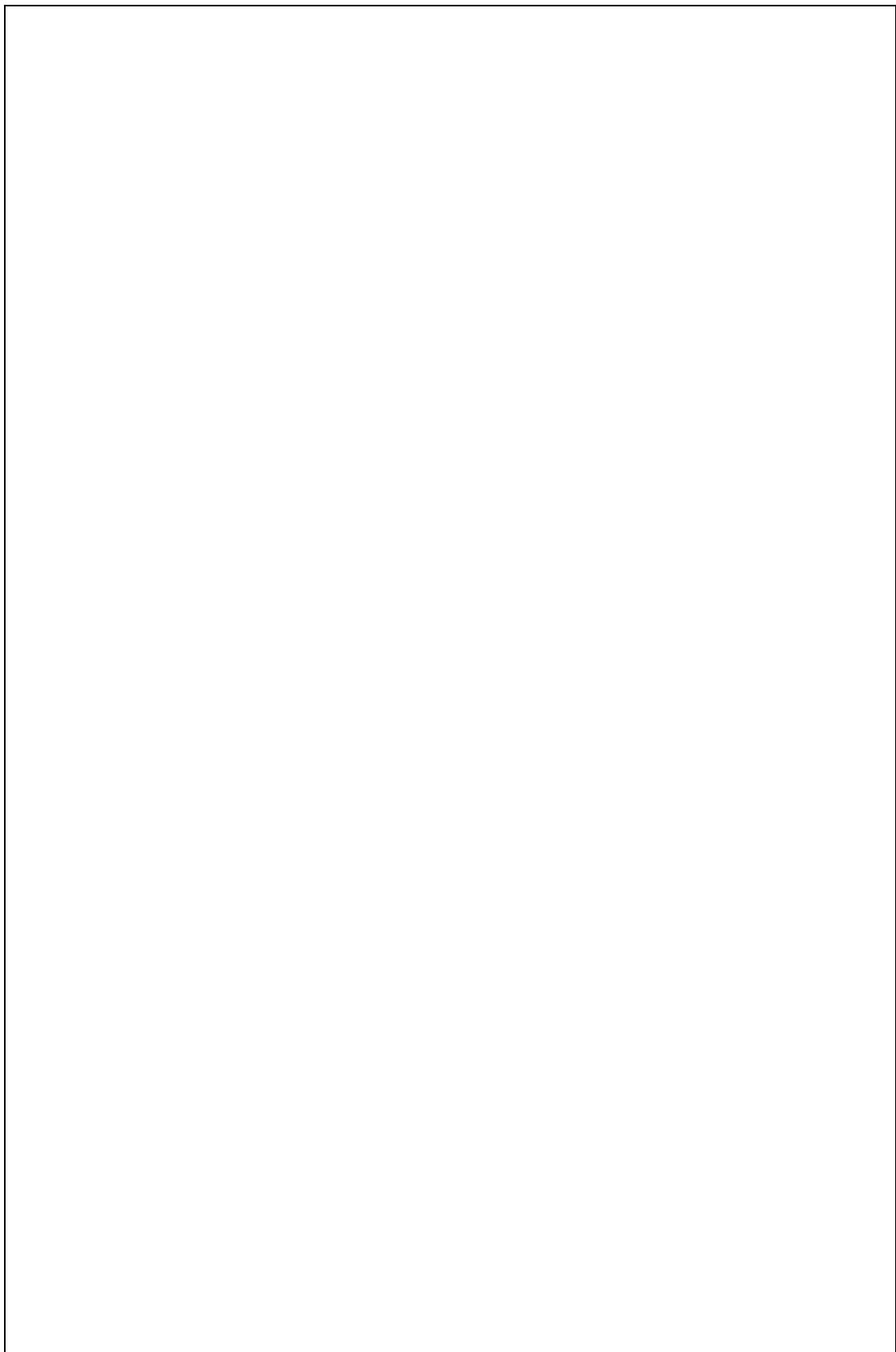


**unicollege  
working  
papers**

**Centro  
Editoriale  
Accademico  
unicollege**

**ISSN 3035-434X**

**6-2026**



**Centro  
Editoriale  
Accademico  
únicollage**

**únicollage**  
Knowledge  
and Experience.

 **International  
Council®**

 **Accademia  
di Italiano®**

 **Adiuva®**

**Centro  
Editoriale  
Accademico  
únicollège**

Via Bolognese 52

50139 Firenze

<https://www.unicollegessml.it/centro-editoriale-accademico/>  
[cea@unicollegessml.it](mailto:cea@unicollegessml.it)

## Unicollege Working Papers

Collana diretta da Lorenzo Grifone Baglioni

- 1 *Sociogenesi dell'Intelligenza Artificiale*, Andrea D'Angelo.
- 2 *La persona al centro*, Elisa Gallocchio, Barbara Bononi.
- 3 *Le tecniche di traduzione*, Andrea Briselli.
- 4 *Between Profit and Purpose: Brunello Cucinelli and the Ethics of Humanistic Capitalism*, Sofia Morelli.
- 5 *I Diavoli della Bassa Modenese*, Giulia Gentile.
- 6 *I videogiochi violenti e l'apprendimento dell'aggressività*, Alessandra Pace.

How to cite this paper / Come citare questo saggio:

Pace A. (2026), *I videogiochi violenti e l'apprendimento dell'aggressività*, “Unicollge Working Papers”, 2, 6, 7-37.

