



UNIVERSITÀ DELLA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA
VALLÉE D'AOSTE

**UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE**

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE E TECNICHE PSICOLOGICHE

ANNO ACCADEMICO 2025/2026

TESI DI LAUREA:

**Videogiochi ed empatia: come i games influenzano l'empatia in età
adolescenziale**

DOCENTE 1° relatore: Prof.ssa Elena Cattelino

| | |
|---|-----------|
| Introduzione | 1 |
| CAPITOLO 1 | 3 |
| ADOLESCENZA ED EMPATIA | 3 |
| 1.1 L'Adolescenza | 3 |
| 1.1.1 Compiti di sviluppo | 4 |
| 1.2 L'empatia | 8 |
| Riflessioni conclusive | 11 |
| CAPITOLO 2 | 12 |
| I VIDEOGIOCHI | 12 |
| 2.1 Videogiochi: caratteristiche | 12 |
| 2.1.1 Caratteristiche generali dei videogiochi | 12 |
| Game design: determinante del divertimento nei videogiochi | 14 |
| 2.2 Perché giochiamo? | 14 |
| 2.3 Come mai gli adolescenti diventano dipendenti dai videogiochi? | 15 |
| Riflessioni conclusive | 16 |
| CAPITOLO 3 | 17 |
| RELAZIONE TRA EMPATIA E VIDEOGIOCATORI | 17 |
| 3.1 L'Architettura dell'Empatia Digitale secondo Fredrik Svenaeus | 17 |
| Empatia percettiva ed empatia immaginativa | 17 |
| 3.2 I Videogiochi con contenuti violenti rendono gli adolescenti più aggressivi? | 18 |
| Esperimento e applicazione del General Aggression Model | 18 |
| 3.2,1 Il ruolo dello stress nelle manifestazioni d'empatia | 19 |
| 3.3 L'empatia come fattore protettivo nella dipendenza da videogiochi in adolescenza | 20 |
| L'esperimento di Turan | 21 |
| 3.4 L'empatia influenza il videogioco: oltre l'ipotesi della "coltivazione" | 22 |
| Misurare l'empatia dopo l'esposizione di media sessualizzati: l'esperimento di Ferguson | 22 |
| Sintesi e conclusioni | 24 |
| CONCLUSIONE E RIFLESSIONE PERSONALE | 25 |
| Riferimenti bibliografici | 27 |

Introduzione

L'adolescenza rappresenta una fase cruciale per lo sviluppo delle competenze socio-emotive e della capacità di "mettersi nei panni dell'altro". In questo scenario, i videogiochi non sono più un semplice passatempo, ma un ambiente di socializzazione primario. Tuttavia, la presenza massiccia di queste esperienze digitali nella quotidianità dei giovani solleva interrogativi urgenti sulla qualità delle interazioni umane.

La mia tesi nasce proprio dalla curiosità di indagare come i videogiochi possano effettivamente influenzare l'empatia nella fase di crescita e, lavorando ad oggi nell'ambiente videoludico, come eventualmente si possa gestire, se necessario, il loro utilizzo.

Il dibattito scientifico si divide: se da un lato il gioco può stimolare il *problem solving*, dall'altro l'esposizione prolungata a dinamiche competitive o violente sembra poter alterare i processi empatici. Il rischio è che la mediazione di uno schermo e la gratificazione istantanea tipica del *gaming* possano interferire con la capacità di decodificare le emozioni nel mondo reale, portando a una sorta di "desensibilizzazione" affettiva. Il videogioco per molti è visto come un laboratorio emotivo dove però le regole della gravità sociale sono diverse da quelle della realtà e dunque le conseguenze sono meno percepite.

Il presente lavoro si propone di indagare il legame tra l'uso intensivo dei videogiochi e le variazioni nei livelli di empatia (cognitiva ed emotiva) nella fascia d'età adolescenziale. Attraverso l'analisi di studi recenti e teorie psicologiche, si cercherà di capire se il videogioco agisca come un ostacolo o, in determinate condizioni, come un potenziale mediatore dello sviluppo relazionale.

L'elaborato è diviso in tre diversi capitoli: nel primo vengono velocemente analizzate le tappe di sviluppo dell'adolescenza e le basi psicologiche dell'empatia; nel secondo sono analizzate le caratteristiche dei moderni videogiochi e i meccanismi neurobiologici coinvolti durante le sessioni di gioco; infine, nel terzo capitolo, vengono riportati alcuni dati empirici per trarre conclusioni sull'impatto delle interferenze digitali.

CAPITOLO 1

ADOLESCENZA ED EMPATIA

1.1 L'Adolescenza

L'adolescenza rappresenta una delle fasi più complesse e affascinanti del ciclo di vita umano, configurandosi come un periodo di transizione critica tra l'infanzia e l'età adulta. Questo periodo di vita non può essere ridotto a una sorta di parentesi cronologica, ma deve essere inteso come un vero e proprio processo multidimensionale che coinvolge trasformazioni, a volte radicali, sul piano biologico, cognitivo, affettivo e sociale.

Tradizionalmente, l'inizio dell'adolescenza viene fatto coincidere con la pubertà (tra i 10 e i 12 anni), mentre il termine appare oggi sempre più sfumato a causa di fattori socio-culturali. L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce l'adolescenza come il periodo compreso tra i 10 e i 19 anni, sebbene la psicologia moderna parli spesso di "adolescenza prolungata" o *emerging adulthood* per descrivere il ritardo nell'acquisizione dei ruoli adulti tipico delle società occidentali contemporanee. L'adolescenza è dunque un prodotto delle società evolute, dove la maturazione sessuale e cognitiva non comporta un ingresso immediato nel mondo degli adulti, richiedendo una lunga fase di preparazione e scolarizzazione.

Modelli interpretativi recenti

Per comprendere l'adolescenza è necessario superare i vecchi modelli deterministici. Se il modello biologico trovava l'origine delle problematiche adolescenziali esclusivamente nello sviluppo puberale e il modello psicoanalitico le riconduceva alle sole esperienze infantili, la psicologia contemporanea supera queste idee adottando un orientamento interazionista e costruttivista. Secondo tale prospettiva, lo sviluppo è inteso come un'azione in un contesto (Silbereisen, Eyferth & Rudinger, 1986): l'individuo non "subisce" passivamente i cambiamenti, ma svolge un ruolo attivo nel dare significato alle proprie esperienze e nel regolare i propri obiettivi in base alle opportunità e ai vincoli offerti dall'ambiente.

Come evidenziato da Palmonari (2011), l'adolescente vive in una sorta di "limbo" benedetto dalla società, chiamato moratoria psicosociale. È un periodo in cui è permesso sperimentare il contesto in cui l'adolescente vive per trarne attivamente degli insegnamenti. Il

rischio, però, è quello di cadere nella confusione dell'identità: quel senso di frammentazione per cui un ragazzo o una ragazza si sentono "mille persone diverse" senza trovarne una che li rappresenti davvero. L'obiettivo della crescita è passare da questa confusione alla fedeltà, ovvero la capacità di impegnarsi in valori e relazioni stabili.

Palmonari dedica inoltre molto spazio alla teoria di James Marcia che ci dice che per capire a che punto della fase di crescita è un adolescente dobbiamo guardare due cose: l'esplorazione (quanto il ragazzo cerca, prova, si interroga) e l'impegno (quanto decide di investire in una scelta). Da qui nascono quattro profili che Palmonari descrive partendo dai concetti di Marcia.

Il primo profilo o stato dell'identità riguarda gli adolescenti che hanno quella che viene definita "identità realizzata": si tratta di persone che hanno cercato e trovato la propria strada. Un secondo stato descritto è quello della "moratoria": sono adolescenti che stanno cercando attivamente di trovare una propria strada, sono in crisi ma è una crisi sana perché preludio di una scelta. Un altro stato è rappresentata dai giovani adulti che vivono il blocco dell'identità: sono i ragazzi e le ragazze che hanno fatto scelte definitive (magari il percorso professionale) senza mai esplorare alternative. È come se venissero interiorizzati e realizzati i modelli familiari senza metterli in dubbio; si tratta di un'identità solida, ma "presa in prestito". Ed infine si parla di stato di "diffusione": sono quegli adolescenti che non cercano e non scelgono, restando in superficie.

