ore 5-6 ore 7 ore o più
31. IERI, hai visto in televisione:
 a. Almeno un film o un telefilm? si no
 b. Almeno un cartone animato? si no
 c. Almeno un documentario? si no
 d. Almeno un telegiornale? si no
 e. Almeno un programma sportivo (come, ad esempio, una partita o *Il processo di Biscardi*)? si no
 f. Almeno un programma musicale (come, ad esempio, *Lo Zecchino d'oro* o *Videoclash*)? si no
 g. Almeno un programma di attualità (come, ad esempio, *La vita in diretta, Maurizio Costanzo Show*)? si no
 h. Almeno un programma tipo *Forum, Il grande fratello, C'è posta per te*? si no
 i. Almeno un programma come *Go-Cart, La Melevisione*? si no

303

j. Almeno una videocassetta?

sì no

Segna se sei maschio femmina

Quando sei nato? _____

Quale classe frequenti? _____

Queste domande riguardano i tuoi **sentimenti**

- Cerco di consolare chi è triste.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Faccio compagnia agli amici e ai compagni.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Quando devo fare cose che non mi piacciono mi arrabbio.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Cerco di aiutare gli altri.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Sono gentile.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Mi è capitato di piangere per cose di poca importanza.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Divido con gli amici le cose che mi piacciono.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Mi è capitato di sentirmi annoiato.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Mi capita di aiutare i compagni a fare i compiti.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Lascio che gli altri usino i miei giochi.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Mi è capitato di fare brutti sogni.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Gioco volentieri in compagnia.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Ho fiducia negli altri.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Mi è capitato di mangiarmi le unghie.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai
- Mi capita di accarezzare e di abbracciare gli amici.
 Tante volte Qualche volta Quasi mai



304

16. Ieri in quali momenti della giornata hai visto la televisione?

- al mattino appena alzato o a letto sì no
- durante il pranzo sì no
- subito dopo pranzo (nel primo pomeriggio) sì no
- al pomeriggio sì no
- all'ora di cena sì no
- dopo cena sì no



17. Ieri per quante ore hai guardato la televisione?

- nessuna 1-2 ore 3-4 5-6 ore 7 ore o più

18. Ieri, hai visto in televisione:

- Almeno un **film** o un **telefilm**? sì no
- Almeno un **cartone animato**? sì no
- Almeno un **documentario**? sì no
- Almeno un **telegiornale**? sì no
- Almeno un **programma sportivo** (come, ad esempio, una partita o il processo di Biscardi)? sì no
- Almeno un **programma musicale** (come, ad esempio, Lo Zecchino d'oro o Videoclash)? sì no
- Almeno un programma di **attualità** (come, ad esempio, La vita in diretta, Maurizio Costanzo Show)? sì no
- Almeno un programma tipo Forum, Il grande fratello, C'è posta per te? sì no
- Almeno un programma come Go-Cart, La Melevisione? sì no
- Almeno una **videocassetta**? sì no

Che cosa provi in queste situazioni?

- Quando qualcuno mi racconta una bella storia, mi sento come se la storia stesse accadendo a me.
 Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
- Vedere un amico piangere mi fa sentire come se stessi piangendo anch'io.
 Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero

305

3. So riconoscere, prima di molti altri bambini, che le sensazioni di altre persone sono cambiate.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
4. Quando qualcuno che mi è caro è triste, mi sento triste anch'io.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
5. Mi addolora vedere un bambino sculacciato.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
6. Posso capire quando i miei genitori sono preoccupati per me anche se essi non lo dicono.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
7. Mi sento triste quando accade qualcosa di brutto ad un personaggio in una storia.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
8. Riasco a capire come reagiscono le persone alle cose che faccio.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
9. Posso capire quando qualcuno con cui sono si sta innervosendo, anche se non lo dice.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
10. Quando un mio amico è deluso, mi sento deluso anch'io.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
11. Posso immaginare cosa provano i miei genitori, anche se essi non lo manifestano.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero
12. Posso capire cosa provano i miei amici da come si comportano.
 - Mai vero Qualche volta vero Di solito vero Sempre vero

GRAZIE!
CIAOOOO



Bibliografia

- Asprea A. M., Villone Betocchi G., *Studi e ricerche sul comportamento prosociale*, Liguori, Napoli, 1993.
- Battistelli P., *Empatia*, in Bonino S. (a cura di), «Dizionario di Psicologia dello Sviluppo»: 258-260, Einaudi, Torino, 1994.
- Battistelli P. (a cura di), *Io penso che tu pensi...*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Berti A. E., *Egocentrismo*, in S. Bonino (a cura di), «Dizionario di Psicologia dello Sviluppo»: 220-223, Einaudi, Torino, 1994.
- Bertolini P. e Manini M., (a cura di), *I bambini e la TV: la prima ricerca sull'esperienza televisiva dai 3 ai 6 anni*, Feltrinelli, Milano, 1976.
- Bonino S. (a cura di), *Dizionario di Psicologia dello Sviluppo*, Einaudi, Torino, 1994.
- Bonino S., *Te lo dico col vestito*, «Psicologia Contemporanea», 131, 1995a: 4-11.