# Unicollege Working Papers

Volume 2, Issue 6

Centro Editoriale Accademico - Firenze

ANNO 2026 - ISSN 3035-434X



Alessandra Pace

*I videogiochi violenti e l'apprendimento dell'aggressività*

**Abstract:** This article explores the impact of violent media content on minors, starting from a theoretical analysis of Albert Bandura's Social Learning Theory. Through the examination of the Bobo Doll experiment and the concepts of vicarious learning and reciprocal determinism, the study highlights how aggressive behavior can be acquired through mere observation. The analysis then shifts to contemporary digital media, specifically focusing on the effects of violent video games. By comparing experimental, cross-sectional, and longitudinal studies, the paper illustrates how repeated exposure to virtual violence can lead to the chronic activation of aggressive cognitive scripts and desensitization. The conclusions underline that while media violence represents a significant cumulative risk factor, its real impact is mediated by protective factors within the child's environment. Strengthening individual resilience and fostering meaningful relationships with caregivers emerge as essential strategies for promoting healthy development in an increasingly complex digital landscape.

**Keywords:** General Aggression Model, Bobo Doll Experiment, Video Games Violence, Risk Factors, Resilience.

**Contributor:** Graduate in Linguistic Mediation with a specialisation in Criminology and Cybersecurity. Research interests include the learning of aggressive behaviours and the criminological impact of exposure to violent media and video games <[alessandrapace524@gmail.com](mailto:alessandrapace524@gmail.com)>.

### *1. L'apprendimento sociale dell'aggressività*

La teoria dell'apprendimento sociale di Albert Bandura si distacca dalle visioni rigide del comportamentismo classico (Watson 1924; Skinner 1953) per proporre una sintesi affascinante tra l'influenza dell'ambiente e i processi cognitivi interni (Bandura 1971 e 1977a). Il cuore pulsante di questa visione è il concetto di 'modellamento', secondo cui l'essere umano non apprende solo attraverso tentativi ed errori diretti, ma soprattutto osservando le azioni degli altri e le conseguenze che ne derivano.

Questo meccanismo è stato dimostrato attraverso il celebre esperimento della bambola Bobo e il concetto di 'apprendimento vicario' (Bandura, Ross, Ross 1961) ossia la replica da parte di bambini di comportamenti aggressivi osservati in un adulto facente da modello.

Affinché il comportamento appreso si traduca in azione devono avviarsi quattro processi mediatori fondamentali che agiscono come filtri mentali. L'individuo deve prestare una soglia adeguata di attenzione alla figura modello, deve poi essere in grado di memorizzare quanto visto e di possedere le capacità motorie o intellettive per la ri-

produzione dell’atto, il tutto coronato dalla motivazione ovvero dall’attesa di un premio o dall’elusione di una punizione.

L’individuo non è un ricettore passivo di influenze ambientali, ma un attore che interagisce in un sistema dinamico, dinamica descritta come ‘determinismo reciproco’. Nell’interazione, i fattori personali, il comportamento messo in atto e il contesto esterno si modellano a vicenda in modo circolare (Bandura 1986) ed emerge la cosiddetta ‘autoefficacia’ (Bandura 1977b) ossia la percezione di poter svolgere compiti specifici e di raggiungere obiettivi determinati. Tale percezione non va confusa con il senso di autostima, poiché riguarda la fiducia nelle proprie capacità e rappresenta il motore principale che determina quanto sforzo e quanta perseveranza verranno profusi in un’impresa.

## *2. L’esperimento della bambola Bobo*

L’esperimento della bambola Bobo, condotto da Albert Bandura nel 1961, ha fornito la prova empirica di come l’apprendimento possa scaturire dalla semplice osservazione, superando l’idea che fosse necessario un rinforzo diretto per acquisire nuovi comportamenti, come i già citati premi, vantaggi o simili.

A questo scopo, sono stati coinvolti settantadue bambini in età prescolare, suddivisi in tre gruppi per testare l'impatto su di loro di differenti modelli. Il primo gruppo vedeva un adulto che aggrediva fisicamente e verbalmente una bambola gonfiabile, colpendola con un martello e urlando espressioni violente. Il secondo gruppo vedeva un adulto interagire in modo pacifico con altri giochi ignorando la bambola. Il terzo fungeva da gruppo di controllo. I bambini venivano quindi condotti in una stanza piena di giocattoli appetibili, tra cui la bambola Bobo. Per generare una leggera frustrazione, veniva inizialmente impedito loro di usarli prima di lasciarli liberi di agire da soli.

I risultati furono straordinari e confermarono che i bambini esposti al modello violento non solo replicavano fedelmente i gesti e le parole dell'adulto, manifestavano anche un'aggressività creativa, inventando nuovi modi per colpire la bambola e dimostrando così di aver appreso un modello di comportamento generale, piuttosto che aver eseguito una semplice copia meccanica. Al contrario, i bambini degli altri gruppi mostraronon livelli di aggressività quasi nulli, confermando che il comportamento violento era stato appreso socialmente e non era semplicemente un'esplosione istintiva.

L'esperimento mise in luce differenze di genere interessanti, con i maschi più propensi all'aggressività fisica, e sollevò interrogativi cruciali, tuttora attuali, sull'importanza della responsabilità educativa dei modelli adulti nella società e sulla potenziale influenza dei media. Nonostante la sua importanza, l'esperimento ha sollevato nel tempo significative critiche etiche e metodologiche.

Riguardo alla moralità della procedura, molti studiosi, è stato evidenziato come l'esposizione deliberata di bambini piccoli a modelli violenti possa causare un danno psicologico a lungo termine, insegnando loro l'aggressività come modalità accettabile di risoluzione dei conflitti (Kniveton 1973).

Dal punto di vista metodologico, è stato sostenuto che l'esperimento mancasse di validità ecologica, poiché i bambini avrebbero potuto voler colpire la bambola non per intento aggressivo, ma perché era un giocattolo gonfiabile progettato per rimbalzare, interpretando l'azione dell'adulto come una sorta di istruzione al gioco piuttosto che come un invito alla violenza (Cumberbatch 2004).

La critica si è concentrata anche sulla temporalità dell'apprendimento osservato. Bandura

non fornì dati certi sulla persistenza di tale comportamento nel tempo e il contesto sperimentale artificiale avrebbe potuto indurre i bambini a una sorta di compiacenza verso i ricercatori (Gauntlett 2005).