Palmonari suggerisce anche un'interpretazione legata alla continuità della costruzione di personalità. Lo sviluppo non ci fa dimenticare chi siamo stati e quindi influenza ciò che siamo e ciò che vorremo essere. L'idea è che l'adolescente comincia a usare la memoria in modo nuovo creando una narrazione. L'identità diventa così una storia che tiene insieme il passato, il presente e le aspettative per il futuro. Non è solo "sentirsi qualcuno", ma è saper raccontare "perché sono diventato questo qualcuno".

1.1.1 Compiti di sviluppo

I compiti di sviluppo (o evolutivi) sono problemi che l'individuo (non solo l'adolescente) deve affrontare per costituire la propria identità e autonomia. Essi si dividono in *non ricorrenti*, legati a tappe biologiche specifiche, e *ricorrenti*, che si manifestano per tutto il ciclo di vita, come la capacità di instaurare legami sociali. Durante l'adolescenza ragazzi e ragazze si trovano a dover affrontare, spesso simultaneamente, molti compiti di

sviluppo legati alla sfera dell'identità personale, alle relazioni sociali con coetanei e adulti, ai contesti della scuola e del tempo libero. La numerosità e la varietà dei compiti di sviluppo adolescenziali rendono questo periodo della vita particolarmente sfidante.

Sotto il profilo psicodinamico, Erik Erikson individua nella fase adolescenziale il conflitto vitale tra *Identità* e *Confusione di ruoli*. Il "giovane adulto" è chiamato a integrare le spinte pulsionali, le abilità acquisite e le aspettative sociali per mantenere una coerenza con il proprio Sé. Come affermato dallo stesso Erikson (1968):

"L'adolescente, durante le oscillazioni del suo processo di identità, deve sentirsi sostenuto da una tradizione che offra obiettivi e valori dotati di significato, ma al contempo deve poter sperimentare una sorta di 'moratoria psicosociale', un periodo di attesa concesso dalla società per trovare il proprio posto nel mondo" (pag.156-157).

Tra i modelli più importanti che descrivono i compiti di sviluppo, troviamo sicuramente quello di Robert Havighurst che descrive i compiti di sviluppo in adolescenza nel suo testo *"Human Development and Education"* del 1972, rivisto, analizzato e spesso citato da Erikson stesso. Havighurst definisce il percorso di crescita non come un semplice susseguirsi di età biologiche, ma come una serie di sfide bio-psico-sociali. Un compito di sviluppo è una sorta di "bivio": se l'adolescente riesce a superarlo, sperimenta un senso di padronanza e di successo che facilita le tappe successive; se fallisce, può insorgere un senso di inadeguatezza e difficoltà nell'integrazione sociale. Questi compiti nascono dall'intreccio di tre forze principali: la maturazione biologica, ovvero i cambiamenti naturali del corpo, le pressioni culturali, dettate dalla società in cui si vive e dalle aspettative che essa ha su di noi, ed infine i valori e le aspirazioni personali.

Havighurst identifica nel suo studio 10 compiti di sviluppo legati all'adolescenza che riguardano diversi domini di crescita. Seguendo il modello proposto da Maggiolini e Riva Crugnola (1999), possiamo raggruppare questi compiti in 4 grandi ambiti psicologici:

- Il primo è quello legato al corpo e all'identità fisica. I compiti di sviluppo che ricadono in questo dominio sono legati alla crescita biologica dell'individuo: l'adolescente deve, prima di tutto, accettare il proprio corpo così come si trasforma. Non è un compito banale: significa integrare i cambiamenti della pubertà nell'immagine di sé e imparare a usare il corpo in modo efficace e consapevole. Questo include anche l'assunzione di un ruolo sociale (maschile, femminile o altro, secondo i canoni della propria cultura) che lo faccia sentire integrato.

- La seconda area dei compiti di sviluppo è quella legata all'autonomia emotiva e alle relazioni. Qui la difficoltà è duplice: da una parte l'adolescente cerca di instaurare relazioni più profonde e più mature basate sulla lealtà e sull'intimità emotiva; dall'altra, inizia a distanziarsi dai suoi genitori per cercare di essere emotivamente indipendente dagli adulti di riferimento e deve iniziare a fidarsi del proprio giudizio, pur mantenendo un legame affettivo con la famiglia.
- Il terzo pilastro psicologico è quello della progettualità del futuro. Havighurst sottolinea l'importanza di iniziare a guardare "oltre". Per questo identifica nei compiti di sviluppo la necessità di rendersi economicamente liberi, di sviluppare un pensiero intellettuale critico e di proiettarsi verso il concetto di professione lavorativa e costruzione familiare.
- L'ultima area proposta da Maggiolini e Riva Crugnola sui compiti adolescenziali si riferisce all'etica e alla responsabilità sociale. L'adolescente deve far fronte a un ultimo grande sforzo, quello di costruire una "bussola interiore" per muoversi in direzione dei propri sistemi di valore che si creano in questa fase.

Sebbene Havighurst abbia scritto queste teorie a metà del secolo scorso, la loro struttura regge ancora oggi. Tuttavia, i tempi si sono dilatati: quella che lui chiamava ad esempio "indipendenza economica" oggi arriva molto più tardi. Vengono rispecchiati inoltre i canoni della società in cui viveva lui, anche l'importanza di creare una famiglia o di adattarsi socialmente in base al proprio sesso sono ormai concetti superati.

Numerosi sono i compiti di sviluppo relativi alle interazioni con i pari. Infatti, in maniera complementare o sostitutiva alla famiglia, il gruppo dei pari rappresenta il secondo contesto fondamentale di vita per l'adolescente. In questa fase, i coetanei svolgono funzioni cruciali legate alla costruzione dell'identità individuale e all'acquisizione di una progressiva autonomia (Palmonari, 2011).

Il gruppo di amici agisce come un vero e proprio "laboratorio sociale" (Sherif e Sherif, 1964) in cui l'adolescente sperimenta nuove abilità. Le relazioni amicali si trasformano, passando da valutazioni tipiche dell'infanzia a una dimensione più profonda basata sull'intimità, la condivisione e la stima reciproca (Palmonari, 2011). Come sottolineano Silbereisen, Eyferth e Rudinger (1986), lo sviluppo è il risultato di un'azione intenzionale dell'individuo nel proprio contesto. Nel contesto dei pari, questa "azione" si manifesta attraverso due processi speculari: l'identificazione e la differenziazione. L'identificazione consiste nell'interiorizzare e fare propri comportamenti, norme e valori del gruppo per sentirsi

parte di un'unità; la differenziazione invece è la ricerca di una propria "unicità" all'interno del gruppo stesso. Si tratta di due processi che spesso coesistono.

Le azioni effettuate in questa fase dello sviluppo rappresentano una sfida per l'adolescente che deve riuscire a ritagliarsi uno spazio nel collettivo spesso instaurando relazioni nuove e più mature con i coetanei e acquisendo indipendenza emotiva dai genitori.

Il gruppo dei pari, definito come un "laboratorio sociale"(Marcia, 1980), permette il verificarsi di relazioni intime paritarie. Qui i giovani e le giovani sviluppano le *life skills*, ovvero quelle competenze cognitive, comunicative e socio-relazionali che ne migliorano il benessere psicofisico.

Life skill ed empatia

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1994) ha individuato dieci *life skill* o competenze per la vita finalizzate a favorire il superamento degli ostacoli e a promuovere la capacità di vivere al meglio delle proprie possibilità. Queste competenze sono le seguenti: saper risolvere i problemi, saper prendere decisioni, la creatività, il senso critico, l'autoconsapevolezza, le capacità relazionali, la comunicazione efficace, la gestione delle emozioni, la gestione dello stress e l'empatia.

L'empatia fa pertanto parte di una di queste risorse, ed è intesa come capacità di comprendere e condividere lo stato emotivo altrui; si tratta di una competenza fondamentale per la costruzione di legami di amicizia basati sulla reciprocità e l'aiuto reciproco. Risulta inoltre fondamentale nel rafforzamento del senso di appartenenza che deve però essere accompagnato da abilità regolatorie e autonomia.

Tuttavia, come riportato da Marcia (1980) nello spiegare lo stato dell'identità caratterizzato dalla diffusione, *"the lack of commitment in identity diffusion corresponds to wandering without conviction from one identification to another, without developing any true interest"* (pag.7) [la mancanza di impegno nella diffusione dell'identità corrisponde a vagare senza convinzione da un'identificazione all'altra, senza sviluppare alcun vero interesse]. Questa mancanza di impegno può riflettersi anche nella qualità dell'empatia: infatti, un'esplorazione superficiale dei contesti sociali (anche digitali) potrebbe limitare lo sviluppo di una reale sensibilità empatica verso l'altro.

