

**Pubblicato il: luglio 2024**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The languages of virtualescent generation: violent videogames, aggressive-bullying behaviours and peer-deviant group aggregation**

**I linguaggi dei virtualescenti: videogame violenti, comportamenti aggressivo-bullistici e aggregazione col gruppo dei pari devianti**

*di*

Vincenzo Cascino

Università degli studi di Genova

[vincenzo.cascino@edu.unige.it](mailto:vincenzo.cascino@edu.unige.it)

**Abstract:**

The research seeks to explore the relationship between violent videogames, aggressive-bullying behaviours and peer-deviant group aggregation in male pupils in secondary school students (first and second grade) (13/19 year old boys). The examined sample is composed of 532 pupils attending southern Italy middle schools. The utilized tools are:

- Physical and verbal aggressiveness scale (Caprara & Pastorelli, 1993) to measure the inclination to aggressiveness in interpersonal contexts;
  - Peer-deviant group aggregation scale (Capaldi e Patterson, 1992) in order to measure the features of the peers hanging out with the boy;
  - VG “FAM2014” Questionnaire to measure the grade of familiarity with videogames.
- The results are different considering the age and the size.

**Keywords:** Virtualescent generation, Violent videogames, Aggressive-bullying behaviours, Peer-deviant group aggregation.

## **Abstract:**

La ricerca tenta di esplorare la relazione esistente tra videogiochi violenti, comportamenti aggressivo-bullistici e aggregazione con il gruppo dei pari devianti in adolescenti della scuola secondaria (primo e secondo grado). La ricerca ha coinvolto diverse scuole del Sud Italia ed il campione esaminato è costituito da 532 adolescenti. Gli strumenti utilizzati sono:

- Scala di Aggressione fisica e verbale (Caprara e Pastorelli, 1993) per misurare l'inclinazione all'aggressione in ambito interpersonale;
- Scala di Aggregazione con il gruppo dei pari devianti (Capaldi e Patterson, 1992) per misurare le caratteristiche dei compagni frequentati dal ragazzo;
- Questionario «VG. FAM2014» per la misurazione del grado di familiarità con i videogiochi, I risultati sono differenti considerando l'età e le dimensioni.

**Parole chiave:** Virtualescenti, videogame violenti, comportamenti aggressivo-bullistici, aggregazione col gruppo dei pari deviant.

## **Introduzione**

Ciò che viene qui presentato è il frutto di un lavoro di ricerca che lo scrivente ha svolto per indagare il rapporto esistente tra videogiochi violenti, comportamenti aggressivo-bullistici e aggregazione con il gruppo dei pari devianti: esiste una relazione tra videogiochi violenti, comportamenti aggressivi verso coetanei sino alla messa in atto di atti di bullismo e aggregazione con il gruppo dei pari devianti.

La presente ricerca nasce dal desiderio di comprendere, in una società come la nostra, se alcuni oggetti mediali come i videogiochi possono influenzare alcune dinamiche interpersonali nei nativi digitali.

L'ambito videoludico coinvolge utenti eterogenei per età (i bambini e gli adolescenti principalmente, ma anche gli adulti), innescando processi di socializzazione differenti, sia su di un piano singolo che di gruppo, alimentando il dibattito psicopedagogico riguardo alle potenzialità e ai rischi legati all'uso del gioco elettronico. Il primo dato di fatto con cui dobbiamo confrontarci è l'interesse e l'attrazione crescente che molti tra bambini, adolescenti e adulti manifestano verso questa forma ludica, vista a volte soltanto come una nuova modalità di svago, altre volte investendo su di essa con finalità più ampie e personali, quali la necessità di ricercare codici e linguaggi propri per comunicare, per creare e progettare, di far parte di comunità virtuali in cui confrontarsi e socializzare, di prepararsi alla scommessa del futuro lavorativo che spesso passa attraverso la simulazione di contesti possibili. La notevole diffusione dei videogiochi ha assunto oggi una portata al di sopra di ogni aspettativa così come ci confermano i dati di fatturato dell'industria videoludica: basti pensare che negli ultimi anni fatturano mediamente più dell'industria cinematografica, e che il settore ha un tasso di crescita annuale del 9%: il maggior tasso di crescita in tutta l'industria dell'intrattenimento globale. Sicuramente il motivo di questo successo è da ricercarsi nelle loro caratteristiche intrinseche poiché oltre ad avere un carattere ludico e a presentare una grande quantità di azione visiva, i videogiochi sono interattivi e permettono il passaggio da una generazione di telespettatori ad una di «manipolatori di schermi». (Ferri, 2011, pag. 29). Non dobbiamo, poi, dimenticare che i videogiochi sono presenti in tutti i media, dal telefono cellulare ai tablet. All'interno del complesso scenario culturale ed educativo odierno, il fatto di passare molte ore della settimana «incollati» allo schermo dei videogame preoccupa e pone non pochi interrogativi a genitori, psicologi, insegnanti, educatori, spesso sconcertati ed impreparati di fronte a questa realtà.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XVI - n. 3, 2024