### *3. Gli effetti dei contenuti violenti sui minori*

Avendo ciò in mente, è opportuno rilevare come persone di tutte le età, nella maggior parte dei paesi del mondo, consumi oggi una grande quantità di contenuti mediatici violenti, soprattutto in programmi televisivi, film e videogiochi (Comstock, Scharrer 2007; Gentile 2003; Gentile, Saleem, Anderson, 2007; Kirsh 2006; Singer, Singer 2001). I potenziali effetti dannosi dell'esposizione ai media violenti sono stati esaminati per oltre mezzo secolo. Come constatato,

le ricerche su film e programmi televisivi, video giochi e musica violenta, rivelano una prova inequivocabile sull'aumento della probabilità di comportamenti aggressivi e violenti, nel breve e nel lungo termine, causata dalla violenza nei media (Anderson *et al.*, 2010, 81).

Nonostante ciò, la letteratura scientifica sui videogiochi è molto meno vasta di quella relativa a televisione e film, presentando al suo interno delle

lacune. Gli studi e gli esperimenti sugli effetti negativi che i videogiochi violenti possano avere sono infatti relativamente recenti.

Ogni videogioco è gestito da un dispositivo elettronico che consente di interagire con le immagini presentate su di uno schermo. Nato a partire dagli anni Cinquanta negli ambienti di ricerca scientifica americana, è stato oggetto di sviluppo ed innovazione evolvendosi fino a diventare parte integrante della vita sociale (Garuglieri 2010). È però solo alla fine degli anni Ottanta che i produttori di videogiochi hanno preso a testare il limite di ciò che il pubblico considerava accettabile, poiché divenne sempre più evidente che i videogiochi a contenuto violento vendevano di più (Anderson, Gentile, Buckley 2008).

A questo proposito, i modelli socio-cognitivi distinguono tra fattori che facilitano l'emergere dell'aggressività e fattori che la inibiscono (Anderson, Huesmann 2003; Bandura, Barbaranelli, Caprara, Pastorelli 1996; Berkowitz 1984). I fattori che facilitano l'emergere dell'aggressività nelle situazioni immediate comprendono indizi che richiamano l'aggressività (armi, media violenti) ed eventi spiacevoli che causano cattivo umore nelle persone (provocazioni, frustrazione, alte temperature, rumori forti, odori sgradevoli, dolore). I fattori

che inibiscono l'aggressività includono paura di ritorsioni, reazioni emotive negative ad immagini e pensieri violenti, credenze morali contrarie alla violenza, eventi piacevoli che causano buon umore nelle persone.

In merito agli effetti che i videogiochi violenti possono avere sulle persone, è necessario stabilire una differenza tra gli effetti a breve termine e gli effetti a lungo termine (0). Gli effetti a breve termine sono quelli che si verificano quando una persona gioca per un breve periodo di tempo (ad esempio 15 minuti) e sono generalmente valutati in studi sperimentali condotti in laboratori o scuole. Gli effetti a lungo termine derivano da un'esposizione ripetuta nell'arco di un più lungo periodo di tempo, come mesi o anni, e generalmente sono valutati in studi di correlazione incrociata o longitudinali.

Negli studi sperimentali il ricercatore assegna casualmente ai partecipanti diversi trattamenti e condizioni di controllo. È proprio questa assegnazione casuale che permette al ricercatore di escludere un certo numero di spiegazioni alternative delle differenze ottenute dalle condizioni di gioco con videogiochi violenti e non. Il principale

punto debole consiste nel fatto che, per ragioni etiche, non è possibile testare i livelli più gravi di aggressività.

Negli studi di correlazione incrociata le variabili indipendenti e quelle dipendenti vengono misurate una volta sola, più o meno nello stesso momento. Il punto di forza di questo tipo di studi consiste nella possibilità di testare anche livelli più gravi di aggressività, il punto debole è la difficoltà nello stabilire un principio di causalità.

Negli studi longitudinali le variabili dipendenti e indipendenti sono definite in due o più momenti nel tempo, separati da intervalli teoricamente significativi. I punti di forza di questo tipo di studi risiedono nella possibilità di valutare l'aggressività consequenziale e la semplicità di stabilire un nesso causale.

A breve termine l'esposizione non crea necessariamente una nuova personalità aggressiva, ma agisce su ciò che è già presente. La violenza vista nel gioco funge da stimolo che attiva nodi cognitivi correlati all'aggressività (pensieri, emozioni, ricordi). Se una persona ha già memorizzato questi copioni, il videogioco violento rende quel copione più accessibile e pronto all'uso. A lungo termine si verifica un apprendimento dell'aggressività.

sività per ripetizione, al di là dell'esistenza pregressa di copioni violenti. La ripetizione inibisce o riduce il rifiuto della violenza e i copioni aggressivi risultano cronicamente accessibili. Alla fine, questi schemi diventano parte integrante della struttura di personalità dell'individuo (Bushman, Huesmann 2006).

Da ciò si deduce che è necessaria un'esposizione ripetuta alla violenza dei videogiochi per causare un cambiamento significativo. Giocare ad un video gioco violento per 20 minuti non modificherà il comportamento di un adolescente ben adattato, al più potrà influire marginalmente e brevemente. Al contrario, un'esposizione ripetuta ai media violenti apporterà cambiamenti significativi nell'accessibilità cronica delle strutture cognitive legate all'aggressività (copioni, atteggiamenti e credenze che supportano le azioni aggressive) e in reazioni relativamente automatiche a scene o pensieri violenti (mancanza di empatia, desensibilizzazione).