Il sostegno e l'empatia sono elementi cardine delle relazioni intime paritarie. Tuttavia, la letteratura moderna evidenzia una differenza significativa: il sostegno e la vicinanza affettiva sono maggiormente presenti nelle relazioni amicali delle ragazze rispetto a quelle dei ragazzi.

(Rose & Roudolph, 2006). Questa "asimmetria empatica" è un punto centrale se consideriamo che:

"Empathy is the emotional glue that holds the adolescent peer group together, yet its expression is deeply filtered by gender expectations and social roles" [L'empatia è il collante emotivo che tiene unito il gruppo di pari degli adolescenti, eppure la sua espressione è profondamente filtrata dalle aspettative di genere e dai ruoli sociali] (Hoffman, 2000, pag.263)

Si evidenzia dunque uno dei primi aspetti interessanti della relazione tra empatia e mondo videoludico: se le ragazze, come sostiene la letteratura, tendono a manifestare più empatia nelle relazioni tradizionali, cosa succede nei mondi virtuali? La differenza di genere si assottiglia? Il videogioco diventa un nuovo spazio dove l'empatia può essere mediata dall'*avatar* e dall'obiettivo comune?

1.2 L'empatia

"L'empatia è la capacità di capire e condividere ciò che gli altri provano" (Feshbach, 1983). Non è solo sentire l'emozione altrui ma anche comprenderla. Si tratta pertanto di un'esperienza emotiva di condivisione, mediata da processi cognitivi (Davis, 1994).

Tra i principali modelli che si sono dedicati alla ricerca dell'empatia, troviamo sicuramente quello degli studi di Nancy Eisenberg la quale propone una teoria tutt'oggi accreditata come valida. Secondo il suo modello teorico, l'empatia non è un costrutto unitario, ma un processo multidimensionale che ha origine dalla capacità di comprendere lo stato emotivo altrui. Il punto di partenza è la risposta empatica, definita come una reazione affettiva che deriva dalla comprensione dello stato o della condizione di un altro e che è simile a ciò che l'altra persona sta provando o ci si aspetta che provi.

L'elemento distintivo del modello di Eisenberg è la distinzione tra due esiti opposti che possono scaturire dall'attivazione empatica: il primo viene definito "*Sympathy*" (simpatia), ovvero una risposta affettiva di preoccupazione o dispiacere per lo stato di sofferenza o bisogno dell'altro. A differenza dell'empatia che non distingue il malessere altrui dal proprio, la simpatia non implica necessariamente il sentire "con" l'altro bensì prevede la comprensione dell'altro senza fare proprie le emozioni della persona che si ha di fronte (Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010). La seconda risposta scaturita dall'attivazione empatica, sempre secondo Eisenberg, viene chiamata *personal distress* (disagio personale): si

tratta di una reazione avversa, centrata su di sé, che deriva dall'esposizione alla sofferenza altrui. In questo caso, l'individuo si sente così sopraffatto dall'emozione negativa che il suo obiettivo primario diventa alleviare il proprio stato di ansia. Questo porta generalmente all'evitamento o alla fuga dalla situazione, inibendo qualsiasi tentativo di aiuto verso la vittima. Il passaggio verso uno stato di simpatia o verso il disagio personale dipende da due fattori critici che Eisenberg identifica nella regolazione emotiva e nell'assunzione di prospettiva: gli individui con buone capacità di controllo dell'*arousal* (attivazione fisiologica ed emotiva) sono in grado di gestire l'impatto del dolore altrui senza esserne sopraffatti, mentre chi ha una bassa regolazione emotiva scivola più facilmente nel disagio personale. L'abilità cognitiva legata al cambio di prospettiva permette invece di differenziare chiaramente tra il Sé e l'altro. La comprensione del punto di vista altrui facilita la trasformazione dell'attivazione emotiva in una risposta di simpatia, riducendo la probabilità di reazioni egoistiche dettate dall'ansia. (Eisenberg, Eggum, & Di Giunta, 2010).

L'empatia si configura come un costrutto multidimensionale che richiede l'integrazione di diversi livelli di analisi.

Anche le neuroscienze sociali offrono una base biologica a questa multidimensionalità. Come sottolineato da Costa (2016), esiste una specifica "rete del dolore-empatia" che si attiva in modo speculare sia quando il soggetto prova dolore fisico, sia quando osserva la sofferenza altrui. Questa sovrapposizione neurale spiega perché l'empatia non sia solo un concetto astratto, ma un'esperienza incarnata che coinvolge aree cerebrali deputate alla regolazione emotiva e alla percezione sensoriale e viene vissuta in contesti e situazioni anche diametralmente opposti.

Lo sviluppo dell'empatia vede nello specifico la nascita di due sfaccettature empatiche: la prima è rappresentata dall'empatia *affettiva*, ovvero la base emotiva che permette immediatamente la risonanza con l'altra persona. Ricorda un po' il contagio emotivo della fase infantile, dove l'emozione viene visceralmente percepita e noi sentiamo l'emozione altrui. Ad esempio, guardando un film, inizi a piangere perché il protagonista ha subito una perdita. Il nostro sistema nervoso sta letteralmente "condividendo" quel dolore (Aleksandrov & Clark, 2025). La seconda forma è rappresentata dall'empatia *cognitiva*, ovvero la capacità di comprendere il pensiero ed il sentimento dell'altro senza necessariamente provarlo. Permette di mettersi nei panni degli altri, capirne i pensieri, le intenzioni e il motivo per cui provano una certa emozione. Ad esempio, un chirurgo che capisce che il paziente sia terrorizzato prima di un intervento avrà una comprensione che gli

permetterà di spiegare la procedura con calma per rassicurarlo, senza però farsi travolgere dalla paura del paziente (mantenendo quindi il distacco necessario). Le due componenti lavorano spesso insieme (Aleksandrov & Clark, 2025).

L'empatia non dev'essere vista come una dote innata statica, ma come un processo che si evolve attraverso lo sviluppo psicologico primario. Come sostenuto da Bonino, Lo Coco e Tani (1998), l'empatia è il fulcro della formazione della mente: già il bambino impara a conoscere e a dare un senso al proprio sé proprio attraverso la comprensione della mente degli altri. Questo processo evolutivo è strettamente legato alla qualità della relazione con i *caregiver*: la capacità dei genitori di osservare e comprendere la mente del bambino in via di sviluppo fornisce la base affinché il piccolo possa a sua volta sviluppare capacità empatiche. In questa fase, si distinguono forme di "empatia primitiva" che includono il contagio emotivo (la risposta automatica e involontaria alle emozioni altrui) e il disagio personale.

Limiti e criticità del costrutto empatico: il dibattito contemporaneo

Nonostante il valore terapeutico, derivato dall'importanza di creare un'alleanza psicologica ed emotiva con il paziente per generare una funzione regolatrice (Bordin, 1979) e l'importanza sociale ampiamente riconosciuta, l'empatia è stata recentemente oggetto di severe critiche in ambito filosofico e psicologico. Come analizzato da Betzler (2025), alcuni teorici contemporanei (tra cui spicca la figura di Paul Bloom) hanno costruito un vero e proprio "caso contro l'empatia", sostenendo che essa possa rappresentare una guida morale inaffidabile e, in certi contesti, addirittura dannosa. Le critiche principali si articolano su due idee fondamentali: il "parrocchialismo" e l'effetto "*spotlight*". La prima si basa sull'idea che l'empatia sia intrinsecamente "di parte" e tenda, dunque, ad attivarsi con maggiore intensità verso individui che percepiamo come simili a noi (per etnia, cultura o valori) o che appartengono alla nostra cerchia sociale ristretta. Si pensa che questa natura "parrocchiale" possa rendere l'empatia uno strumento che alimenta il pregiudizio invece di contrastarlo. L'effetto *spotlight*, invece, è una critica sulla natura focalizzata dell'empatia. Essa, secondo questa visione, agisce come un "faro" che illumina un singolo individuo identificabile, rendendoci estremamente sensibili alla sua sofferenza, ma lasciandoci nell'oscurità rispetto a problemi statistici o sofferenze di massa che non possiedono un volto immediato su cui proiettare il sentimento empatico.