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Doi: 10.14668/QTimes\_16375

Inoltre, nell'analizzare la problematica non dobbiamo dimenticare che il videogioco rappresenta il primo momento di incontro dei bambini con il mondo digitale. Infine, occorre sottolineare che negli ultimi anni si stanno ampliando e diversificando le proposte dei generi presenti sul mercato: accanto ai giochi violenti - «sparatutto» e «picchia duro» – il mercato propone anche videogame che coniugano sempre più cultura, informazione, oggetti di riflessione e di critica sulle dinamiche sociali, divenendo veri e propri medium comunicativi. Nei fatti si sta compiendo un passaggio da forme di intrattenimento ludico fini a se stesse a metafore del grande gioco della realtà della vita, anche grazie al fatto che, processori sempre più veloci e potenti uniti a schede grafiche e sonore evolute e di elevata qualità, permettono di progettare realtà virtuali molto simili alla vita quotidiana. Tutto ciò impone la necessità di riflettere sui nuovi modelli di gioco della cultura contemporanea. La riflessione pedagogica nei confronti dei videogiochi ha assunto da subito un atteggiamento di criticità e allarmismo, sottolineandone gli aspetti preoccupanti legati alla violenza e alla potenziale devianza e omettendo le potenzialità formative dello strumento videogioco, sia come oggetto esso stesso di formazione, sia come strumento formativo e come contenitore di informazioni. Preliminarmente occorre notare che alcuni videogiochi non assumono rilevanza relativamente ai processi cognitivi, all'apprendimento e alla comunicazione perché si limitano ad attivare funzioni neurali di tipo percettivo-motorio, azioni automatiche di stimolo-risposta, che nel lungo periodo rischiano di danneggiare le capacità di apprendimento dato che tendono a limitare l'attenzione selettiva. Tuttavia, accanto a questi videogiochi che potremmo definire «meccanici» vi sono quelli che richiedono strategia e riflessione, ebbene, relativamente a questi ultimi recenti studi di neurologia hanno dimostrato che il videogioco favorisce una stimolazione del cervello dei giocatori, poiché, contribuendo a stimolare la mente del videogiocatore attivano l'attenzione selettiva e perciò l'intelligenza in un modo nuovo ed originale. Esiste un'offerta videoludica ricca di temi e contenuti «alternativi» rispetto ai prodotti solitamente pubblicizzati dalla stessa editoria del settore. Ci si riferisce ad una nutrita produzione di giochi digitali (gratuiti e scaricabili dalla rete) che presentano una notevole complessità tematica, estetica ed ideologica, i cui produttori e disegnatori sono indipendenti da case produttrici che regolano il mercato globale, ma intendono proprio sviluppare nei giochi aspetti legati all'informazione critica, allo stravolgimento di un pensiero omologante, alla produzione di una riflessione critica e consapevole sulla società attuale. Sono i cosiddetti *serious games*, ovvero «videogame sovversivi», «giochi persuasivi», «giochi invincibili», *newsgames*. Della violenza dei media si è occupato, fra l'altro, il recentissimo Studio delle Nazioni Unite sulla *Violenza contro i Bambini* sostenendo che la comunità è una fonte di protezione e solidarietà per i bambini, ma può anche essere un luogo di violenza. La violenza può anche essere associata ai mass media ed alle nuove tecnologie di informazione e comunicazione. I mass media alcune volte descrivono la violenza come normale o la esaltano. Il cyberbullismo, ad esempio, attraverso Internet o attraverso i telefoni cellulari è documentato in tempi recenti. Per la definizione del piano di ricerca è stato importante analizzare la letteratura nazionale e internazionale, attualmente esistente, sul presente tema. Storicamente, gli autori che si sono occupati del rapporto tra videogiochi violenti e aggressività sono molteplici mentre resta quasi completamente indagata la relazione tra videogames violenti e aggregazione del bambino con gruppi dei pari devianti. Il nostro disegno di ricerca vuole utilizzare quello utilizzato da Cascino e i cui risultati sono stati esposti in altra sede (Cascino, 2016, pp.163-182).

## 1. Analisi della letteratura nazionale e internazionale

Le posizioni degli autori che hanno esaminato il rapporto tra videogiochi violenti e aggressività sono alquanto numerose e contrastanti per cui si è ritenuto utile riassumerle e dividerle in due gruppi:

### 1. Studi che non trovano correlazioni significative tra videogiochi violenti e aggressività

- Bavelier et al. (2012);
- Bediou et al. (2018);
- Cole & Griffiths (2007);
- Ferguson et al. (2014);
- Ferguson, (2015);
- Ferguson, & Wang (2021);
- Greitemeyer & Mugge (2014);
- Haagsma et al. (2013);
- Hou (2011);
- Szyck et al. (2017);
- Uttal et al. (2013);
- Voids & Greenberg (2009);
- Zhang et al. (2021).