#### *4. I nuovi studi condotti e il dibattito sugli effetti*

Studi recenti di tipo sperimentale hanno documentato l'effetto negativo a breve, medio e lungo termine della violenza mediatica su bambini, ado-

lescenti, giovani adulti, maschi e femmine, ‘a rischio’ o non, criminali e non derivante da videogiochi, filmati, rappresentazioni televisive o fumetti. In particolare, i bambini — che per loro caratteristiche psicologiche legate all’età sono più suggestionabili — quando esposti alla violenza media-tica, introiettano fantasie e comportamenti violenti nel proprio repertorio comportamentale e, sul medio-lungo termine, tendono a diventare più aggressivi modificando alcuni aspetti cognitivi del loro processo di apprendimento.

Sono stati identificati alcuni schemi che incrementano il comportamento violento, tra cui: il giocatore che si percepisce all’interno del video-gioco violento e combatte, uccide e viene ucciso; tanto più violento è il gioco, tanto più facile è l’iden-tificazione; il tempo di esposizione alla violenza vi-sta in televisione o nei filmati è significativamente correlato con un aumento della probabilità di com-portamenti aggressivi fisici o verbali che siano; il bambino, immediatamente dopo l’esposizione a un filmato violento, presenta un incremento signi-ficativo di aggressività fisica rispetto al bambino che guarda un film non violento — analogamente avviene per ragazzi delinquenti e studenti univer-sitari; l’accoppiata sesso e violenza, costituisce una combinazione particolarmente potente in senso

negativo, soprattutto a breve termine; le modificazioni a lungo termine consistono anche nell'approvazione delle regole di aggressività fisica, trasformandosi così in modelli condivisi di comportamento; l'esposizione ai videogiochi violenti è significativamente correlata con una diminuzione o un difetto di modelli di comportamento positivi di solidarietà, di aggregazione e di collaborazione sociali (Anderson, Gentile, Buckley 2008).

I videogiochi possono essere eccitanti, divertenti, frustranti, esaltanti o noiosi. L'essere il bersaglio di un potenziale danno o attacco, anche se nel mondo virtuale dei videogiochi, può attivare cognizioni ed emozioni aggressive ed aumentare l'attivazione fisiologica mentale ed emotiva. I videogiochi violenti, per la loro natura, richiedono proprio l'attivazione di pensieri aggressivi, cosa che non è richiesta dai videogiochi non violenti.

Ciononostante, molti fattori situazionali possono aumentare l'attivazione fisiologica e la rabbia anche in videogiochi non violenti. Ad esempio, i videogiochi di corse automobilistiche, i giochi sportivi e persino i giochi di capacità percettiva o motoria che richiedono concentrazione intensa e risposte rapide possono aumentare la frequenza cardiaca e la pressione sanguigna. In modo simile, i videogiochi troppo veloci o troppo difficili per il

giocatore, tendono ad aumentare la frustrazione e la rabbia, a loro volta foriere di un aumento di pensieri aggressivi.

La ripetuta attivazione di pensieri aggressivi, sia nuovi e sia pregressi, e soprattutto nei bambini, rappresenta la strada più probabile per i cambiamenti permanenti nella persona. Questo perché l'attivazione delle strutture cognitive legate all'aggressività diventa automatica e cronica con la ripetizione, entrando a far parte della personalità dell'individuo (Strack, Deutsch 2004; Wegner, Bargh 1998).

### *5. L'ipotesi a confronto con ricerche ulteriori*

Le emozioni negative e l'eccitazione fisiologica provocate dall'esposizione di breve periodo a un videogioco violento tendono a svanire rapidamente, avendo poca probabilità di lasciare tracce permanenti. Diverso è il caso dell'esposizione di lungo periodo, quando l'apprendimento cognitivo dovuto alla ripetizione di schemi legati all'aggressività produce cambiamenti permanenti favorevoli all'attivazione violenta del soggetto. Questa è l'ipotesi. Per cercare di testarla, vengono presentati tre diversi studi ad hoc.

Il primo studio, di tipo sperimentale, ha analizzato l'effetto dei videogiochi violenti nei bambini della scuola elementare e negli studenti universitari. I partecipanti sono studenti dai 9 ai 12 anni e dai 17 ai 29 anni, reclutati tramite avvisi su giornali e pagine web e tra gli studenti di psicologia di un'università nel Midwest. In totale sono stati selezionati 161 bambini e 354 ragazzi. Nello studio sono stati utilizzati cinque videogiochi: il videogico non violento per bambini "Oh no! More lemmings!"; i videogiochi violenti per bambini "Captain Bumper" e "Otto Matic"; i videogiochi violenti per ragazzi dai 13 anni in su "Future Cop" e "Street Fighter".

Ad ogni partecipante veniva assegnato casualmente un gioco, in seguito veniva effettuata una prova di reazione competitiva a tempo – la prova di Reazione Competitiva nel Tempo di Taylor. In questa prova lo scopo del partecipante è di cliccare sul mouse più velocemente dell'avversario dopo aver ricevuto un segnale auditivo o visivo. Quando i partecipanti perdono, come punizione devono ascoltare un rumore forte e fastidioso che si suppone stabilito dall'avversario – in realtà stabilito dal computer, perché non c'è un vero avversario. I partecipanti hanno completato 25 prove a tempo di reazione competitiva, vincendone 13 e

perdendone 12. La serie di vittori e sconfitte, casuale solo in apparenza, è stata la stessa per ogni partecipante. Ogni prova iniziava con il partecipante che stabiliva il livello di intensità rumorosa per l'avversario.

Dopo ogni prova, i partecipanti visualizzavano sullo schermo i livelli di rumore che nella simulazione erano stati decisi dall'avversario. La sequenza dell'intensità rumorosa era stata programmata per sembrare casuale. Il comportamento aggressivo era definito in modo operativo dal numero di emanazioni sonore rumorose che il partecipante decideva di somministrare al suo avversario (Anderson, Murphy 2003; Bartholow, Anderson, 2002; Bartholow, Anderson, Carnagey, Benjamin 2005; Giancola 2003).

