



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Scuola di Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della
Formazione
Ciclo XXII

*Il fare mediale. Ricerca su usi e concezioni di ragazzi di 10 e 11 anni in
merito ai nuovi media (cellulare, computer, internet) in ambito
domestico e percezioni dei comportamenti di mediazione genitoriale*

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Laura Messina

Dottoranda: Sara Tabone

Riassunto

La presenza e la rapida diffusione nella vita dei ragazzi italiani dei nuovi media, come il cellulare, il personal computer e Internet, sono ampiamente attestate sia da indagini statistiche (Censis, 2007; Istat, 2008; 2009) sia dalla ricerca scientifica. In merito a quest'ultima, negli studi in ambito nazionale e internazionale si possono individuare tre aree di studio particolarmente interessanti da un punto di vista educativo: una riguarda la mappatura degli usi mediali da parte dei minori, tramite la rilevazione di frequenza, durata e funzioni esperite (Pira & Marrali, 2007; Mussinelli, 2009); un'altra si rivolge alle concezioni legate all'uso, o al senso che i ragazzi attribuiscono alle loro pratiche mediali (Downes & Reddacliff, 1997; Leung & Wei, 2000; Livingstone & Bovill, 2001; Rivoltella, 2006); mentre la terza si occupa di rilevare la presenza degli adulti e delle loro attività di guida - o mediazione - in merito all'uso dei media da parte dei ragazzi (Bybee *et al.*, 1982; Nathanson, 2001; Nikken & Jansz, 2004; Livingstone, 2007). Molti di questi aspetti vengono trattati all'interno del contesto domestico, dal momento che, anche in accordo con la teoria della *domestication* (Silverstone *et al.*, 1992), la famiglia è il primo luogo in cui significati, norme e valori sull'uso dei media sono socializzati e negoziati (Pasquier, 2001).

La ricerca presentata in questo lavoro indaga le relazioni dei ragazzi con i media più diffusi: cellulare, computer e Internet, all'interno del contesto domestico, e persegue tre obiettivi. Il primo consiste nel rilevare analogie e differenze tra le dimensioni di senso che accompagnano il fare mediale dei ragazzi rispetto ai tre media suddetti. Il secondo tende a rilevare analogie e differenze nelle percezioni di mediazione genitoriale riguardo all'utilizzo di tali media da parte dei ragazzi. Il terzo è volto a individuare possibili relazioni tra le concezioni dei ragazzi e le loro percezioni delle attività di mediazione genitoriale, al fine di comprendere se i ragazzi avvertano un intervento educativo dei genitori nel loro rapporto con i media, in linea con la teoria della *bedroom culture* (Bovill & Livingstone, 2001).

Attraverso un questionario auto compilato da 272 *tweens* (Tufte *et al.*, 2005), ragazzi di 10 e 11 anni, la ricerca indaga: usi di cellulare, computer e Internet, concezioni in merito alle personali esperienze e pratiche con i tre media e percezioni dei ragazzi degli interventi di mediazione genitoriali.

L'analisi dei dati - frequenze percentuali, analisi fattoriale, analisi di varianza e analisi di correlazione - evidenzia: diversi livelli di possesso e utilizzo dei tre media da parte dei ragazzi, le principali funzioni esperite, la presenza di "altri" in fase di appropriazione dei media e nell'uso attuale, le dimensioni attorno a cui si aggregano le loro concezioni sull'uso dei media e le loro percezioni della mediazione genitoriale, l'incidenza di alcune variabili indipendenti su queste dimensioni e le principali relazioni tra concezioni d'uso e percezioni di mediazione.

Abstract

The presence and the rapid diffusion in Italian children's life of new media, such as mobile phone, personal computer and the Internet, is broadly recognized both by statistical surveys (Censis, 2007; Istat, 2008; 2009) and by the research. Among national and international studies, three inquiry paths particularly interesting from an educational point of view emerge: one deals with the mapping of media uses, stated by frequency, length and function approached (Pira & Marrali, 2007; Mussinelli, 2009); one deals with conceptions about usage, or the meaning children give to their media practices (Downes & Reddacliff, 1997; Leung & Wei, 2000; Livingstone & Bovill, 2001b; Rivoltella, 2006); and the third one deals with the adults' presence and the guidance or mediation activities of children's media uses (Bybee *et al.*, 1982; Nathanson, 2001; Nikken & Jansz, 2004; Livingstone, 2007). Many of these aspects are considered into the domestic context, as the family is the first place where meanings, norms and values on media use are supposed to be socialized and negotiated (Pasquier, 2001), according also to the "domestication" theory (Silverstone *et al.*, 1992).