### 2. Studi che trovano correlazioni significative tra videogiochi violenti e aumento dei tassi di aggressività.

- Anderson, & Bushman, (2001; 2002);
- Anderson, et al. (2003);
- Anderson & Carnagey, (2004);
- Bartholow, Bushman, & Sestir, (2006);
- Hull et al. (2014);
- Kühn et al. (2018);
- Polman, de Castro & van Aken, (2008);
- Przybylski & Mishkin (2015);
- Triberti & Argenton, (2013).

#### 1.1 Studi che non trovano correlazioni significative tra videogiochi violenti e aggressività

Riguardo a questa tesi, l'Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi italiani (AESVI), fa riferimento a un recente studio dello Swedish Media Council. L'agenzia governativa svedese che si occupa dell'influsso dei media sul pubblico ha revisionato 106 studi effettuati sull'argomento violenza nei videogiochi dal 2000 ad oggi, passandone in rassegna metodi, attendibilità scientifica e risultati. Da questa revisione è emerso come il legame fra videogame e violenza sia casuale: una persona che abbia già una predisposizione all'aggressività per cause sociali e psicologiche preferirà videogiochi a tema violento, ma il legame fra videogiochi e comportamento aggressivo è privo di ogni fondamento. (2011). Ferguson dimostra che i videogames violenti sono in grado di diminuire il livello di aggressività criticando alcune delle precedenti ricerche sui videogiochi violenti sostenendo che fossero presenti errori di ricerca, viziati sia dall'aver riportato informazioni in modo

parziale, che da criteri metodologici rivedibili come l'aver analizzato aspetti che poco avevano a che fare con l'aggressività nella vita reale, come ad esempio fantasie o pensieri aggressivi, solo parzialmente riconducibili a comportamenti violenti (Ferguson, 2015). Greitemeyer e Mugge (2014) hanno, inoltre, consolidato i risultati, secondo cui giocare ai videogames con contenuti pro-sociali aiuta non solo a contenere livelli di aggressività, ma anche a promuovere l'effettivo comportamento pro-sociale, indipendentemente dalle caratteristiche del giocatore (Cole e Griffiths 2007; Volder e Greenberg 2009; Hou 2011; Haagsma et al. 2013).

Altre ricerche hanno coinvolto anche il piano cognitivo con studi di meta-analisi (Uttal et al. 2013; Bediou 2018) dimostrando che questo genere di video games (a contenuto prosociale) produce miglioramenti nei processi mentali superiori quali attenzione, memoria spaziale a breve termine, rotazione mentale spaziale nonché nella capacità di "imparare ad imparare" (Bavelier et al. 2012; Zhang et al. 2021), riducendo i tempi di apprendimento di nuovi compiti. Szyck, Mohammadi, Muentz e Wildt (2017) hanno preferito studiare gli effetti a lungo termine dei videogiochi violenti, piuttosto che quelli a breve termine; proprio questa scelta ha contraddistinto il loro studio rispetto ad altri condotti in passato. La ricerca era costituita da un campione sperimentale formato da 15 partecipanti abituato all'uso frequente di soprattutto in prima persona da almeno quattro anni e con un minutaggio di gioco giornaliero non inferiore alle due ore e un gruppo di controllo i cui membri non erano abituati all'uso di videogiochi violenti. L'esperimento è stato condotto quando ogni persona era in "astinenza" dall'uso di videogiochi da almeno tre ore. I partecipanti hanno dovuto rispondere a delle domande che rilevassero i loro livelli di aggressività ed empatia, per poi commentare delle immagini che presentavano sia stimoli neutri che emotivamente significativi, spiegando come si sarebbero sentiti al posto dei protagonisti delle vignette; tutto questo avveniva mentre i partecipanti erano sottoposti ad una risonanza magnetica funzionale (fMRI), al fine di studiare cosa effettivamente accadesse nei loro cervelli. Non sono risultate differenze significative nei livelli di aggressività ed empatia tra il gruppo sperimentale e quello di controllo.

## **2.1 Studi che trovano correlazioni significative tra videogiochi violenti e aumento dei tassi di aggressività**

Anderson è un punto di riferimento insostituibile per gli studiosi che sostengono che i videogiochi presentano lo stesso effetto degli altri media, ma in misura maggiore e potenzialmente più nociva per il premio che il fruitore riceve costituendo un apprendimento condizionato, (Anderson & Bushman, 2002; Triberti & Argenton, 2013).

Altre ricerche hanno dimostrato che i videogiochi violenti ridurrebbero anche i comportamenti prosociali (Anderson, Berkowitz, Donnerstein & co., 2003; Bartholow, Bushman & Sestir, 2006). Un altro studio è stato condotto da Przybylski e Mishkin (2015) sulla soglia di tempo che i bambini trascorrono davanti ai videogiochi violenti.