Alla fine di questo esperimento ci si aspettava che i partecipanti che avevano utilizzato videogiochi violenti avrebbero scelto di punire gli avversari con rumori più forti. Questa previsione è stata confermata. È stato riscontrato che i partecipanti che avevano usato videogiochi violenti punivano gli avversari con rumori molto più forti rispetto a chi aveva utilizzato i videogiochi non violenti. Inoltre, è stato appurato che l'esposizione a queste nuove forme di violenza mediatica, rispetto alle forme più tradizionali quali film e televisione,

sono più connesse allo sviluppo di comportamenti aggressivi. In conclusione, è stato notato che i videogiochi violenti per bambini causano un aumento di aggressività, nonostante siano presentati in stile cartone animato.

Il secondo studio, di correlazione incrociata, ha analizzato abitudini mediatiche, variabili individuali legate all'aggressività e comportamenti aggressivi in una popolazione adolescente e post-adolescente. Sono stati reclutati 189 studenti, 76 maschi e 113 femmine, di età compresa tra i 15 e i 18 anni, di due piccole scuole superiori dello Iowa. I partecipanti hanno compilato un questionario che comprendeva misure della personalità e del comportamento in relazione ai media e all'aggressività.

Nello specifico, i partecipanti hanno eseguito misurazioni relative a norme e attitudini aggressive, tendenza al perdono, aggressività, violenza, esposizione ai videogiochi e cognizioni aggressive, segnalando inoltre la media dei propri voti scolastici. A livello metodologico, sono state utilizzate la scala riveduta di attitudine verso la violenza (RATVS) (Anderson, Benjamin, Wood, Bonacci 2006), il questionario sull'aggressività di Buss-Perry (AQ) (Buss, Perry 1992), la scala della tendenza al perdono (TFS) (Berr, Worthington,

O'Connor, Parrot, Wade 2005) e la scala delle convinzioni normative sull'aggressività (NAB). L'esposizione individuale ai videogiochi violenti è stata misurata con la scala della violenza nei videogiochi (Anderson, Dill 2000), in cui il soggetto elenca fino a cinque videogiochi preferiti, riferisce quanto spesso ci ha giocato negli ultimi mesi e valuta il grado di violenza di ogni gioco.

Lo scopo di questo studio era verificare una maggiore attitudine alla violenza e all'idea della violenza, un comportamento più aggressivo nella vita quotidiana, una personalità ostile e meno incline al perdono tra i soggetti che fanno maggiore uso di videogiochi violenti. È stato effettivamente confermato ciò che ci si aspettava, in aggiunta è stato riscontrato che altri fattori che avrebbero potuto influenzare lo studio non avevano un nesso così forte. Ad esempio, essere maschio ed avere una personalità aggressiva in partenza avrebbe potuto essere rilevante, ma non è stata notata alcuna vera differenza.

Il terzo studio, di tipo longitudinale, ha esaminato gli effetti di un'alta esposizione ai videogiochi violenti in un arco di tempo relativamente breve tra gli studenti della scuola elementare. Hanno partecipato allo studio 400 studenti provenienti da cinque scuole del Minnesota, divisi quasi

perfettamente tra maschi e femmine, in età compresa tra i 7 e gli 11 anni. Ogni partecipante ha completato tre questionari riservati, uno relativo a comportamenti aggressivi o pro-sociali in cui indicare i nomi dei compagni, uno di autovalutazione delle abitudini mediatiche e di altri dati demografici, infine, un'autodichiarazione della propria presunzione di ostilità.

Gli insegnanti hanno anche compilato un questionario su ognuno degli studenti partecipanti, riportandone la frequenza dei comportamenti aggressivi o pro-sociali. Ogni partecipante, inclusi gli insegnanti, ha compilato tali questionari due volte durante lo stesso anno scolastico, la prima tra novembre e febbraio, la seconda tra aprile e maggio. L'intervallo tra i due gruppi di questionari era compreso tra due e sei mesi, l'intervallo medio è stato di cinque mesi. I dati sono stati raccolti tra novembre 2000 e giugno 2003 (Anderson, Gentile, Buckley 2008).

Per valutare l'adattamento sociale dei bambini è stato usato uno strumento di identificazione nominale a 10 voci: due voci sul gradimento dei compagni e otto voci per la valutazione dell'aggressività fisica, dell'aggressività verbale, della relazionalità, del comportamento pro-sociale). Gli inse-

gnanti hanno compilato un questionario che valutava l'aggressività e il comportamento pro-sociale dei bambini. Ai partecipanti è stato chiesto di elencare tre programmi televisivi, tre videogiochi e tre film o video preferiti, indicando quanto spesso lo guardavano e valutando quanto lo consideravano violento. È stato inoltre chiesto di indicare la quantità di tempo passato alla televisione e ai videogiochi.

Il questionario di ricerca era una versione riadattata del questionario sulla presunzione dell'ostilità e serviva a valutare la percezione dell'ostilità del mondo esterno nei soggetti. Presentava dieci storie, quattro di queste descrivevano provocazioni fisiche e sei provocazioni relazionali. In queste storie l'intento del provocatore è presentato in modo ambiguo. Lo scopo di questo studio era valutare l'esposizione alla violenza mediatica con autodichiarazioni, con valutazioni da parte dei compagni e degli insegnanti. In particolare, ci si aspettava che i bambini che giocavano di più con i videogiochi violenti all'inizio dell'anno sarebbero cambiati, percependo il mondo come un luogo più ostile, il che li avrebbe portati ad assumere comportamenti più aggressivi e meno pro-sociali.