Riflessioni conclusive

Arrivati a questo punto del mio elaborato, poste le basi del costrutto d'empatia, spiegato a grandi linee il periodo di sviluppo adolescenziale, vorrei dunque portare alla luce le domande che mi sono sorte in questo punto della tesi ai fini di indirizzare il mio discorso verso un senso compiuto:

- Come vengono affrontate le dinamiche e le sfide adolescenziali in un contesto *online* e videoludico?
- Il rapporto con i pari come viene instaurato (se viene instaurato)?
- Quali sono le risonanze emotive fra persone che vivono in luoghi, contesti e ambienti totalmente diversi che però hanno un luogo in comune digitale?
- Il precedentemente citato “parrocchialismo” viene superato nei contesti online?

Per rispondere a queste domande, nel secondo capitolo spiegherò brevemente le caratteristiche dei videogiochi e delle interazioni *online*.

CAPITOLO 2

I VIDEOGIOCHI

2.1 Videogiochi: caratteristiche

I videogiochi sono ormai da anni un fenomeno in continua crescita ed espansione, raggiungono sempre più famiglie e si adattano sempre di più alle richieste del mercato proponendo moltissime sfaccettature ludiche. La loro nascita si può ricondurre ai primi anni Cinquanta dello scorso secolo anche se il processo di commercializzazione dei giochi arriverà una trentina di anni dopo, successivamente all'espansione ed al miglioramento nell'accademia del Massachusetts Institute of Technology (MIT) dove venne installato sui primi computer universitari *Spacewar*, il precursore dei giochi attuali.

2.1.1 Caratteristiche generali dei videogiochi

I videogiochi si sono evoluti per il compiacimento del mercato e, per questo motivo, esistono pressoché infinite variabili che caratterizzano un prodotto videoludico. Il gioco non è più uno schema classico riprodotto da diversi sviluppatori ma diventa una vera e propria esternazione artistica richiesta dai giocatori. Le caratteristiche principali si possono dividere in due grosse macrocategorie: la prima riguarda il genere ludico, la seconda invece riguarda la presenza o meno delle modalità *online* con cui interagire con altre persone. Proprio come un film o un libro, anche il videogioco può essere categorizzato in base alle sue caratteristiche tecniche in “generi videoludici”. Il genere può variare e può trattare anche argomenti diametralmente opposti: esistono, ad esempio, i giochi “sparatutto” dove la caratteristica principale è appunto l'uso di armi da fuoco in un determinato contesto di guerra, fino ad arrivare a giochi di avventure storiche, a rompicapi, a romanzi riprodotti in formato di gioco digitale. Queste categorie vengono spesso intrecciate fra di loro creando multidimensionalità di genere e ampliando i confini di sviluppo dei giochi. Ad esempio, un gioco dove la telecamera ci permette di vedere tutto il personaggio è chiamato gioco con “visuale in terza persona”, ma se aggiungessimo una componente bellica come un'arma si chiamerebbe gioco TPS (*third person shooter*). Un gioco in terza persona, con la presenza di armi, dove esistono delle componenti esplorative, viene definito TPS *action-adventure game* e così via. Il genere

ludico (spesso definito con sigle anglofone) racchiude dunque l'essenza contenutistica e tecnica del titolo che rappresenta. Come citato in precedenza, l'altro macro elemento che contraddistingue il prodotto videoludico è la presenza dell'*online*. Quando un gioco ti permette di interagire con altre persone, sia in maniera competitiva che collaborativa, vuol dire che supporta le funzionalità chiamate in gergo "*multiplayer*". Attraverso una connessione internet obbligatoria, si entra dunque in contatto con giocatori da tutto il mondo con cui condividere sfide, intenzioni ed idee. La presenza del multigiocatore cambia totalmente le dinamiche di gioco ampliando drasticamente le variabili dell'esperienza ludica. Per esempio, un giocatore potrebbe interagire con un altro in cerca di collaborazione per superare un ostacolo comune per poi voltargli le spalle nell'istante in cui questo ostacolo è stato superato. Ci sono giochi dove la competizione è la base delle interazioni e dunque ci si ritrova a scontrarsi con altre persone, ce ne sono altri dove invece dove si può solo collaborare trovando dunque nelle interazioni amichevoli l'unica risposta costruttiva per procedere.

L'immersione videoludica passa quindi sia dagli aspetti tecnici che da quelli legati alle interazioni con altri giocatori. Esiste però una caratteristica più subdola e di difficile programmazione, quella legata al feedback e al sistema di ricompense. Ogni casa di sviluppo pensa e presenta un sistema più o meno articolato di ricompense in modo tale da mantenere i giocatori attivi sul proprio prodotto. Quest'ultime possono avere diverse sfaccettature ed essere presentate in maniera diversi a seconda del gioco. Ad esempio, in alcuni casi, la ricompensa emotiva del giocatore è semplicemente legata alla ricerca della conclusione di una storia. Un buon *storytelling* e una buona costruzione dei personaggi porta il videogiocatore ad inseguire le motivazioni del protagonista e risulta appagante quando esso conclude una sequenza che risulta conclusiva di una determinata storia. In altri casi, il gioco *online* può ad esempio aiutare a soddisfare il bisogno di "fuga psicologica", ovvero il bisogno di scappare dallo stress della realtà attraverso le interazioni digitali. (Canale, Marino, Griffiths, Scacchi, Monaci & Vieno, 2019). Quando si affrontano situazioni impegnative nei videogiochi, il processo per la risoluzione sta agendo di fatto come una sorta di sistema di ricompensa che mitiga l'impatto della realtà. Un altro esempio è legato alle ricompense più "esplicite" che si traducono in prodotti estetici per i nostri personaggi, in migliorie di gioco o addirittura in contenuti aggiuntivi che espandono l'esperienza ludica di base. Molte volte queste ricompense tangibili (non emotive) sono purtroppo raggiungibili solo attraverso l'acquisto con soldi reali. Questo meccanismo al centro di grosse polemiche viene chiamato microtransazione e in alcuni stati europei è stato classificato come gioco d'azzardo.

Game design: determinante del divertimento nei videogiochi

Il divertimento (*enjoyment*) rappresenta una delle dimensioni più studiate dell'esperienza del giocatore, essendo il fine ultimo della maggior parte dei prodotti videoludici. Secondo la revisione sistematica operata da Caroux e Pujol (2024), il *design* di un videogioco può essere suddiviso in tre macro-aree fondamentali che influenzano questa percezione: i contenuti interni al gioco (*in-game contents*), le modalità di *input/output* delle informazioni e gli aspetti legati al *multiplayer*. I contenuti interni sono gli elementi che contraddistinguono le categorie di gioco, ad esempio possono essere classificati i giochi come emittenti di contenuti logici oppure violenti, o anche espliciti con linguaggio scurrile. Con modalità di *input/output* si intendono invece i dispositivi con i quali i giocatori riescono ad interagire all'interno del gioco o alle periferiche d'uscita dei giochi. Ad esempio un telecomando pensato per vibrare in caso di un'azione specifica eseguita dai giocatori oppure un elemento audio in uscita per identificare un movimento da fare in gioco. Interessante notare come dei singoli aspetti del *design* siano strettamente correlati al grado di piacimento come, ad esempio, la presenza di musica all'interno del gioco. Questi sono prodotti pensati e studiati per piacere e per essere giocati, seguiti e di conseguenza venduti il più possibile.

2.2 Perché giochiamo?

Gli aspetti tecnici possono indurre le persone ad avvicinarsi ai videogiochi; ma perché una persona dovrebbe attivamente passare del tempo davanti ad uno schermo?

Secondo l'articolo di Buchanan e Vanden Elzen (2012), l'attrattività dei videogiochi si fonda principalmente su tre pilastri psicologici ed esperienziali: il primo è quello dell'immersione, ovvero la capacità di essere trasportati in un contesto alternativo, dove il giocatore co-costruisce l'identità del personaggio attraverso le proprie scelte e, a volte, viceversa; il secondo aspetto che spinge le persone a giocare è quello della sfida. I giochi offrono quello che viene definito da Buchanan e Vanden Elzen *hard fun* (divertimento impegnativo) o stato di *flow*, in cui le abilità del giocatore sono tese al limite per superare ostacoli significativi. Questo favorisce il *transfer*, ovvero la capacità di applicare conoscenze e abilità apprese nel gioco a contesti reali; il terzo ed ultimo elemento è rappresentato dalla connessione, elemento importante ai fini della valutazione dell'influenza videoludica su aspetti della vita reale come l'empatia. Il gioco permette di connettersi con sé stessi alla scoperta dei propri valori ma anche con gli altri, ad esempio col gioco cooperativo o con la

discussione post-partita, e con la società attraverso, ad esempio, l'esplorazione di temi politici ed etici.