Il limite massimo (più di 3 ore al giorno), e limite minimo (meno di un'ora al giorno) è quanto fissato dall'esperimento e dove ipotizzavano che il tempo, trascorso davanti ai videogiochi, potesse essere collegato ad alcune manifestazioni relazionali e comportamentali degli adolescenti e ragazzi. Si sono basati, sia su domande dirette a loro, chiedendo quanto tempo dedicassero ogni giorno ai videogiochi e quali fossero i loro preferiti, sia sulla valutazione degli insegnanti, reclutati in una scuola nel sud-est dell'Inghilterra, per conoscere da vicino il comportamento dei singoli alunni e il loro rendimento scolastico. I risultati, quindi, ottenuti su un campione di 217 preadolescenti, di età compresa tra i 12 e i 13 anni, mettono in luce il fatto che, i ragazzi che si dedicano a questi giochi virtuali per meno di 1 ora al giorno, evidenziano bassi livelli di iperattività e di problemi di condotta,

mentre, si verifica un risultato opposto, nei casi in cui i ragazzi giocano per più di 3 ore al giorno, i quali appaiono irrequieti, coinvolti in lotte e litigi in classe e poco interessati alla scuola. (2015, pp.145-156)

### **3. Formulazione di obiettivi e ipotesi di ricerca**

#### **3.2. Formulazione di obiettivi e ipotesi di ricerca**

Il disegno di ricerca è stato definito in base agli obiettivi e alle ipotesi che seguono.

##### **3.2.1. Obiettivi**

Si vuole verificare se esistono:

- differenze significative tra adolescenti che utilizzano i videogiochi violenti per più di 3 ore al giorno (Gruppo Sperimentale) e coloro che invece non usano videogiochi (Gruppo di Controllo) ed in particolare ci si propone di valutare le differenze nelle dimensioni dell'aggressività fisica e verbale e nell'aggregazione del gruppo dei pari devianti.

In altri termini si cerca di capire se sono più aggressivi e hanno maggiore probabilità di aggregarsi al gruppo dei pari gli adolescenti che trascorrono tanto tempo (più di 3 ore al giorno) a giocare con i videogiochi violenti oppure sono meno aggressivi e meno inclini ad aggregarsi al gruppo dei pari devianti coloro che non utilizzano i videogiochi violenti come «passatempo»

- differenze nei punteggi delle dimensioni della aggressività e nell'aggregazione al gruppo dei pari devianti tra gruppi degli adolescenti di età differenti. Gli adolescenti di quale età risultano, cioè, essere più aggressivi e con maggiore probabilità nell'aggregazione del gruppo dei pari devianti?

##### **3.2.2. Ipotesi**

Hp1: esistono differenze statisticamente significative tra adolescenti che utilizzano i videogiochi violenti per più di 3 ore al giorno (Gruppo Sperimentale) e coloro che invece non usano videogiochi (Gruppo di Controllo)?

Hp 2: esistono differenze statisticamente significative nei punteggi delle dimensioni dell'aggressività fisica e verbale e nell'aggregazione del gruppo dei pari devianti tra gruppi degli adolescenti con età differenti?

### **4. Criteri per la costruzione del campione**

Il campione, formato da 532 adolescenti di età compresa tra i 12 e i 19 anni, è stato suddiviso in due gruppi: Gruppo sperimentale (GS) e Gruppo di controllo (GC). Il criterio utilizzato per la formazione dei gruppi si è fondato sul grado di familiarità che l'adolescente aveva con i videogiochi violenti. A tal fine è stato appositamente costruito, dallo scrivente, un questionario (VG.Fam2014) a scopo informativo, formato da 8 semplici domande cui l'adolescente era invitato a rispondere. Obiettivo del VG era quello di comprendere se l'adolescente utilizzava i videogiochi violenti per più di 3 ore al giorno oppure no. Tutti gli adolescenti sono stati sottoposti alla somministrazione del questionario e, sulla base dei risultati ottenuti, sono stati costruiti i due campioni di cui sopra.

#### 4.1. Descrizione del campione e delle variabili testate

La ricerca ha coinvolto diverse scuole (secondaria di primo e secondo grado) del Sud Italia così come descritto nella tabella 1.

#### 4.2. Descrizione del campione

TABELLA 1  
Composizione del campione

classi	N Classi	N Camp Tot.	M Tot.	F Tot.	M n. Sper.	M n. Contr.	F n. Sper.	F n. Contr.
Sec.I grado	15	316	160	156	104	56	96	60
Sec.II grado	14	216	103	113	63	40	82	31

Le variabili testate sono:

- i punteggi dei soggetti nelle due dimensioni: aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti
- l'età;
- la tipologia del campione: classi sperimentali e di controllo.

#### 5. Strumenti utilizzati

Gli strumenti utilizzati nella ricerca sono stati:

- *Aggressione fisica e verbale* (Caprara e Pastorelli, 1993)  
Questa scala valuta l'inclinazione all'aggressione in ambito interpersonale. È composta da 20 item che valutano la frequenza con la quale i ragazzi assumono comportamenti aggressivi fisici e verbali verso gli altri. Il formato di risposta è a cinque posizioni (1 = mai/quasi mai, 2 = poche volte, 3 = qualche volta, 4 = tante volte, 5 = molto spesso).
- *Aggregazione con il gruppo dei pari devianti* (Capaldi e Patterson, 1992)  
Misura le caratteristiche dei compagni frequentati dal ragazzo, relativamente a condotte antisociali come rubare e mentire. Si tratta di una scala composta da 3 item che misurano l'aggregazione con i pari devianti fuori dalla scuola, con formato di risposta a 2 posizioni (1 = vero; 2 = falso).
- *VG.Fam2014*  
Misura il tempo trascorso ai videogiochi violenti.