- Bonino S., *Lo sviluppo dell'empatia tra contagio emotivo e rappresentazione*, in Battistelli P. (a cura di), «Io penso che tu pensi...»: 115-134, Franco Angeli, Milano, 1995b.
- Bonino S., *La finta televisione vera*, «Psicologia Contemporanea», 138, 1996: 26-27.
- Bonino S., *I noi teorici attuali*. In A. Fonzi (a cura di), «Manuale di Psicologia dello Sviluppo»: 43-79, Giunti, Firenze, 2001a.
- Bonino S., *Ipotesi mediche*, «Psicologia Contemporanea», 167, 2001b: 12-13.
- Bonino S. e Caprara G. V., *L'empatia tra commozione e contagio*, «Età Evolutiva», 48, 1994: 62-70.
- Bonino S., Lo Coco A. e Tani F., *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Giunti, Firenze, 1998.
- Borke H., *Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy?*, «Developmental Psychology», 5, 1971: 263-296.
- Cannaoni L. e Cannaoni E., *Patate sul divano?*, «Psicologia Contemporanea», 164, 2001: 4-11.
- Caprara G. V., Pastorelli C., Barbaranelli C., e Vallone R., *Indicatori della capacità di adattamento sociale in età evolutiva*, Organizzazioni Speciali, Firenze, 1991.
- Gattelino E., *L'empatia*. In Bonino S., Ruffellina A., «Psicologia dello Sviluppo e Scuola Elementare»: 238-247, Giunti, Firenze, 1999.
- Condy J., *Ladra di tempo, serva infedele*. In Popper K., Condy J., «Cattiva maestra televisione»: 9, 1994: 27-50, Reser, Milano.
- Di Blasio P. e Camisasca E., *Situazioni e contesto nel comportamento prosociale*. In Di Blasio P., (a cura di), «Contesti relazionali e processi di sviluppo»: 277-304, Raffaello Cortina, Milano, 1995.
- Duck J. M. et al., *Children's visual attention to "Playschool": a time series analysis*. «Australian Journal of Psychology», 40, 1988: 413-421.
- Dott A., *Televisione e bambini*, Nuova Eri, Roma, 1990.
- Eisenberg N., e Fabes R. A., *Empathy: Conceptualization, assessment and relation to prosocial behavior*, «Motivation and Emotion», 14, 1990: 131-149.
- Eron L. e Huesmann R. L., *Television and the Aggressive Child*, Erlbaum, Hillsdale (N.J.), 1986.
- Feshbach N., Caprara G. V., Lo Coco A., Pastorelli C., Manna G., e Menzies J., *Empathy and its correlates: cross cultural data from Italy*. Minneapolis, «Eleventh Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development», 1991.
- Feshbach N., Feshbach S., Fauvre M. e Ballard-Cambell M., *Learning to care*, Scott, Foresman e Co, San Francisco, 1983.
- Fonzi A., *Pensiero magico*. In Bonino S. (a cura di), «Dizionario di Psicologia dello Sviluppo»: 512-515, Einaudi, Torino, 1994.
- Greenfield P., *Mente e media*, Armando, Roma, 1995.
- Hoffman M. L., *Is altruism part of human nature?*, «Journal of Personality and Social Psychology», 40, 1981: 121-137.
- Hoffman M. L., *The measurement of empathy*. In Izard C.E., (Ed), «Measuring emotions in infant and children»: 279-296, Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Houston A. e Wright J., *Children processing of television: the informative function of formal features*. In Bryant J., Anderson D.R. (Eds), «Children's understanding of