Le aspettative sono state confermate. In particolare, è apparso rilevante scoprire come questi cambiamenti fossero percepibili in così poco tempo e che anche i compagni e gli insegnanti avessero in grado di notarli. Inoltre, come nei precedenti studi, è stato riscontrato che non ci sono differenze apparenti tra maschi e femmine, bambini con alta o bassa presunzione di ostilità, bambini che si erano già trovati coinvolti in scontri fisici oppure no (Anderson, Gentile, Buckley 2008).

#### *6. Conclusioni*

Il Modello Generale di Aggressività evidenzia il fatto che esistono molti fattori in grado di influenzare lo sviluppo e l'espressione di tendenze aggressive, dai modelli individuali a quelli sociali (Anderson, Gentile, Buckley 2008). Secondo Jordan (2004) si dovrebbero tenere in considerazione le variabili contestuali di tutti i livelli ecologici di Bronfenbrenner (1979), come il microsistema (il contesto quotidiano dei bambini, come la famiglia e la scuola), il mesosistema (le relazioni tra diversi microsistemi), l'esosistema (contesti sociali che non hanno una diretta interazione con i bambini ma che possono comunque avere un'influenza su di loro) e il macrosistema (grandi variabili cultu-

rali, come la storia e l'appartenenza etnica). Generalmente, i mezzi di comunicazione si collocano al livello dell'esosistema, ma non è chiaro se anche i videogiochi facciano parte di questo livello. Sono un mezzo di comunicazione interattivo, sembrano avere effetti diretti sui bambini (microsistema) e allo stesso tempo influenzano le relazioni tra microsistemi (i bambini giocano o parlano di videogiochi a scuola e a casa).

Sempre secondo il Modello Generale di Aggressività, le tendenze aggressive abituali si sviluppano con più probabilità nei bambini che crescono in ambienti che rafforzano l'aggressività, forniscono modelli aggressivi, insegnano loro che l'aggressività è accettabile, li rendono frustrati e li vittimizzano (Anderson, Gentile, Buckley 2008). Un fattore fondamentale, quindi, per comprendere gli effetti a lungo termine dell'esposizione ai media violenti è se l'ambiente in cui vive la persona incoraggia o scoraggia l'aggressività. Alcune culture supportano certi tipi di violenza, mentre altre la condannano; allo stesso modo, famiglie diverse della stessa cultura possono avere risposte differenti. Per questo motivo, sembrerebbe che avere dei genitori coinvolti nell'uso dei media può agire come fattore di protezione (Anderson *et al.* 2007), al contrario, se questo coinvolgimento fosse volto

ad incoraggiare i comportamenti violenti, questi si aggraverebbero.

Negli ultimi anni si è sviluppato un nuovo approccio alla questione, attraverso una prospettiva di ‘rischio e resistenza’. L’approccio di rischio e resistenza è incentrato sulle differenti esperienze di vita dei bambini, che possono essere causa di futuri adattamenti sfavorevoli (fattori di rischio) e favorevoli (fattori protettivi). Questo approccio spiega come mai si possono osservare effetti più evidenti della violenza mediatica in alcuni bambini e meno in altri (Anderson, Gentile, Buckley 2008).

Una delle evidenze più consistenti dello studio di rischio e resistenza è il ‘modello cumulativo di rischio’ (Masten 2001), secondo cui per ogni fattore di rischio addizionale incontrato da un bambino la probabilità di funzionamento problematico aumenta. La vera sfida viene quindi dalla somma o interazione di molteplici fattori di rischio. Tra i fattori di rischio per lo sviluppo sano analizzati ci sono: discordie coniugali, basso livello socioeconomico, sofferenza psicologica materna, condizione di genitore single o divorziato, scarsa istruzione materna, esposizione alla violenza, così come fattori genetici di rischio che predispongono a psicopatologie e aggressività (Masten, Miliotis,

Graham-Bermann, Ramirez, Neeman 1993; Rutter 2000).

Sfortunatamente, capita spesso che i fattori di rischio non si presentino in modo isolato e che quindi i bambini ne sperimentino una varietà. Alcuni sono però meno vulnerabili rispetto ad altri. Questa condizione è chiamata resistenza, che avviene quando i bambini, nonostante abbiano sperimentato serie difficoltà, mostrano livelli di competenza normali o sopra la media in vari ambiti (Masten, Hubbard, Gest, Tellegen, Garmezy Ramirez 1999). Questa resistenza è causata da interazioni dinamiche tra il bambino e l'ambiente, come una buona autoregolazione, scuole efficienti, relazioni strette con i tutori o altri adulti (Masten, Coatsworth 1998; Masten, Reed 2002).

In sintesi, non solo l'osservazione di modelli umani violenti, ma anche l'uso di media violenti può portare all'apprendimento di comportamenti con ciò congruenti. In particolare, l'impatto dei media violenti non può essere analizzato in modo isolato, poiché si inserisce in una complessa rete di influenze reciproche tra individuo e ambiente. Se l'esposizione a questi contenuti rappresenta un inegabile fattore di rischio, la sua portata reale è mediata dalla solidità dei fattori protettivi presenti

nei diversi sistemi ecologici. La sfida risiede dunque nel potenziare i meccanismi di resistenza, trasformando il microsistema familiare e scolastico in spazi di elaborazione critica e supporto emotivo. Promuovere una sana autoregolazione e coltivare relazioni significative con adulti consapevoli permette al bambino non solo di mitigare gli effetti della violenza virtuale, ma di sviluppare una competenza sociale resiliente.

In definitiva, comprendere l'aggressività significa guardare oltre lo schermo, focalizzandosi sull'interazione dinamica tra le vulnerabilità cumulative e quella 'magia ordinaria' della resilienza che consente uno sviluppo armonioso.

### *Bibliografia*

Allen J.J., Anderson C.A. (2017), *General Aggression Model*, in P. Roessler, C.A. Hoffner, L. van Zoonen (eds.), *International Encyclopedia of Media Effects*, Wiley-Blackwell.