The exploratory study here presented investigates the relationships between children and the media - mobile phone, computer and the Internet - inside the domestic context. The research pursues three aims. The first one is finding similarities and differences between the dimensions of meanings that accompany children usage of mobile phone, computer and the Internet. The second one is finding similarities and differences between the dimensions of parental mediation on children's usage of the three media considered. The third one is finding possible correlations between children's usage conceptions and their perception of parental mediation activities, to understand if children perceive an educational intervention by parents or if they perceive that parents do not interfere in their interactions with the media, in line with the research on the "bedroom culture" (Bovill & Livingstone, 2001), or with a more general lack of educational presence.

Through a closed format questionnaire, self-completed by 272 *tweens* (Tuftte *et al.*, 2005) aged 10 and 11 years, the research surveys practical uses of mobile phone, computer and the Internet, conceptions about media personal experiences and practices, and perceptions about interventions of mediation by parents. All of these aspects are inquired in relation to all the media considered.

The data obtained by analyses (percentage frequencies, factor analysis, analysis of variance and analysis of correlation) show: different levels of ownership and media usage, the prevailing media functions experienced, the presence of "others" during the appropriation of the media and in the current use, some dimensions underlying children's media practices, some dimensions perceived by children of parental mediation, different variables that affect these dimensions, and some relationships among the factors emerged by usage conceptions and by perceptions of parental mediation activity analyses.

Indice

Introduzione	p. 7
Capitolo 1. Media e minori	p. 11
1.1. Prospettive di indagine	p. 11
1.1.1. Convergenza digitale e <i>prosumer</i>	p. 12
1.2. Diffusione e uso dei media	p. 14
1.2.1. Perché l'utilizzo dei media	p. 19
1.3. Contesti di ricerca	p. 21
1.3.1. Ricerca nel contesto formale	p. 22
1.3.2. La "domestication"	p. 23
1.3.2.1. Significato delle tecnologie in ambito domestico	p. 25
1.4. Usi e concezioni dei minori in merito alle nuove tecnologie	p. 27
1.4.1. Il cellulare: usi e concezioni	p. 27
1.4.2. Il computer: usi e concezioni	p. 32
1.4.3. Internet: usi e concezioni	p. 42
1.5. Il rapporto minori-media-genitori	p. 50
1.5.1. Il rapporto dei genitori con i media	p. 50
1.5.2. Il rapporto dei genitori con i figli: gli stili educativi	p. 52
1.5.3. Il rapporto tra genitori, figli e media: la mediazione genitoriale	p. 54
1.5.3.1. Una fascia d'età particolare: i tweens	p. 58
Capitolo 2. Una ricerca con i minori: concezioni sull'uso dei media e percezioni della mediazione genitoriale	p. 59
2.1. Area problematica, obiettivi e ipotesi della ricerca	p. 59
2.2. Metodo	p. 62
2.3. Analisi dei dati relativi al cellulare	p. 65
2.3.1. Analisi dei dati relativi alle variabili possesso, livello d'uso, funzioni e modalità d'uso iniziali e attuali del cellulare	p. 65
2.3.2. Concezioni relative alle esperienze d'uso del cellulare	p. 68
2.3.3. Percezioni di attività di mediazione genitoriale nell'uso del cellulare	p. 69
2.3.4. Variabili influenti sui fattori inerenti alle concezioni d'uso del cellulare	p. 70
2.3.5. Variabili influenti sui fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso del cellulare	p. 74
2.4. Analisi dei dati relativi al computer	p. 76