#### 6. Modalità di somministrazione

Le scale e il questionario sopra menzionati sono stati somministrati dallo scrivente, in forma collettiva, a tutti alunni (sia del GS sia a quelli del GC).

Le scale danno punteggi grezzi che poi sono stati interpretati sia individualmente sia collettivamente in termini di medie (punteggi medi) e di deviazioni standard.

#### 7. Analisi dati

Per la verifica delle ipotesi di cui sopra è stato applicato il modello della varianza, ANOVA:

- a un fattore, la Tipologia, presente con due modalità (gruppo sperimentale - gruppo di controllo), allo scopo di confrontare le medie delle classi sperimentali con le medie delle classi di controllo in relazione a ciascuna delle dimensioni (aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti) individuate nella ricerca. Ciò serve per capire se sono più aggressivi e più propensi ad aggregarsi a un gruppo di pari devianti gli adolescenti che usano in maniera massiccia i videogiochi violenti (gruppo sperimentale) rispetto agli adolescenti che non utilizzano i videogame (gruppo di controllo);
- a un fattore, l'Età, presente in numero di sei gruppi nel campione della scuola secondaria di secondo grado, in numero di tre gruppi nel campione della scuola secondaria di secondo grado allo scopo di confrontare le medie dei diversi gruppi di età in relazione a ciascuna delle dimensioni individuate nella ricerca. Ciò è importante per capire in quale fascia di età si sviluppa maggiormente il tasso di aggressività e la probabilità di aggregarsi al gruppo dei pari devianti

Per il modello di analisi della varianza adottato, è stato considerato un livello di significatività pari al 95%. Le elaborazioni statistiche sono state effettuate separatamente nei due sottocampioni (scuola secondaria di secondo grado e secondaria di primo grado).

### ***7.1. Ipotesi sulle differenze nell' aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti tra le classi sperimentali e quelle di controllo***

In relazione all'ipotesi circa la differenza nelle medie dei punteggi delle dimensioni dell'aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti tra le classi sperimentali e le classi di controllo, come risulta dalla tabella 2, i risultati evidenziano:

- nel sottocampione delle classi della scuola secondaria di primo grado, le medie delle classi sperimentali non sono significativamente diverse dalle medie del gruppo di controllo ( $p > 0.05$ ), in nessuna delle due dimensioni. Ciò significa che gli adolescenti che hanno utilizzato i videogiochi non risultano essere più aggressivi né tantomeno aggregarsi al gruppo di pari devianti rispetto agli adolescenti che non utilizzano in maniera sistematica i videogiochi
- nel sottocampione classi della scuola secondaria di secondo grado, le medie delle classi sperimentali non sono significativamente diverse dalle medie del gruppo di controllo, fatta eccezione per la dimensione «aggregazione con il gruppo pari devianti» ( $p = 0.034$ ), nella quale il gruppo sperimentale presenta una media significativamente più alta del gruppo di controllo. I risultati per ciò che riguarda le classi della scuola secondaria di secondo grado in parte confermano ciò che è stato evidenziato per gli adolescenti delle classi della scuola secondaria di secondo grado, tranne nella dimensione «aggregazione con il gruppo pari devianti», nella quale gli adolescenti che passano più tempo ai videogiochi risultano essere decisamente più propensi ad aggregarsi con i gruppi dei pari devianti rispetto agli adolescenti che non fanno uso di videogiochi

Aggressività fisica e verbale	Aggregazione con il gruppo pari devianti
----------------------------------	--



	GS	GC	GS	GC
Sec. I grado	=	=	=	=
Sec. II grado	=	=	+	-

Tab. 2 Differenza nelle medie dei punteggi delle dimensioni dell'aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti tra le classi sperimentali e le classi di controllo.

### 7.2. Ipotesi sulle differenze nei punteggi delle dimensioni della aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti tra gruppi di alunni di età differenti

In relazione all'ipotesi circa le differenze nei punteggi delle dimensioni (aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti) tra gruppi di alunni di età differenti, come mostra la tabella 3, i risultati evidenziano:

- nel sottocampione delle classi della scuola secondaria di secondo grado c'è una significativa differenza nella media dei Gruppi solo nella dimensione della «Aggressività fisica e verbale» ( $p = 0.019$ ); in particolare:  
 il Gruppo 1 (15 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni);  
 il Gruppo 2 (16 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni);  
 il Gruppo 3 (17 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni);  
 il Gruppo 4 (18 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni).

Risultano, dunque essere più aggressivi gli adolescenti più piccoli (15,16,17,18 anni rispetto a 19 anni) mentre non sono propensi ad aggregarsi con gruppi dei pari devianti. Su questo ultimo punto (aggregazione al gruppo dei pari devianti) non possiamo fare nessun confronto con la letteratura internazionale perché non ci sono dati a nostra disposizione.