Anderson C.A., Benjamin A.J., Wood P.K., Bonacci A.M. (2006), *Development and use of the General Aggression Model: Interactive effects of volatile situations and aggressive personality*, "Journal of Social Psychology", 146, 427-459.

Anderson C.A., Dill J.C. (2000), *Video games and aggressive thoughts, feelings, and responses in the laboratory and in life*, "Journal of Personality and Social Psychology", 78(4), 772-790.

Anderson C.A., Gentile D.A., Buckley K.E. (2008), *Videogiochi violenti, effetti su bambini e adolescenti*, Centro Scientifico Editore, Torino.

Anderson C.A., Gentile D.A., Saleem M. (2007), *Educational Psychology and Media Violence*, in D.W. Shwalb & B.J. Shwalb (Eds.), *Applied Developmental Psychology*, Taylor & Francis, New York.

Anderson C.A., Groves C. (2013), *General aggression model*, in M.S. Eastin (ed.), *Encyclopedia of Media Violence*, Sage, Los Angeles.

Anderson C.A., Huesmann L.R. (2003), *Human Aggression: A Social-Cognitive View*, in M.A. Hogg, J. Cooper (eds.), *Handbook of Social Psychology*, Sage Publications, London.

Anderson C.A., Murphy C.R. (2003), *Violent video games and aggression: tokens, toys, and tools*, in G.L. Cohen, S.B. Taylor (eds.), *Social Psychology*, McGraw-Hill, New York.

Anderson C.A., Shibuya A., Ihori N., Swing E.L., Bushman B.J., Sakamoto A., Rothstein H.R., Saleem M. (2010a), *Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern*

*and Western countries: A meta-analytic review*, “*Psychological Bulletin*”, 136(2), 151–173.

Anderson C.A., Rowell Huesmann L., Brad J. Bushman, Gentile D.A., Bakis C.P., Ludenz C.P., Warburton W.A., Shearer K.M. (2010b), *L'influenza della violenza dei media sui giovani*, in Di Gregorio L. (a cura di), *Internet e le reti sociali. La nuova macrosfera della relazione e i suoi rischi*, Franco Angeli, Milano.

Bandura A. (1971), *Social Learning Theory*, General Learning Press.

Bandura A. (1977a), *Social Learning Theory*, Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Bandura A. (1977b), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, “*Psychological Review*”, 84(2), 191-215.

Bandura A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall.

Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G.V., Pastorelli C. (1996), *Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency*, “*Journal of Personality and Social Psychology*”, 71(2), 364-374.

Bandura A., Ross D., Ross S.A. (1961), *Transmission of aggression through imitation of aggressive models*, “*The Journal of Abnormal and Social Psychology*”, 63(3), 575-582.

Bartholow B.D., Anderson C.A. (2002), *Effects of violent video games on aggressive behavior: Potential sex differences*, "Journal of Experimental Social Psychology", 38(3), 283-290.

Bartholow B.D., Anderson C.A., Carnagey N.L., Benjamin A.J. (2005), *Interactive effects of life experience and situational cues on aggression: The weapons effect and habitual arcade video game play*, "Personality and Social Psychology Bulletin", 31(11), 1568-1578.

Berclay G., Tavares C. (2002), *International comparisons of criminal justice statistics 2000*, "Home Office Statistical Bulletin", 5 (2), 1-20.

Bergeron N., Schneider B.H. (2005), *Explaining cross-national differences in peer-directed aggression: A quantitative synthesis*, "Aggressive Behavior", 31(2), 116-137.

Berkowitz L. (1984), *Some effects of thoughts on anti-and prosocial influences of media events: A cognitive-neoassociation analysis*, "Psychological Bulletin", 95(3), 410-427.

Berr C.L., Worthington E.L., O'Connor L.E., Parrott L., Wade N.G. (2005), *Forgiveness, vengefulness, and psychological well-being*, "Personality and Social Psychology Bulletin", 31(3), 361-373.

Bronfenbrenner U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge.

Bushman B.J. (ed.) (2016), *Aggression and Violence: A Social Psychological Perspective*, Routledge, London.

Bushman B.J., Huesmann L.R. (2006), *Short-term and long-term effects of media violence on aggression in children and adults*, "Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine", 160(4), 348-352.

Buss A.H., Perry M. (1992), *The aggression questionnaire*, "Journal of Personality and Social Psychology", 63(3), 452-459.

Comstock G., Scharrer E. (2007), *Media and the American Child*, Academic Press, San Diego.

Cumberbatch G. (2004), *Video Violence: Villain or Victim?*, in "The Great Video Game Debates", Oxford University Press, Oxford.

DeLisi M. (2005), *Career Criminals: The Social Psychology of Habitual Offending*, Sage Publications, Thousand Oaks.

Garuglieri G. (2010), *Videogiochi e vita sociale*, in Di Gregorio L. (a cura di), *Internet e le reti sociali*, Franco Angeli, Milano.

Gauntlett D. (2005), *Moving Experiences: Understanding the Impact of Video and Television*, Indiana University Press.

Gentile D.A. (2003), *Media Violence and Children: A Complete Guide for Parents and Professionals*, Praeger Press, Westport.

Gentile D.A., Saleem M., Anderson C.A. (2007), *Public policy and the effects of media violence on children*, "Social Issues and Policy Review", 1(1), 15-61.

Giancola P.R. (2003), *The moderating effects of dispositional aggression and executive functioning on the alcohol-aggression relation*, "Journal of Abnormal Psychology", 112(1), 114-123.

Jordan A.B. (2004), *The role of media in children's development: An ecological perspective*, "Journal of Applied Developmental Psychology", 25(1), 1-5.

Kirsh S.J. (2006), *Children, Adolescents, and Media Violence: A Critical Look at the Research*, Sage Publications, Thousand Oaks.

Kniveton B.H. (1973), *Social learning and imitation in relation to television*, "Educational Review", 25(3), 178-189.