- television: research on attention and comprehension»: 35-68, Academic Press, New York, 1983.
- Lastrengo C. e Testa F., *Istruzioni per l'uso del televisore*, Einaudi, Torino, 1990.
- Lucarelli D., Cacciari S. e Cornoldi C., *La pubblicità serve a far riposare gli attori. Credenze spontanee dei bambini sulla televisione*, «Età Evolutiva», 133, 2000: 33-45.
- Morcellini M., *La TV fa bene ai bambini*, Meltemi, Roma, 1999.
- Oliverio Ferraris A., *Verità virtuali*, «Psicologia Contemporanea», 131, 1995: 34-41.
- Oliverio Ferraris A., *Le ore del bambino*, «Psicologia contemporanea», 95, 1989: 50-56.
- Oliverio Ferraris A., *TV per un figlio*, Laterza, Bari, 1995a.
- Oliverio Ferraris A., *Imparare la TV. Si può educare al funzionamento?*, «Psicologia Contemporanea», 129, 1995b: 12-14.
- Oliverio Ferraris A., *Imparare la TV. Tempi e modi di fruizione*, «Psicologia Contemporanea», 128, 1995c: 12-14.
- Oliverio Ferraris A. e Graziosi B., *Cullati dagli spot*, «Psicologia Contemporanea», 162, 2000: 40-48.
- Piaget J. (trad. it.), *La costruzione del reale del fanciullo*, La nuova Italia, Firenze, 1973.
- Popper K. e Condy J., *Cattiva maestra televisione*, Reser, 9, Milano, 1994.
- Singer D., Singer J. (trad. it.), *Nel regno del possibile*, Giunti, Firenze, 1995.
- Singer D., Singer J., Zuckermann D. M., *Teaching television*, Dial Press, New York, 1981.
- Staub E., *Helping a person in distress: the influence of implicit and explicit "Rules" of conduct on children and adults*, «Journal of Personality and Social Psychology», 17, 2, 1971: 137-144.
- Stern D. (trad. it.), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1985.
- Strayer J., *What children know and feel in response to witnessing*. In Saarni C., Harris P.L., (Eds), «Children's understanding of emotions»: 259-289, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- Tampieri G., *Percezione, sviluppo della*, in Bonino S. (a cura di), «Dizionario di Psicologia dello Sviluppo»: 521-525, Einaudi, Torino, 1994.
- Valentini P. e Tallandini A. M., *Gli stadi dello sviluppo*. In Liverta Sempio O. (a cura di), «Vygotskij, Piaget, Bruner»: 159-186, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Villone Betocchi G., *Comportamento prosociale*. In Bonino S. (a cura di), «Dizionario di Psicologia dello Sviluppo»: 144-148, Einaudi, Torino, 1994.
- Wallon H. (trad. it.), *Sviluppo della coscienza e formazione del carattere*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Wartella E., *Individual differences in children's responses to television advertising*. In Palmer E., Dorr A. (Eds), «Children and the faces of television: teaching, violence, selling»: 307-322, Academic Press, New York, 1980.
- Werner H. (trad. it.), *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*, Giunti Barbera, Firenze, 1970.

12. Educazione e televisione, suggestioni italiane e straniere

di Riziero Zucchi

L'età della colonizzazione delle coscienze
R. Bodel

Je suis obligé de constater que la télévision est assez peu étudiée quant aux effets qu'elle produit sur les consciences et dans notre perception du temps et du déroulement de notre histoire personnelle
H. Madelin¹

1. Una situazione frammentata e in movimento

Il panorama educativo a livello mondiale riguardante la televisione è disperatamente frammentato: nascono e si sviluppano attività di cui è difficile cogliere lo spessore, problematico fare un censimento. Sorgono osservatori, centri di ricerca, iniziative di singole associazioni, ma non è ancora possibile avere un panorama soddisfacente di tutto quanto avviene e ricavarne una linea di analisi.

Il fenomeno TV è proteiforme, difficile da analizzare e sistematizzare criticamente. Il cinema, fin dagli esordi, ha avuto un apparato critico, sono state proposte linee guida per storizzare il fenomeno. Alla critica cinematografica si è aggiunto un movimento dal basso che ha permesso la nascita di luoghi deputati, in cui si è esercitata una funzione di analisi e discussione del prodotto filmico a livello di massa. Si tratta del cinema forum², che hanno coinvolto un numero incredibile di persone, mettendole in grado di analizzare con l'aiuto di esperti le produzioni cinematografiche.

Queste riunioni sono state palestra di democrazia: i partecipanti hanno potuto assumere un atteggiamento consapevole, proporre il proprio parere, imparando l'esercizio

¹ «Mi è d'obbligo constatare che la televisione è poco studiata in relazione agli effetti che produce sulle coscienze, nella nostra percezione del tempo e dello sviluppo della nostra storia personale». L'affermazione di Henri Madelin, gesuita e filosofo francese, è stata fatta nel corso del Convegno su «Guerre e televisione», svoltosi in Francia a Valence dal 5 al 7 aprile 1991.

² C. M. Martini, consulente di Rossellini per i video da lui realizzati sugli Atti degli Apostoli, in uno dei saggi più equilibrati sul rapporto tra etica e TV ha proposto *teleforum*, in grado di produrre una coscienza critica nei telespettatori: «Oggi, mancando un lavoro di presa di coscienza collettiva, i media, a guardare bene, rischiano di non essere neanche più media, se assecondiamo la spirale perversa che riduce le potenzialità comunicative a un rapporto (tra l'altro squilibrato e senza contraddittorio), per esempio, tra TV e singolo individuo. Penso allora che sarebbe opportuno rilanciare luoghi di discussione e approfondimento, realizzando accanto al cinemaforum iniziative che potremmo chiamare *teleclub* o *teleforum*. La crescita e magari un domani la manifestazione di un'opinione pubblica, oggi sommersa e senza voce, risulterebbe più efficace sulla gente che non la formulazione di giudizi morali da parte di una autorità», in C. M. Martini, *Il lembo del mantello*, Centro Ambrosiano, Milano, 1991, p. 69.