Altre teorie arricchiscono le idee di Buchanan e Vanden Elzen sostenendo che ci siano diverse altre motivazioni per le quali le persone dovrebbero giocare. La più accreditata, ad esempio, è quella basata sullo studio di Ai, Cross e Bignell (2023) i quali sostengono che i videogiochi aiutano quello che loro definiscono *restorative effect*, ovvero la funzione riparativa essenziale per il mantenimento del benessere psicofisico, permettendo al soggetto di recuperare le energie necessarie per tornare ad affrontare le sfide della quotidianità.

2.3 Come mai gli adolescenti diventano dipendenti dai videogiochi?

Come ogni situazione che implica la ludicità, anche il videogioco può portare alla dipendenza, se abusato. In questo caso le *soft skill* e le motivazioni dei videogiocatori cambiano con il rischio di non trovare più la reale uscita tra l'ambiente digitale e quello reale. Yildirim e Zeren (2021) si sono chiesti se gli adolescenti dipendenti dai *games* avessero delle caratteristiche in comune e, in maniera particolare, non hanno voluto mettere il *focus* sui videogiochi bensì sulle condizioni sociali e psicologiche dei giovani.

In particolare, lo studio Yildirim e Zeren è stato condotto nel distretto di Bagcilar a Istanbul, culla delle più recenti ricerche sugli effetti dei videogiochi in età adolescenziale. L'analisi mirava ad esaminare la correlazione tra la dipendenza da videogiochi negli adolescenti e variabili chiave come i bisogni psicologici di base e il supporto sociale percepito. La ricerca, che ha coinvolto 533 studenti delle scuole superiori, ha evidenziato come la dipendenza dai videogiochi non sia un fenomeno isolato, ma sia strettamente legata al benessere psicologico e al contesto relazionale del giovane. Gli studenti frequentavano istituti diversi, erano di ambo i sessi e con età compresa fra i 14 ed i 17 anni. Per raccogliere i dati, i ricercatori hanno somministrato tre diversi test: la *Gaming Addiction Scale for Adolescents* (Lemmens, Valkenburg, & Peter, 2009), la *Perceived Social Support Scale-R* (Yıldırım, 2004) e la *Basic Psychological Needs Scale* (La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000) in grado di valutare costrutti diversi. Il primo valuta sette fattori legati alla dipendenza; il secondo misura il supporto sociale percepito da tre fonti quali la famiglia, gli amici e gli insegnanti; il terzo valuta la soddisfazione di tre bisogni psicologici quali l'autonomia, la competenza e la relazionalità.

I risultati indicano che la dipendenza è maggiormente presente quando i bisogni di base non sono soddisfatti nella vita reale. L'adolescente tende a cercare soddisfazione in ambienti virtuali che offrono sfide (competenza) e interazioni sociali (relazionalità). Questo è un punto

importantissimo per la mia tesi in quanto viene aperta una nuova ipotesi: se gli adolescenti sono insoddisfatti delle loro reti sociali e tendono a cercare interazioni *online*, il loro modo di provare empatia è differente tra la vita reale e quella digitale?

Inoltre, è stata rilevata una significativa correlazione negativa con il supporto sociale percepito proveniente da famiglia e amici: gli adolescenti che si sentono meno supportati o accettati nel mondo reale vedono i videogiochi *online* come uno spazio sociale alternativo per sfuggire ai problemi quotidiani o alla solitudine.

Lo studio ha evidenziato altre caratteristiche marginali come il fatto che gli adolescenti che preferiscono giochi *online* mostrano livelli di dipendenza superiori rispetto a chi gioca *offline*, probabilmente a causa delle componenti di socializzazione e competizione intrinseche alle piattaforme *online*. Oppure ancora il fatto che gli studenti delle scuole professionali presentano una vulnerabilità maggiore rispetto a quelli dei licei o delle scuole religiose, potenzialmente a causa di diverse aspettative accademiche o di una differente gestione del tempo libero.

Riflessioni conclusive

In questo capitolo abbiamo analizzato velocemente le caratteristiche dei videogiochi e abbiamo visto come alcune componenti esterne al gioco possano influenzare l'*addiction* ai giochi. Questo aspetto è importante perché evidenzia come la direzione dell'avvicinamento al mondo videoludico sia sempre bidirezionale, ovvero che l'interesse verso i videogiochi sia intrinseco al gioco stesso ma anche influenzato da fattori psicologici dei giocatori.

Il capitolo successivo è centrato sulla relazione fra i tre argomenti principali della mia tesi: empatia, adolescenza e videogiochi. Dunque, esiste una correlazione fra questi tre costrutti? La maniera di provare empatia cambia negli adolescenti che giocano ai videogiochi oppure cambia di persona in persona al di là dell'aspetto videoludico? Gli aspetti culturali e sociali hanno effetto sull'empatia dei videogiocatori proprio come ce l'hanno sulla loro dipendenza?

Analizzeremo insieme una serie di articoli dai risultati contrastanti circa l'influenza dei videogiochi sull'empatia adolescenziale per concludere con una riflessione personale sull'argomento.

CAPITOLO 3

RELAZIONE TRA EMPATIA E VIDEOGIOCATORI

In questo capitolo finale saranno analizzate le relazioni che ci sono tra i videogiochi ed i livelli di empatia negli adolescenti. Metteremo inoltre il *focus* su quelle che sono le sfumature nei vari esperimenti e su come in realtà la letteratura stessa si trovi divisa su due fronti ben distinti.

3.1 L'Architettura dell'Empatia Digitale secondo Fredrik Svenaeus

Come anticipato negli scorsi capitoli, una delle questioni più interessanti da analizzare riguarda le possibili differenze fra un comportamento empatico *online* e un comportamento empatico nella vita *offline*. L'indagine di Fredrik Svenaeus (2021) si inserisce appunto nel dibattito contemporaneo sulla natura delle relazioni sociali mediate dalle tecnologie digitali, cercando di spiegarne le caratteristiche e le modalità. Il punto di partenza del suo articolo è la distinzione fondamentale tra l'incontro "nella vita reale" (IRL) e quello online.

Empatia percettiva ed empatia immaginativa

Per Svenaeus (2021) l'empatia percettiva riprende le caratteristiche proposte da Edith Stein (1917), ovvero evidenzia come l'empatia sia originariamente un'esperienza legata al "corpo vissuto" e dunque, in un incontro faccia a faccia; essa si manifesta come un processo spontaneo dove le due persone percepiscono le emozioni altrui.

Questo livello percettivo dell'empatia si fonda su quelli che Svenaeus definisce "schemi affettivi", sistemi sensoriali che regolano la nostra capacità di percepire immediatamente la tensione, la gioia o il dolore in un altro corpo. Tuttavia, è proprio qui che l'interfaccia digitale mostra la sua fragilità: non fornendo una base corporea, essa rende difficile l'attivazione di questi schemi. Svenaeus propone dunque una giustificazione a tutti i messaggi d'odio e alle dispute violente *online*: la mancanza tangibile di una persona deresponsabilizza creando scarsa condivisione ed empatia. In un ambiente come quello videoludico, però, spesso ci si ritrova volontariamente a condividere tempo ed esperienze similari di gioco, anche in questo caso l'empatia è ostacolata?

Nonostante i limiti fisici, Svenaeus non nega la possibilità di forme profonde di unione *online*, ma suggerisce che queste si spostino su un piano differente: quello dell'empatia immaginativa, ovvero l'atto in cui "immaginiamo la narrativa" dell'altro, i suoi pensieri e sentimenti. Se nell'incontro fisico l'empatia parte dal corpo, *online* essa parte spesso dalla storia, dalla condivisione e dal riconoscersi nelle esperienze dell'altro. Questo tipo di legame, sebbene potente, presenta delle sfaccettature diverse da quelle dell'empatia classica e, secondo Svenaeus, sono più superficiali. Inoltre, avverte che l'empatia puramente immaginativa e mediata dal gioco può facilmente scivolare nella "tipizzazione": tendiamo a empatizzare non con l'individuo nella sua unicità, ma con un membro del nostro *ingroup*. L'incontro "IRL" (vita vera) rimane superiore non per un pregiudizio nostalgico, ma per la sua natura imprevedibile: nel mondo fisico siamo costretti a confrontarci con corpi e voci che non abbiamo selezionato tramite uno schermo, rendendo l'empatia una sfida sempre aperta.