- nel sottocampione delle classi della scuola secondaria di primo grado, c'è una significativa differenza tra le medie, al limite nella dimensione «aggregazione al gruppo dei pari devianti» ( $p = 0.051$ ); in particolare:  
 il Gruppo 1 (12 anni) ha una media più alta del gruppo 3 (14 anni);  
 il Gruppo 2 (13 anni) ha una media più alta del gruppo 3 (14 anni).

I risultati della ricerca dimostrano che la dimensione «Aggressività fisica e verbale» scompare mentre diventa significativa la propensione dei preadolescenti ad aggregarsi con il gruppo dei pari devianti. Anche su questo ultimo punto (aggregazione al gruppo dei pari devianti) non possiamo fare nessun confronto con la letteratura internazionale perché non ci sono dati a nostra disposizione.

	Gruppi	Aggressività fisica e verbale	Aggregazione con il gruppo pari devianti
Scuola secondaria di secondo grado	Gr. 1 (15 anni)	più alta del gr.5	=
	Gr. 2 (16 anni)	più alta del gr.5	=
	Gr. 3 (17 anni)	più alta del gr.5	=
	Gr. 4 (18 anni)	più alta del gr.5	=
	Gr. 5 (19 anni)	=	=
Sec. Primo grado	Gr. 1 (12 anni)	=	più alta del gr.3
	Gr. 2 (13 anni)	=	più alta del gr.3
	Gr. 3 (14 anni)	=	=

Tab. 3 - Differenze nei punteggi di aggressività e aggregazione tra gruppi degli adolescenti di età differenti

## 8. Risultati e discussione

Per quanto concerne la prima ipotesi, (esiste una differenza nelle medie dei punteggi delle dimensioni della aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti tra le classi sperimentali e le classi di controllo?), siamo in grado di concludere che nel campione della ricerca tale differenza non è stata riscontrata, fatta eccezione, per la dimensione della «aggregazione con il gruppo pari devianti», nella quale il gruppo sperimentale presenta una media significativamente più alta rispetto al gruppo di controllo.

Per quanto concerne la seconda ipotesi (differenze nei punteggi delle dimensioni della aggressività fisica e verbale e aggregazione con il gruppo dei pari devianti tra gruppi degli adolescenti di età differenti) siamo in grado di concludere che nel sottocampione delle classi della scuola secondaria di secondo grado c'è una significativa differenza nella media dei Gruppi solo nella dimensione della «Aggressività fisica e verbale» ( $p = 0.019$ ); in particolare:

il Gruppo 1 (15 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni);

il Gruppo 2 (16 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni);

il Gruppo 3 (17 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni);

il Gruppo 4 (18 anni) ha una media più alta del gruppo 5 (19 anni).

Risultano, dunque, essere più aggressivi gli adolescenti più piccoli, mentre non sono propensi ad aggregarsi con gruppi dei pari devianti. Nel sottocampione delle classi della scuola secondaria di primo grado, c'è una significativa differenza tra le medie, al limite nella dimensione «aggregazione al gruppo dei pari devianti» ( $p = 0.051$ ); in particolare:

il Gruppo 1 (12 anni) ha una media più alta del gruppo 3 (14 anni);

il Gruppo 2 (13 anni) ha una media più alta del gruppo 3 (14 anni).

I risultati della ricerca dimostrano che la dimensione «Aggressività fisica e verbale» scompare mentre diventa significativa la propensione dei preadolescenti ad aggregarsi con il gruppo dei pari devianti.

## 9. Conclusioni

Alla luce delle argomentazioni fin qui proposte, occorre considerare il videogame come strumento contemporaneo nella «valigia degli attrezzi» di un buon educatore, insegnante, formatore, come un media che si differenzia, come tale, dagli altri media in relazione alle abilità che presuppone, da utilizzare in una logica di didattica integrata con gli strumenti educativi «tradizionali» di cui non si pone in discussione la centralità nel processo educativo e formativo.

Per riprendere le parole di Pierpaolo Limone:

Molti adolescenti intraprendono percorsi di crescita, sviluppo personale, costruzione identitaria e conquista della libertà di espressione, circondati da insegnanti e genitori preoccupati più dai rischi dei media che delle loro possibilità. [...] Internet predispone al multitasking, contribuisce allo sviluppo di strategie di problem solving complesse, aiuta nella strutturazione di relazioni reticolari tra concetti. I videogame migliorano il coordinamento senso motorio fine, ma soprattutto sono straordinarie macchine didattiche. (2007, pag.143)

La sfida per gli educatori rimane aperta, siamo tutti immersi, consapevoli o meno, in «mondi paralleli», in un gioco di simulazioni tra realtà reali e iperrealità o realtà digitali, «Mondi Attivi», «Second Life», piattaforme di partecipazione simulata, nuovi territori in cui incontrare l'alterità, per

simulare azioni possibili in una realtà che non toglie, ma aggiunge esperienze, possibilità, sperimentazioni. E sicuramente possiamo affermare che:

lo spazio che rimane aperto è quello dell'educazione e per l'educazione: di una educazione che sappia costruire e insegnare modelli tecnologici dalla parte dell'uomo e della donna [...] e sappia farlo testimoniando essa stessa un uso critico e consapevole di modelli tecnologici avanzati. Adottando, cioè, modelli tecnologici in cui rimanga sempre presente, irrisolta, la dialettica tra tecnica e pedagogia. (2002, pag. 25)