2.4.1. Analisi dei dati relativi alle variabili possesso, livello d'uso, funzioni e modalità d'uso iniziali e attuali del computer	p. 77
2.4.2. Concezioni relative alle esperienze d'uso del computer	p. 79
2.4.3. Percezioni di attività di mediazione genitoriale nell'uso del computer	p. 80
2.4.4. Variabili influenti sui fattori inerenti alle concezioni d'uso del computer	p. 81
2.4.5. Variabili influenti sui fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso del computer	p. 83
2.5. Analisi dei dati relativi ad Internet	p. 86
2.5.1. Analisi dei dati relativi alle variabili accesso, livello d'uso, funzioni e modalità d'uso iniziali e attuali di Internet	p. 86
2.5.2. Concezioni relative alle esperienze d'uso di Internet	p. 88
2.5.3. Percezioni di attività di mediazione genitoriale nell'uso di Internet	p. 89
2.5.4. Variabili influenti sui fattori inerenti alle concezioni d'uso di Internet	p. 90
2.5.5. Variabili influenti sui fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso di Internet	p. 94
2.5.6. Relazioni tra fattori inerenti alle concezioni d'uso del computer e fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriali	p. 96
2.5.6.1. Analisi delle correlazioni tra fattori inerenti al cellulare	p. 96
2.5.6.2. Analisi delle correlazioni tra fattori inerenti al computer	p. 98
2.5.6.3. Analisi delle correlazioni tra fattori inerenti ad Internet	p. 99
2.5.6.4. Analisi delle correlazioni tra fattori di differenti scale	p. 100
2.5.7. Discussione e conclusioni	p. 104
Indicazioni bibliografiche e sitografiche	p. 111
Allegati: questionario	p. 123

Introduzione

Consultando la letteratura relativa alla tematica genericamente denominabile “minori e media”, sorge spontaneo interrogarsi se la notevole quantità di problemi affrontati dalla ricerca non dipenda dalla “eccezionalità” di tale tematica, considerando anche le molte prospettive di indagine che su di essa convergono e che ineriscono tanto, come ci si aspetterebbe, all’ambito umanistico, quanto a quello scientifico, necessariamente tecnologico-ingegneristico, ma anche clinico-medico. Si tratta di prospettive con interessi di ricerca certamente specifici, ma accomunate da un problema che le attraversa trasversalmente e che riguarda gli aspetti educativi che ruotano attorno al, e permeano il, rapporto tra media e minori.

Nell’ambito clinico-medico, ad esempio, numerose ricerche indagano su tale rapporto, allo scopo di rilevare l’incidenza che il consumo mediale esercita sulla salute di bambini e ragazzi - obesità, fumo, alcool, e così via (Escobar-Chavez & Anderson, 2008) - e nella prospettiva delle “educazioni” necessarie per ovviare ai suoi “danni”. Allo stesso modo, in ambito tecnologico, sempre più frequentemente la ricerca presta attenzione ai bisogni formativi dei ragazzi, indagando come le esperienze mediate dalla tecnologia incidano sulla loro vita e impegnandosi in soluzioni educative rispettose della personalità dei ragazzi e spesso coinvolgendoli direttamente nelle attività di progettazione delle tecnologie ad essi destinate (IDC, 2009; Messina, 2009).

Del versante umanistico ci occuperemo particolareggiatamente in questo lavoro, con specifica attenzione, in primo luogo, per la ricerca pedagogica e per quella sociologica rivolta all’educazione e alla comunicazione, nelle loro convergenze verso lo studio delle pratiche medialità dei ragazzi in ambito domestico e della mediazione genitoriale inerente a tali pratiche (ad esempio, Livingstone, 2007; Mantovani & Ferri, 2008; Rivoltella, 2009), su cui verte questo lavoro.

I motivi che hanno indotto a privilegiare questa tematica sono diversi. Se è un dato ormai assodato che la quotidianità dei “nativi digitali” si distribuisce tra molti media e che permane un gap rispetto agli adulti, “immigrati digitali” (Prensky, 2001), e se è riconosciuta come “urgenza non aggirabile” (Rivoltella, 2002) la necessità di un massiccio impegno della ricerca per ovviare al gap stesso, è pur vero che la tendenza, specie in ambito pedagogico, è quella di indirizzarsi prevalentemente al mondo della scuola e alla formazione degli insegnanti - il che è certamente indispensabile (Falcinelli, 2009; Messina, 2007) - e, in misura minore, alla famiglia, nella quale però si avvia e matura il rapporto tra minori e media.

Inoltre, il problema del *digital divide* tra generazioni adulte e ragazzi non sembra riguardare solo il versante tecnologico-strumentale, ma anche la determinazione di “differenti linguaggi” e “differenti culture”, che porta a una diversificazione del “consumo mediale” indotta dalla “cultura degli utenti”, “ovvero dagli apprendimenti formali e informali” tramite cui essi,

bambini o adulti che siano, acquisiscono “competenze cognitive ed etiche e non solo tecniche” (Galliani, 2009).