3.2 I Videogiochi con contenuti violenti rendono gli adolescenti più aggressivi?

Abbiamo appurato che la manifestazione empatica cambia a seconda del luogo in cui si presenta, "l'empatia *online*" ha dunque un vestito diverso dall'empatia vissuta faccia a faccia. La letteratura però non si è fermata qui e propone di analizzare altre correlazioni fra videogiochi ed empatia, in maniera particolare come alcuni contenuti digitali possano influenzare il nostro comportamento nella vita reale.

Un aspetto cruciale indagato dalla letteratura psicologica riguarda come la durata dell'esposizione e il tipo di interfaccia utilizzata possano mediare le risposte aggressive degli utenti. Secondo Barlett, Harris e Baldassarro (2007), ad esempio, l'atto di giocare a un videogioco, soprattutto in prima persona (FPS), non è un'esperienza statica, ma un processo dinamico che influenza il mondo interno dell'individuo in modo incrementale.

Esperimento e applicazione del General Aggression Model

Barlett, Harris e Baldassarro (2007) hanno condotto un esperimento nel Dipartimento di psicologia della Kansas State University dove hanno coinvolto 99 studenti frequentanti gli ultimi due anni di *college* e li hanno fatti giocare per brevi sessioni da 30 minuti ad un videogioco FPS. Il quadro teorico di riferimento per comprendere i fenomeni manifestati è il *General Aggression Model* (GAM), sviluppato da Anderson e Bushman (2002). Questo modello postula che variabili situazionali come quelle che si possono trovare in un videogioco interagiscono con le variabili personali del giocatore, influenzando il suo stato

interno attraverso l'attivazione fisiologica (*arousal*), il cambiamento del tono affettivo (ostilità) e l'accessibilità di cognizioni aggressive.

I dati raccolti da Barlett e colleghi (2007) confermano i presupposti del GAM, evidenziando come, dopo una sessione di gioco, i partecipanti mostrino un incremento significativo della frequenza cardiaca e della predisposizione a rispondere in modo violento a scenari ipotetici. Attraverso l'analisi di *story stems* (scenari ipotetici da completare), è stato mostrato come i giocatori tendono a scegliere soluzioni più aggressive per risolvere conflitti sociali dopo aver giocato. Questo fenomeno indica una temporanea alterazione degli schemi cognitivi, dove la violenza diventa una risposta plausibile e considerata accettabile nel contesto mentale del soggetto. Un dato rilevante riguarda la tempistica di tali effetti: l'incremento dell'ostilità non è lineare all'infinito, ma mostra un picco per poi andare a scemare con la diminuzione dell'esposizione al gioco.

Un elemento particolarmente interessante è il cosiddetto "effetto armi", ovvero l'idea che il semplice utilizzo di un oggetto che richiama un'arma possa rendere più accessibili i pensieri ed i comportamenti aggressivi. Nello studio condotto con il titolo *Time Crisis 3*, è emerso che l'utilizzo di una periferica a forma di pistola produce livelli di ostilità e di attivazione fisiologica significativamente superiori rispetto all'utilizzo di un *controller standard*. Questo suggerisce che l'immersività fisica agisce come amplificatore nel richiamo delle strutture cognitive legate all'aggressività.

3.2,1 Il ruolo dello stress nelle manifestazioni d'empatia

Un contributo fondamentale alla comprensione del legame tra videogiochi violenti e condotte aggressive è stato fornito dallo studio di Hasan, Bègue e Bushman (2013) che hanno indagato come lo stress agisca da ponte tra l'esposizione videoludica e la risposta aggressiva. A differenza di ricerche precedenti basate su misure soggettive (*self-report*), questo studio ha introdotto l'uso della coerenza cardiaca come parametro oggettivo per misurare l'equilibrio del sistema nervoso autonomo. Con coerenza cardiaca si definisce la sincronizzazione tra il ritmo respiratorio e il ritmo cardiaco. Più le fasi di inalazione risultano frequenti, più la frequenza cardiaca è alta inibendo il sistema para-simpatico. Uno stato di coerenza elevata, con un alternarsi di respirazione e battito cardiaco regolare, riflette stabilità psicofisica, emozioni positive e una migliore capacità di decisione. Al contrario, la cardio-incoerenza è il

risultato di un'attivazione eccessiva del sistema simpatico (risposta *fight-or-flight*) tipica delle situazioni di emergenza, stress e rabbia.

Il test condotto da Hasan, Bègue e Bushman (2013) ha coinvolto 77 studenti di 18 anni frequentanti la scuola Pierre Mendès-France di Grenoble. Gli studenti sono stati divisi in due gruppi differenti: il primo doveva giocare per 20 minuti a *Call of Duty 4*, un gioco simulativo di guerra; al secondo gruppo, invece, è stato somministrato *Dirt 4*, un gioco di *rally* adrenalinico ma senza contenuti violenti espliciti. I risultati dell'esperimento ci dicono che i giocatori assegnati a titoli violenti hanno mostrato livelli di coerenza cardiaca significativamente inferiori rispetto al gruppo di controllo. Questo calo indica che il contenuto violento induce uno stato di stress reale, in cui il corpo reagisce come se si trovasse in un'emergenza effettiva. Nella fase successiva al gioco, i partecipanti hanno avuto l'opportunità di somministrare impulsi sonori fastidiosi a uno scienziato che agiva in collaborazione con lo *staff* di controllo. Coloro che avevano giocato ai titoli violenti hanno impostato intensità e durata del rumore significativamente più elevate rispetto ai giocatori del titolo non violento non curanti del (finto) fastidio procurato all'operatore.

In conclusione, secondo questo studio, il videogioco non influenza direttamente le nostre capacità empatiche ma può portare in uno stato di alterazione che potrebbe influenzare il comportamento nel breve periodo dopo al gioco. In termini psicologici, i videogiochi violenti pongono il giocatore in una condizione di stress che altera la percezione della realtà, rendendo l'individuo più irritabile e propenso a rispondere in modo aggressivo agli stimoli ambientali post-sessione.

Questi risultati ci possono aiutare a capire quali sono le possibili finestre di lavoro per gli psicologi: può essere ad esempio utile pensare a percorsi che mirano ad una migliore gestione dello stress e seguirli in maniera complementare alla ricerca di equilibrio nell'utilizzo del videogioco.

3.3 L'empatia come fattore protettivo nella dipendenza da videogiochi in adolescenza

La letteratura poco approfondita e la cultura ingenua che esiste dietro al mito dei videogiochi ci portano a pensare che l'empatia sia influenzata dal *media* e che quindi l'adolescente videogiocatore avrà una percezione empatica filtrata in base a ciò che gioca. Secondo questa visione, il digitale è in grado di influenzare le persone in base al contenuto che propone, ma esclude l'idea che possa avvenire il contrario, ovvero che le persone

riescano a limitare o plasmare l'utilizzo dei videogiochi in base al loro modo di essere e alla loro personalità. Si inverte dunque il senso logico di questa relazione e si inizia a pensare: *Può essere efficace lavorare sulla vita delle persone piuttosto che sul contenuto dei videogiochi in modo da permettere loro di avere più strumenti per affrontare le influenze del mondo digitale?*

Nel quadro psicologico attuale ci si è iniziati ad interrogare sul ruolo dell'empatia nel videogiocatore: non solo come questa sia influenzata, ma come possa anche influenzare la maniera di vivere l'universo videoludico. Lo studio cardine di Turan (2021) si inserisce in questo filone, proponendo una visione multidimensionale che vede l'empatia non solo come un tratto prosociale, ma come una vera e propria risorsa cognitiva ed emotiva capace di inibire lo sviluppo di alcune condotte, in particolare quelle compulsive. Secondo questa riflessione, lo spunto lavorativo non è dunque da fare sulla fonte del *media*, bensì sulle risorse che possono migliorare le nostre capacità empatiche.

L'esperimento di Turan

Turan (2021) voleva analizzare come la capacità di provare empatia, che nasce da alcune variabili sociali, potesse eventualmente influenzare l'utilizzo dei videogiochi negli adolescenti. Per farlo, ha condotto uno studio su 324 adolescenti turchi (172 femmine e 152 maschi) frequentanti la scuola secondaria di primo grado con un'età dei partecipanti compresa tra gli 11 e i 15 anni. L'indagine è stata strutturata per verificare un modello di mediazione in cui l'empatia figura come variabile indipendente, la resilienza psicologica e la soddisfazione per la vita come mediatori, e la dipendenza da videogiochi come variabile dipendente. Attraverso questionari *self-report* sono stati analizzati i dati e sono state confermate quelle che erano le ipotesi di Turan.