Masuda T., Nisbett R.E. (2001), *Attending holistically versus analytically: Comparing the context sensitivity of Japanese and Americans*, "Journal of Personality and Social Psychology", 81(5), 922-934.

Masten A.S. (2001), *Ordinary magic: Resilience processes in development*, "American Psychologist", 56(3), 227-238.

Masten A.S., Coatsworth J.D. (1998), *The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children*, "American Psychologist", 53(2), 205-220.

Masten A.S., Hubbard J.J., Gest S.D., Tellegen A., Garmezy N., Ramirez M. (1999), *Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence*, "Development and Psychopathology", 11(1), 143-169.

Masten A.S., Miliotis D., Graham-Bermann S.A., Ramirez M., Neeman J. (1993), *Children in homeless families: Risks to mental health and development*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", 61(2), 335-343.

Masten A.S., Reed M.G. (2002), *Resilience in development*, in Snyder C.R., Lopez S.J. (eds.), *Handbook of Positive Psychology*, Oxford University Press, Oxford.

Rutter M. (2000), *Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications*, in Shonkoff J.P., Meisels S.J. (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge University Press, New York.

Sameroff A.J., Fiese B.H. (2000), *Transactional regulation: The developmental ecology of early inter-*

vention, in Shonkoff J.P., Meisels S.J. (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, Cambridge University Press, New York.

Skinner B.F. (1953), *Science and Human Behavior*, Macmillan, New York.

Wartella E. (1995), *Media and Problem Behaviors in Young People*, “Journal of Adolescent Health”, 16(6), 424-428.

Watson J.B. (1924), *Behaviorism*, People's Institute Publishing Company, New York.

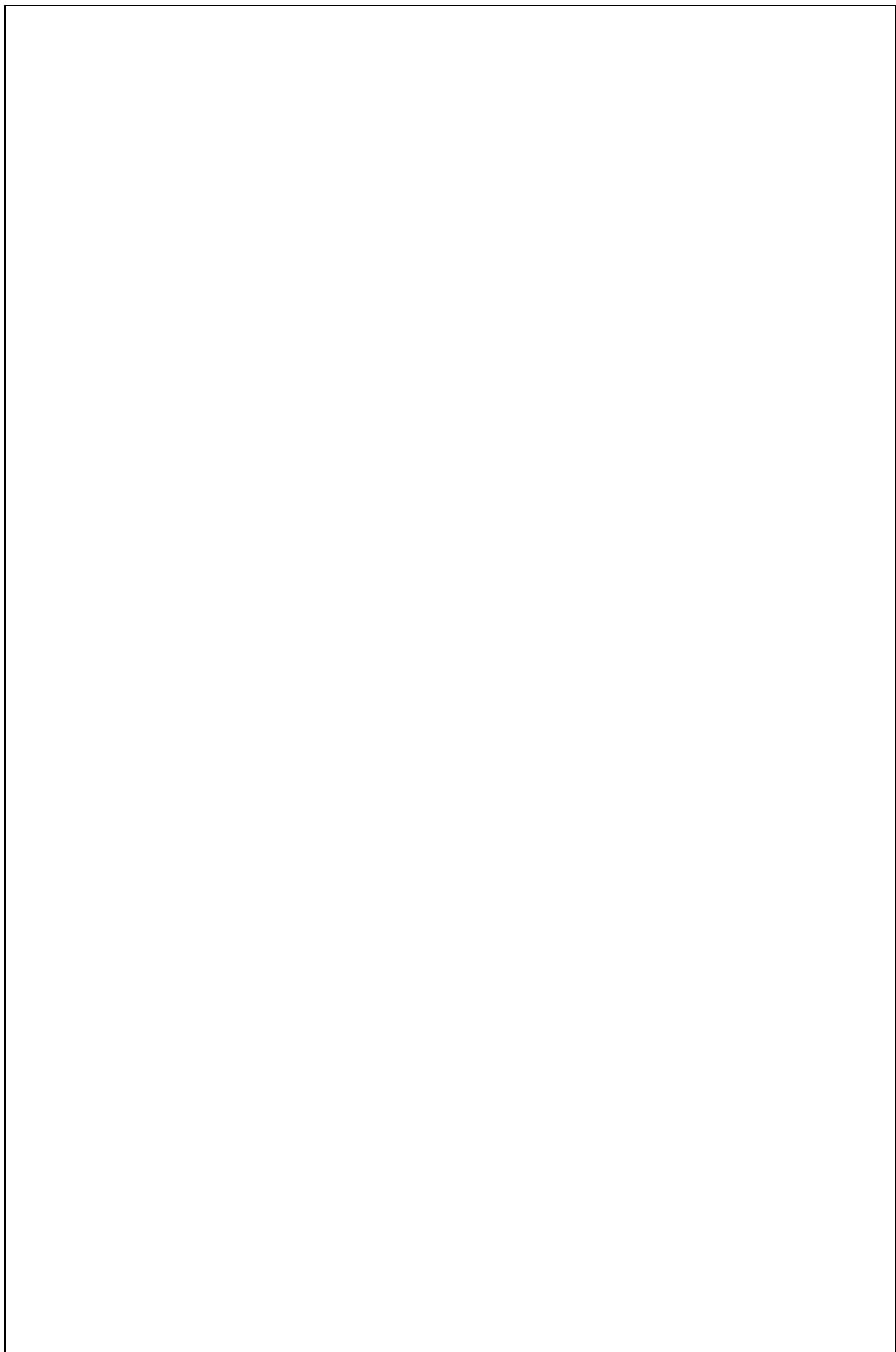


**Centro  
Editoriale  
Accademico  
únicollage**



Lorenzo Grifone Baglioni è autore del progetto grafico editoriale della collana.





unicollege  
working  
papers  
unicollege  
working  
papers  
unicollege  
working  
papers  
unicollege  
working  
papers  
unicollege