In quest’ottica, e anche nella prospettiva di contribuire allo sviluppo di sinergie tra agenzie educative primarie, scuola e famiglia, appare altrettanto indispensabile rivolgere la ricerca verso il contesto informale, in particolare domestico, dove avviene il primo contatto dei minori con i media, fin dalla più tenera età (Rideout *et al.*, 2003; Götz, 2007; Mantovani & Ferri, 2008; Stephen *et al.*, 2008), dove i ragazzi utilizzano per tempi lunghi le tecnologie a disposizione (Livingstone & Bovill, 2001; Rivoltella, 2006; Livingstone, 2007; Istat, 2009) e dove si cominciano e si continuano a socializzare e negoziare significati, norme e valori attinenti anche all’uso dei media (Pasquier, 2001; 2008).

Da una medesima esigenza derivano le ricerche rivolte a indagare le pratiche d’uso dei media digitali e il “senso” che si accompagna alle pratiche stesse (Rivoltella, 2009), così come quelle indirizzate a rilevare, al contempo, i comportamenti di mediazione genitoriale (Livingstone, 2004), da cui però emerge una divergenza tra il “senso”, ancora una volta, di cui i genitori investono i loro interventi di mediazione e quello percepito dai figli (Nathanson, 2001; Livingstone & Bober, 2006), e non è da escludere che anche tale divergenza possa derivare da una “lontananza” culturale o relazionale, e così pure da bisogni diversi o diversamente interpretati.

Come ben sottolinea Galliani (2009), “il mondo dei media intercetta bisogni autentici e urgenti dei bambini e degli adolescenti: i bisogni di fantasia, di immaginario, di avventura, di sentimento, di divertimento, di gioco, di comicità, di informazione”; “di riconoscibilità entro il gruppo di pari; di comunicazione immediata di stati d’animo, di emozioni, di pensieri; di ricerca e costruzione di identità per contrastare il disadattamento, connesso a difficili compiti di sviluppo”.

Si tratta di bisogni “vitali”, che certamente l’“agenzia dei media” riesce in qualche modo a soddisfare, data l’affezione che ad essa dimostrano i ragazzi; tutto sta a vedere in che modo, ovvero, e pur sempre, si tratta di capire - e forse anche di monitorare, data la costante “mutazione” mediale - che “senso” ha per loro il fare con i media.

In tale prospettiva si sviluppa questo lavoro, rivolto a indagare le concezioni dei ragazzi in merito alle loro pratiche medialità in ambito domestico e le loro percezioni della mediazione genitoriale. Il lavoro si suddivide in due parti, corrispondenti ai due capitoli di cui si compone, di cui il primo dedicato a una rassegna mirata della letteratura e il secondo, alla presentazione di una ricerca svolta con ragazzi di 10 e 11 anni.

A partire da una sintetica ricognizione dei settori di studio che indagano sui media in prospettiva educativa, e dopo aver presentato alcuni dati recenti riferiti alla diffusione e all’uso dei media da parte dei minori, il Capitolo 1 entra nel merito della letteratura nazionale e internazionale specificatamente rivolta a esaminare, da più angolazioni, il rapporto tra minori e media in ambito domestico. In particolar modo, si fa riferimento a ricerche che

indagano sulle concezioni sottostanti o associate all'uso e su comportamenti e atteggiamenti di mediazione degli adulti.

Le concezioni che delineano il significato personale attribuito a ciascun oggetto tecnologico vengono inquadrare, per alcuni aspetti, riconducendosi alla teoria degli usi e gratificazioni (Katz *et al.*, 1973; Blumer & Katz, 1974), per altri, considerando le loro variazioni e articolazioni a seconda del medium di riferimento, oltre che le caratteristiche degli utilizzatori (Roberts, 2000; Livingstone & Bovill, 2001; Mumtaz, 2001; Downes, 2002; Ling & Yttri, 2002; Oksman & Rautiainen, 2003; Caron & Caronia, 2004; Rivoltella, 2006; Ferri & Mantovani, 2008; Rivoltella, 2009).