I nuovi orizzonti di senso che offrono le tecnologie possono contribuire a rispondere ad un panorama sempre più complesso di bisogni formativi dell'attuale società, andando sempre più nella direzione di una pedagogia della complessità, che offra sempre più interrogativi e sempre meno risposte attese, andando oltre ad una mera dualità tra bene e male, tra positivo e negativo, assumendo piuttosto la consapevolezza delle potenzialità di un altro uso del pensiero convergente, che rifiuta l'azione di un «pensiero unico», omologante. L'ipotesi di una didattica dei videogiochi, dunque, si muove verso una direzione di senso che ha al centro l'idea di persona «intesa come vitalità esistenziale [...] su cui va costruito un progetto-persona colorato di “possibilità” e di “utopia” esistenziale», (Frabboni, 1999, pag. 45) per poter promuovere una logica multiforme e problematica attraverso cui l'individuo (inteso informazione continua) possa orientarsi autonomamente, nella capacità, quindi, «di porsi da punti di vista differenti in rapporto ad argomenti ed attività differenti, con l'elasticità necessaria ad adattarsi al “diverso”, la prontezza richiesta dalla percezione del “nuovo”, la flessibilità indispensabile ad un mutamento incessante di prospettive e valori quale un mondo in rapida trasformazione socioculturale presenta oggi in tutte le sue direzioni» (1975, pp. 183-184)

Le agenzie formative non dovrebbero denigrare i videogiochi nel loro insieme, in quanto, se pensati e realizzati secondo criteri pedagogici, potrebbero rivelarsi ottimi strumenti di apprendimento. Giocando, o videogiocando, l'adolescente, pur non accorgendosi di essere nel bel mezzo di un'attività educativa, assimila schemi mentali e comportamentali, che tenderà, poi, ad applicare nella sua quotidianità. Sarebbe consigliabile, in tal senso, che le scuole iniziassero programmi di sperimentazione per l'inserimento della tecnologia all'interno dei percorsi didattici: le potenzialità delle nuove risorse, che l'adolescente ha spesso modo di incontrare in ambito familiare, andrebbero sfruttate con maggiori competenze ad opera di educatori in grado di decodificarne i messaggi impliciti.

La difficoltà maggiore sta nella scelta del materiale, in quanto, spesso, il produttore realizza l'oggetto secondo criteri commerciali, enfatizzando la violenza come attrazione principale, non preoccupandosi delle conseguenze che le sue scelte comportano. Occorre ribadire la ferma opposizione ai wargame come agenti di desensibilizzazione, l'assuefazione alla violenza, la libertà del giocatore di scegliere armi e mezzi corazzati, la necessità di eliminare il nemico a tutti i costi per poter sopravvivere, lo stress che l'eccessivo realismo comporta, possono essere lesivi dell'equilibrio psicofisico del bambino. Il «no» alla guerra reale potrebbe partire proprio dal «no» alla guerra virtuale formando giocatori di pace si annullerebbe il problema culturale della guerra?

Anche la scuola, dunque, dovrà scegliere quale direzione intraprendere per svolgere il proprio compito nel miglior modo possibile, sviluppando appieno le peculiarità degli adolescenti, come soggetti autonomi e attivi, senza trascurare il rispetto reciproco che garantirà future relazioni funzionali tra gli adulti di domani.

### **Riferimenti bibliografici:**

AESVI - Associazione Editori Sviluppatori Videogiochi Italiani (2012). *Rapporto annuale sullo stato dell'industria videoludica in Italia 2011*.

Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. In *Psychological Science in the Public Interest*, 4(3), 81-110.

Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behaviour. A meta-analytic review of the scientific literature. In *Psychological Science*, n.12, 353-359.

Anderson, C.A., Bushman, B.J. (2002). Media violence and societal violence. In *Science*, n. 295, 2377-2378.

Anderson, C.A., Carnagey, N.L. (2004). Violent evil and the general aggression model. In A. Miller (a cura di) (pp. 168-192). *The social psychology of good and evil*, New York: Guilford.

Bartholow, B. D., Bushman, B. J., & Sestir, M.A. (2006). Chronic violent video game exposure and desensitization: Behavioral and event-related brain potential data. In *Journal of Experimental Social Psychology*.

Bavelier, D., Green, C. S., Pouget, A., Schrater, P. (2012). Brain plasticity through the life span: Learning to learn and action video games. In *Annual Review of Neuroscience*, 35, 391-41.

Bediou, B., Adams, D. M., Mayer, R.E., Tipton, E., Green, C.S., Bavelier, D. (2018). Meta-analysis of action video game impact on perceptual, attentional, and cognitive skills. In *Psychological Bulletin*, 144(1), 77–110.

Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.