L'evidenza empirica suggerisce che l'empatia esercita un effetto diretto e negativo sulla dipendenza da videogiochi. Gli adolescenti che mostrano una spiccata capacità di assumere la prospettiva altrui e di rispondere emotivamente agli stati d'animo degli altri manifestano una minore propensione a rifugiarsi nei mondi virtuali. I soggetti con bassi livelli di empatia incontrano maggiori difficoltà nelle relazioni interpersonali faccia a faccia, percependo il contesto sociale come ostile o incomprensibile. In questo scenario, il videogioco diventa una sorta di rifugio sicuro dove le interazioni sono mediate, semplificate e prive del carico emotivo immediato richiesto dalla realtà fisica.

Secondo Turan, inoltre, un contributo fondamentale della ricerca in esame riguarda il ruolo della resilienza psicologica. La resilienza è definita come la capacità di mantenere un funzionamento psicologico stabile nonostante le avversità ed è potenziata da una buona capacità di provare empatia. Un adolescente resiliente non vede nel videogioco l'unica via d'uscita dai problemi quotidiani, poiché possiede gli strumenti cognitivi per processare il fallimento o lo stress, riducendo così il rischio di sviluppare una dipendenza da "fuga".

La conclusione dello studio pone il *focus* su come approcciarsi come clinico o esperto. Viene suggerito che i programmi di prevenzione, invece di focalizzarsi esclusivamente sulla restrizione del tempo di gioco (approccio spesso fallimentare in adolescenza), puntino sullo sviluppo delle cosiddette *soft skills*. Interventi mirati al potenziamento dell'empatia cognitiva ed affettiva potrebbero, secondo Turan, innescare una reazione capace di aumentare i livelli di resilienza e la soddisfazione per la vita, "disarmando" di fatto la necessità del soggetto di ricorrere al gioco per colmare vuoti esistenziali o relazionali.

3.4 L'empatia influenza il videogioco: oltre l'ipotesi della "coltivazione"

Come abbiamo visto negli articoli precedenti, la letteratura è spesso polarizzata tra due modelli teorici contrapposti: uno che vede il videogioco come mezzo di influenza diretta per l'empatia, l'altro che vede il mondo videoludico mediato dall'empatia che è a sua volta influenzata da altri contesti non digitali. In termini psicologici si parla, da un lato, di approccio alla "coltivazione" (Ferguson & Colwell, 2020), ovvero un approccio in cui si suggerisce che l'esposizione prolungata a contenuti medialti possa "coltivare" nel giocatore una visione distorta della realtà, portando a una progressiva accettazione di miti sulla violenza e a una riduzione dell'empatia verso le altre persone; dall'altro lato, il modello catalizzatore (Festl, Scharkow & Quandt, 2013) propone una visione più complessa: gli esiti comportamentali o attitudinali negativi non sarebbero causati dai *media*, ma da una combinazione di predisposizione genetica e ambiente familiare precoce. In questo quadro, i videogiochi agirebbero al massimo come un'influenza minore sullo stile di un comportamento, ma non sulla sua effettiva insorgenza.

Misurare l'empatia dopo l'esposizione di media sessualizzati: l'esperimento di Ferguson

Alla fine degli anni 2020, nel pieno periodo Covid, il mondo videoludico continuava a far fronte a tantissime accuse di influenza negativa e di mal utilizzo nella quotidianità dei giovani adolescenti disoccupati e costretti alla quarantena. È in questo contesto che Ferguson,

con i suoi collaboratori, ha deciso di indagare quanto effettivamente gli adolescenti fossero influenzati dai giochi. Come Turan, anch'egli ipotizzava che il *media* non fosse la causa di una diminuzione delle capacità empatiche, bensì un segnale che ci fossero degli elementi mancanti nella vita degli adolescenti. In questo quadro, è stato costruito un esperimento in cui è stato messo un particolare *focus* sulla violenza sessuale presente nei videogiochi e quanto questa influenzasse le aggressioni di genere nella vita reale. Lo scopo era quello di valutare se le persone dedite al *gaming* violento fossero meno empatiche nei confronti di situazioni sessualmente aggressive.

Lo studio è stato condotto a Londra all'università di Westminster, sono state coinvolte tramite *social* 125 persone con un'età compresa fra i 16 ed i 23 anni tutti quanti *gamer* e di ambo i sessi. Attraverso questionari *online*, il gruppo di scienziati ha selezionato soltanto giocatori e giocatrici di giochi in cui ci sono elementi iper-sessualizzati e violenti, cercando successivamente di fare una stima di influenza in base alle ore giocate.

Nella seconda fase dell'esperimento, sono stati sottoposti dei questionari dove venivano misurate alcune variabili attraverso le risposte dei partecipanti. Nel primo questionario viene valutata l'aggressività di tratto per capire se eventuali atteggiamenti aggressivi arrivassero dall'influenza del gioco o dalla loro indole. Il secondo questionario misura invece gli atteggiamenti sessisti delle persone, valutati tramite una scala specifica focalizzata su ruoli di genere tradizionali (es. responsabilità delle decisioni familiari o della casa). L'ultimo questionario era legato ad una vignetta rappresentante uno stupro dove veniva chiesto di indicare i propri sentimenti nei confronti di quell'immagine in modo da valutare l'empatia nei confronti della vittima.

I risultati hanno confutato le ipotesi iniziali dei ricercatori in quanto non è stata riscontrata alcuna correlazione significativa tra l'esposizione a giochi sessualizzati e l'aumento di atteggiamenti sessisti. Il consumo di tali videogiochi non è risultato predittivo di una minore empatia verso le vittime di violenza sessuale, misurata attraverso la reazione a vignette cliniche specifiche sopra citate. Anzi, paradossalmente rispetto a quanto previsto dai modelli classici di coltivazione, le variabili che hanno mostrato una reale capacità predittiva sono state l'aggressività di tratto e il genere. Questi risultati ci propongono dunque un'alternativa al classico modello dove i videogiocatori sono spugne che assorbono i contenuti dei *media* a cui giocano.

Un altro dato interessante riguarda il ruolo moderatore dell'aggressività innata in alcuni adolescenti. Gli autori hanno rilevato che per gli individui con alti livelli di aggressività di tratto, l'esposizione a contenuti sessualizzati non solo non peggiorava la situazione, ma si associava a una lieve diminuzione delle credenze sessiste e a un incremento dei punteggi di empatia. Sebbene l'effetto sia di piccola entità e non possa essere considerato un "fattore protettivo" definitivo, esso suggerisce che tali giochi potrebbero paradossalmente spingere alcuni utenti a riflettere su tematiche legate alla sessualizzazione, portandoli a rigettare il sessismo nella vita reale.

Anche questi dati aprono delle finestre interessanti sull'approccio che gli esperti potrebbero sostenere in futuro: il videogioco potrebbe non essere la causa di una bassa empatia nei giovani ma addirittura potrebbe fungere da mezzo per aumentare la consapevolezza delle proprie emozioni e di quelle altrui.

Sintesi e conclusioni

Il capitolo ha esplorato la complessa relazione tra videogiochi ed empatia negli adolescenti, evidenziando una letteratura scientifica divisa tra il modello della coltivazione, che teme un'influenza negativa dei contenuti violenti, e il modello catalizzatore, che attribuisce maggior peso alla personalità e al contesto sociale. Attraverso l'analisi di Svenaeus, è emerso come la mediazione digitale sposti l'empatia dal piano percettivo-corporeo a quello immaginativo-narrativo, con il rischio di una "tipizzazione" dell'altro. Gli esperimenti di Barlett e Hasan hanno dimostrato che l'esposizione a titoli violenti può generare stati temporanei di stress e cardio-incoerenza, aumentando l'aggressività nel breve termine. Tuttavia, gli studi di Turan e Ferguson ribaltano la prospettiva: l'empatia non è solo una vittima del media, ma un fattore protettivo cruciale che previene la dipendenza e media l'impatto dei contenuti iper-sessualizzati. In conclusione, emerge la necessità per i clinici di non demonizzare il mezzo, ma di potenziare le soft skills e la resilienza degli adolescenti, vedendo nel videogioco un possibile terreno di riflessione emotiva piuttosto che una causa diretta di desensibilizzazione.

CONCLUSIONE E RIFLESSIONE PERSONALE

Dopo aver brevemente definito e analizzato le caratteristiche dell'adolescenza, dell'empatia e dei videogiochi, la mia tesi ha cercato di indagare le possibili relazioni fra questi tre costrutti provando a capire eventuali influenze e dinamiche tra loro. Da questa breve analisi abbiamo potuto notare come il quadro moderno della psicologia porti a risultati contrastanti.