Per quanto riguarda il ruolo delle tecnologie nell'ambito familiare, gli apporti significativi cui ricondursi riguardano gli studi sulla *domestication* (Silverstone *et al.*, 1992) e le ricerche che indagano il processo di acquisizione, negoziazione e regolazione dell'uso dei media; processo che coinvolge non solo i minori come utilizzatori delle tecnologie, ma anche i genitori in termini di stili educativi in generale (Macobby & Martin, 1983; Baumrind, 1991; 2005) e di *mediation* o *guidance* nello specifico (Bybee *et al.*, 1982; Valkenburg *et al.*, 1999; Nathanson, 2001; Nikken & Jansz, 2006a; Eastin *et al.*, 2006; Abelman, 2007; Lee & Chae 2007; Livingstone, 2007).

Sulla base delle premesse teoriche cui si è sopra accennato, il Capitolo 2 descrive una ricerca volta ad approfondire alcune questioni concernenti il fare mediale di 272 ragazzi di 10 e 11 anni, un target definito in letteratura *tweens* (Tufte *et al.*, 2005), verso cui la ricerca internazionale si sta indirizzando, dal momento che a tali età si comincia a personalizzare i propri gusti mediali e a "privatizzare" il proprio uso, in accordo con la *bedroom culture* (Bovill & Livingstone, 2001).

La ricerca indaga, in particolare, pratiche d'uso, concezioni in merito all'uso e percezioni di interventi di mediazione genitoriale, per i tre media maggiormente diffusi nelle famiglie con minori e utilizzati dai ragazzi: cellulare, computer e Internet.

Tale rilevazione è funzionale ad evidenziare la presenza di analogie e differenze nelle concezioni d'uso dei tre media e nelle percezioni di mediazione genitoriale in merito all'uso dei tre media, ed eventuali relazioni tra concezioni e percezioni, ed è finalizzata ad approfondire il "senso" che si accompagna alle pratiche mediali e a cercare di verificare se i ragazzi si sentano "soli" nel loro fare mediale, come diverse indagini e ricerche suggeriscono (Livingstone & Bober, 2005; Rivoltella, 2006).

Per lo svolgimento della ricerca è stato costruito un questionario che permettesse di rilevare per ciascun medium utilizzato: il possesso, il livello d'uso, le modalità "sociali" di utilizzo in fase di approccio e attuale, le funzioni esperite, le concezioni in merito all'uso e le percezioni di attività di mediazione genitoriale.

L'analisi dei dati - frequenze percentuali, analisi fattoriale, analisi di varianza e analisi di correlazione - condotta con SPSS 17.0, evidenzia alcune questioni rilevanti per la ricerca pedagogica, relative al "fare mediale" da

parte dei *tweens*, che riguardano tanto il “senso” che si accompagna alle loro pratiche attraverso i media, in particolare i vantaggi e il coinvolgimento che essi percepiscono e i timori che si associano all’uso, quanto il grado e tipo di mediazione che essi avvertono da parte dei genitori.

Capitolo 1. Media e minori

1.1. Prospettive di indagine

L'indagine sui media in prospettiva educativa interessa ambiti disciplinari diversi, quali quello pedagogico, sociologico, psicologico, semiologico, filosofico-politico, tecnologico ed economico, che, come sottolinea Galliani (2009), hanno rivolto la loro attenzione verso specifici oggetti di indagine, focalizzandosi, ad esempio, sul ruolo delle "tecnologie della comunicazione educativa" nei processi di insegnamento-apprendimento attraverso i media (Galliani, 1979), sui processi di socializzazione favoriti o indotti dai media (Morcellini, 1994), sui processi di crescita individuale e sociale consentiti dal testo mediale (Rivoltella, 2005), sul rapporto tra apprendimento e media, considerati dispositivi cognitivi e di mediazione sociale (Messina, 2002), sugli aspetti etici legati all'uso dei media, anche in rapporto al problema della rappresentazione della realtà nei media (Cristante, 2005), sulla convergenza digitale e sulla "ibridazione" multimediale (Ricciardi, 2009), con i conseguenti risvolti sui processi di apprendimento (Bonaiuti, 2006).

Per quanto riguarda, in particolare, l'ambito pedagogico, nello studio del rapporto tra minori e media, seguendo le riflessioni di Rivoltella (2003), sono rilevabili due orientamenti antitetici: da una parte, una "pedagogia" di tipo protezionistico e censorio, più attenta ai "rischi" dei media sui minori; dall'altra, una "pedagogia" maggiormente fiduciosa nelle potenzialità insite nell'uso dei media e ricettiva nei confronti delle "sfide" che essi pongono.