Capaldi, D.M., Patterson, G.R. (1992). Can violent offenders be distinguished from frequent offenders? Prediction from childhood to adolescence. In *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33, 206-231.

Caprara, G.V., Pastorelli, M.G. (1993). Misura e determinanti personali della prosocialità. Un approccio sociale cognitivo in Età evolutiva. (Assesment of moral disengagement in children). *Età Evolutiva*, 18-29.

Cascino, V. (2016). Generazione off/on line. Cultura videoludica violenta, comportamenti aggressivo-bullistici e aggregazione con il gruppo dei pari devianti nei nativi digitali. In *Orientamenti Pedagogici*, 63(4), 163-183.

Cole, H., Griffiths, M.D. (2007). Social interactions in massively multiplayer online role-playing gamers. *CyberPsychology & Behavior*, 10(4), 575-583.

Ferguson, C. J. (2015). Do angry birds make for angry children? A meta-analysis of video game influences on children's and adolescents' aggression, mental health, prosocial behavior, and academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 646–666

Ferguson, C. J., Olson, C. K., Kutner, L.A., Warner, D.E. (2014). Violent video games, catharsis seeking, bullying, and delinquency: A multivariate analysis of effects. In *Crime & Delinquency*, 60, 764-784.

Ferguson, C. J. (2015). Do Angry Birds Make for Angry Children? A Meta-Analysis of Video Game Influences on Children's and Adolescents' Aggression, Mental Health, Prosocial Behavior, and Academic Performance. In *Perspectives on Psychological Science*, 10(5), 646-666.

Ferguson, C. J., Wang, J.C.K. (2021). *Aggressive Video Games Are Not a Risk Factor for Mental Health Problems in Youth: A Longitudinal Study*, *Cyberpsychology, Behavior, and Social*

- Networking*, Gennaio 2021, 70-73.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Mondadori.
- Frabboni, F. (1999). *Didattica generale. Una nuova scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Greytmeier, T., Mugge, D. O. (2014). Video Games Do Affect Social Outcomes: A Meta-Analytic Review of the Effects of Violent and Prosocial Video Game Play. In *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(5), 578–589.
- Guerra, L. (a cura di) (2002). *Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*, Azzano San Paolo (BG): Ed. Junior.
- Haagsma, M. C., King, D. L., Pieters, M. E., Peters, O. (2013). Assessing problematic videogaming using the theory of planned behaviour: a longitudinal study of Dutch young people. In *International journal of mental health and addiction*, 11(2), 172-185.
- Hou, J. (2011). Uses and gratifications of social games: Blending social networking and game play. In *First Monday*, 16(7).
- Hull, J.G., Brunelle, T.J., Prescott, A.T., Sargent, J.D. (2014). A longitudinal study of risk-glorifying video games and behavioral deviance. In *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 107, n. 2, pp. 300-332.
- Konijn, E.A., Bijvank, M.N., Bushman, B.J. (2007). I wish I were a warrior: The role of wishful identification in the effects of violent video games on aggression in adolescent boys. In *Developmental Psychology*, vol. 43, pp. 1038-1044.
- Kühn, S., Kugler, D.T., Schmalen, K., Weichenberger, M., Witt, C., Gallinat, J. (2018). Does playing violent video games cause aggression? A longitudinal intervention study. In *Molecular Psychiatry*. DOI: 10.1038/s41380-018-0031-7
- Limone, P. (a cura di) (2007). *Nuovi media e formazione*. Roma: Armando.
- Polman H., de Castro, B.O. e van Aken, M.A.G. (2008). Experimental study of the differential effects of playing versus watching violent video games on children's aggressive behaviour. In *Aggressive Behavior*, vol. 34, pp. 256-264.
- Przybylski, A.K. e Mishkin, A.F. (2015). How the Quantity and Quality of Electronic Gaming Relates to Adolescents' Academic Engagement and Psychosocial Adjustment. In *Psychology of Popular Media Culture*.
- Szyck, G.R., Mohammadi, B., Münte, T.F., Wildt, B.T. (2017). Lack of Evidence That Neural Empathic Responses Are Blunted in Excessive Users of Violent Video Games: An fMRI Study. In *Frontiers in Psychology*, 8:174.
- Triberti, S., Argenton, L. (2013). Psicologia dei videogiochi. Come i mondi virtuali influenzano mente e comportamento. Cap. 5, 141-177. Apogeo – IF – Idee editoriali Feltrinelli S.r.l.: Milano.
- Uttal, D. H., Meadon, N.G., Tipton, E., Hand, L.L., Alden, A.R., Warren, C. Newcomb, N.S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. In *Psychological Bulletin*, 139(2), 352-402.
- Voida, A., Greenbergs, S. (2009). Wii all play: the console game as a computational meeting place, *CHI '09: Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, April 2009, 1559–1568.
- Zhang, R.Y., Choping, A., Shibata, K., Zhong-Lin, L., Jaeggi, S.M., Buschkuhl, M., Green, C.S., Bavelier, D. (2021). Action video game play facilitates “learning to learn. In *Communications Biology*, 4, 1154.