La letteratura è infatti divisa su due fronti principali: uno che demonizza il mondo videoludico perché ci vede un'influenza negativa nei confronti degli adolescenti, sostenendo che i contenuti digitali portino a una desensibilizzazione nei confronti della violenza e ad un allontanamento dal piano sociale. La capacità di provare empatia è ovviamente la prima vittima di questo meccanismo e i giovani che vivono nel mondo digitale non sono totalmente in grado di capire e riconoscere i sentimenti altrui nella vita reale. Abbiamo visto come il mondo *online* possa comunque creare connessione tra utenti anche se non viene vista come una reale forma di empatia e socializzazione.

L'altro fronte, invece, non demonizza il videogioco per la sua natura bensì propone di analizzare il contesto in cui l'adolescente vive per trarre considerazioni sulla poca influenza che un media negativo può avere su di esso. Secondo questa visione, il videogioco è dunque solo un'espressione di un malessere che nasce altrove e non la fonte del malessere stesso. La manifestazione empatica viene costruita tramite altri contesti, come la scuola o la famiglia, e un buon indice di "empatizzazione" potrebbe essere la soddisfazione personale dei videogiocatori piuttosto che valutare i giochi a cui giocano.

Personalmente non vedo i videogiochi come una minaccia reale per l'empatia. Proprio come quando guardiamo un buon film o leggiamo un libro interessante, anche i *game* possono influenzare il nostro stato d'animo facendoci suscitare emozioni forti e a volte contrastanti. Una persona emotivamente stabile ed equilibrata è in grado di associare queste emozioni all'esperienza videoludica vissuta; al contrario, una persona instabile sarà influenzata negativamente da ciò che ha provato e potrebbe avere un'influenza anche nelle manifestazioni empatiche. Il *focus* si deve dunque spostare non sui videogiochi ma su una sorta di educazione all'equilibrio. Essere consapevoli che si rimane su un piano ludico e non personale resta il punto chiave da insegnare ai più piccoli per evitare che crescano troppo

influenzati e deviati dal *media* negativo. L'educazione passa sia attraverso le famiglie, come ad esempio la contrattazione dei tempi di gioco, limitarne l'utilizzo se esagerato e anche la contestualizzazione di alcuni giochi. Dall'altro è anche dovere delle infrastrutture creare esperienze consapevoli per adolescenti, ad esempio dedicando delle ore scolastiche all'educazione della tecnologia cercando di vederla come una risorsa, aumentare la propaganda e le possibilità gratuite o sostenute dei centri sportivi per iniziare un'attività agonistica e in generale premiare tutte gli eventi sociali per giovani. Avere una quotidianità "pro-sociale" equilibra in maniera naturale l'utilizzo dei videogiochi.

I giochi possono anche essere delle risorse interessanti per gli adolescenti, molte informazioni e molte conoscenze passano attraverso le esperienze che gli sviluppatori raccontano, si imparano nuove lingue, si entra a contatto con persone di cultura diversa dalla propria e possono addirittura rivelarsi una fonte di lavoro futuro. In Europa esistono già numerosissime accademie per videogiocatori dove si insegna il gioco competitivo per entrare nei contesti professionali e partecipare alle Olimpiadi digitali. O ancora si insegna l'*editing* dei prodotti ludici assicurando delle capacità spendibili nel mondo informatico. In queste strutture le attività scolastiche, sportive e sociali vengono ampiamente monitorate per permettere di insegnare un equilibrio a tutti gli adolescenti che ne fanno parte. In Italia esiste solo un'accademia del genere gestita e pensata da Bobo Vieri che sta già arricchendo diversi giovani grazie ai videogiochi.

Nel nostro paese, inoltre, ritengo necessario cambiare anche l'approccio divulgativo che passa attraverso i *media* di comunicazione, i quali invece spesso demonizzano i videogiochi convincendo migliaia di genitori a privare i loro figli dell'esperienza ludica.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Aleksandrov, D. S., & Clark, A. J. (2025). Early recollections, empathy, and Individual Psychology: Interview with Arthur Clark. *The Journal of Individual Psychology*, *81(1)*, 87-101
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, *53(1)*, 27-51.
- Ai, J., Cross, B., & Bignell, C. (2023). The Construction of Gamer Identity in Narratives about Video Game Playing and Formal Education Learning Experiences. *Research in Learning Technology*, *31*, 2852.
- Buchanan, K., & Vanden Elzen, A. M. (2012). Beyond a Fad: Why Video Games Should Be Part of 21st Century Libraries. *Education Libraries*, *35*, 15-33.
- Barlett, C. P., Harris, R. J., & Baldassaro, R. (2007). Longer you play, the more hostile you feel: Examination of first person shooter video games and aggression during video game play. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *33(6)*, 486-497.
- Betzler, R. J. (2025). How the case against empathy overreaches. *Philosophical Psychology*, *38(5)*, 2125-2145.
- Bonino, Lo Coco, Tani (1998). *Empatia*. Firenze: Giunti
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, *16(3)*, 252–260.
- Caroux, L., & Pujol, M. (2024). Player Enjoyment in Video Games: A Systematic Review and Meta-analysis of the Effects of Game Design Choices. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *40(16)*, 4227-4238.
- Canale, N., Marino, C., Griffiths, M. D., Scacchi, L., Monaci, M. G., & Vieno, A. (2019). The association between problematic online gaming and perceived stress: The moderating effect of psychological resilience. *Journal of Behavioral Addictions*, *8(1)*, 174-180.

- Costa, A. (2016). *L'empatia e i suoi disturbi. Teorie, basi neurobiologiche e modelli clinici*. Roma: Giovanni Fioriti Editori.
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press.
- Eisenberg, N., Eggum, N. D., & Di Giunta, L. (2010). Empathy-related responding: Associations with prosocial behaviour, aggression, and intergroup relations. *Social Issues and Policy Review*, 4, 143–180.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton & Company.
- Ferguson, C. J., & Colwell, J. (2020). Sexualised video games, sexist attitudes and empathy towards victims of rape: Correlational evidence for a relationship is minimal in an online study. *Criminal behaviour and mental health*, 30(1), 16-27.
- Feshbach, N. D. (1983). Learning to care: A positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 12(3), 266-271.
- Festl, R., Scharrow, M., & Quandt, T. (2013). Militaristic attitudes and the use of digital games. *Games and culture*, 8(6), 392-407.
- Hasan, Y., Bègue, L., & Bushman, B. J. (2013). Violent video games stress people out and make them more aggressive. *Aggressive behavior*, 39(1), 64-70.
- Havighurst, R.J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: Davis McKay.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Basic psychological needs scales. *Journal of personality and social psychology*, 79(3), 367-384.
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). *Development and validation of a game addiction scale for adolescents*. *Media Psychology*, 12(1), 77-95.
- Maggiolini, A., & Riva Crugnola, C. (1999). *Adolescenza: percorsi di sviluppo*. Milano: FrancoAngeli.
- Marcia, J. E. (1980). "Identity in adolescence". In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Palmonari, A. (a cura di) (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.

- Rose, A. J., & Rudolph, K. D. (2006). A review of sex differences in peer relationship processes: potential trade-offs for the emotional and behavioral development of girls and boys. *Psychological bulletin*, 132(1), 98.
- Stein, E. (2008) [1917]. *Zum Problem der Einfühlung*. Gesamtausgabe Bd. 5. Freiburg: Verlag Herder.
- Svenaesus, F. (2021). Empathy and togetherness online compared to IRL: A phenomenological account. *Journal of Phenomenological Psychology*, 52(1), 78-95.
- Sherif, M., & Sherif, C. W. (1964). *Reference Groups: Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents*. Harper & Row.
- Silbereisen, R. K., Eyferth, K., & Rudinger, G. (Eds.). (1986). *Development as Action in Context: Problem Behavior and Normal Youth Development*. Springer-Verlag.
- Turan, M. E. (2021). Empathy and video game addiction in adolescents: serial mediation by psychological resilience and life satisfaction. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 282-296.
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological wellbeing among adolescents. *International Journal of Health Sciences and Research*, 8(4), 192-200.
- World Health Organization. (1994). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (No. WHO/MNH/PSF/93.7 A. Rev. 2). World Health Organization.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları–Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 221-236.
- Yıldırım, E., & Zeren, Ş. G. (2021). Video game addiction in Turkey: Does it correlate between basic psychological needs and perceived social support? *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 106-117.