D'altra parte, tale contrapposizione si rivela anche in altri ambiti, dove le posizioni antitetiche si giocano tra l'indagine sugli effetti dei media, considerati per lo più nei loro risvolti negativi, quali l'adozione di comportamenti violenti, antisociali o devianti (Potter, 2005; Harrison & Cantor, 1997; Andersen *et al.*, 1998; Anderson *et al.*, 2003; Gentile *et al.*, 2004), e quella indirizzata a rilevare le potenzialità dei media riguardo, ad esempio, al miglioramento di alcune funzioni cognitive come l'attenzione, la comprensione e l'immaginazione, allo sviluppo e all'arricchimento del linguaggio, agli effetti pro-sociali delle interazioni tra ragazzi legati ai media e così via (Fisch & Truglio, 2001; Marshall, 2002; Nathanson, 2002; Singer & Singer, 2001; Wartella *et al.*, 2000).

In ogni caso, e rimanendo in ambito pedagogico, la questione del rapporto dei minori con media - che oscilla tra i timori legati a "rischi" che i media possono presentare per i minori e le "sfide" che essi pongono all'educazione - manifesta "una urgenza non aggirabile", un dovere di responsabilità non procrastinabile, una "emergenza" rispetto a un dato di fatto "presente e consolidato nella società e nella cultura, che evoca subito la sensazione di essere in ritardo, di dover recuperare tempo e terreno perduti" (Rivoltella, 2003, p. 193). E se la tendenza in tale ambito, specie nella letteratura nazionale, è quella di investire di questo rilevante problema in particolar modo la scuola e gli insegnanti, diversi "indici" educativi, quali quelli derivanti da indagini statistiche, dovrebbero indurre a rivolgere l'attenzione verso

l'agenzia educativa primaria, la famiglia, in cui matura il rapporto tra minori e media.

I media sono sempre più una realtà imprescindibile e propria del mondo dei minori, hanno delle loro linee di tendenza evolutiva in senso tecnologico, sono situati in contesti sociali e relazionali, anch'essi in evoluzione, e vengono investiti di continuo senso dai soggetti che li adottano e usano nella vita quotidiana, sin dalla più tenera età e con il consenso - o l'incentivazione - dei genitori. Per questo, il rapporto tra minori e media configura un nodo problematico presumibilmente non esauribile e del quale non si possono con certezza predire le evoluzioni, data la incessante "mutazione tecnologica", la cui complessità e articolazione richiede necessariamente delle scelte teoriche e di campo.

1.1.1. *Convergenza digitale e prosumer*

Seppure non sia impresa facile definire i "nuovi media", anche in considerazione del "recupero" in essi dei vecchi media (Manovich, 2001), analizzando la loro evoluzione tecnologica Van Dijk (2004) individua tre principali peculiarità che li caratterizzano: l'essere *digitali*, *multimediali* ed *interattivi*.

La digitalizzazione, cioè il processo di codifica che riduce dati originariamente analogici (onde radio, segnale televisivo, parola a stampa ...) in dati uniformi e standardizzati in bit, 0-1, determina il loro essere più facilmente lavorabili, rielaborabili e combinabili, ma anche replicabili, facilmente trasferibili ed immagazzinabili. Conseguentemente, aumentano i prodotti che possono essere creati e "combinati" partendo dalla stessa base di dati, i quali spesso cambiano conformazione, passando da una struttura originariamente lineare ad una ipertestuale. Le conseguenze della digitalizzazione, essenzialmente, riguardano, in una sorta di evoluzione-rivoluzione, le modalità di produzione e di fruizione dei contenuti generati, trasmessi ed utilizzati tramite i nuovi media, a cui si associa il fenomeno dell'*information overload* e la conseguente difficoltà di identificazione e selezione delle fonti.

La seconda caratteristica dei nuovi media è la multimedialità, cioè la compresenza e combinazione di segni, sistemi simbolici, tipi di dati diversi in un singolo medium. Segni/dati verbali, iconici e sonori sono combinati e attivati assieme in molteplici modalità comunicative, determinando una eterogeneità testuale, sulle cui conseguenze da tempo ci si interroga rispetto alle nuove forme cognitive e di apprendimento che essa può generare (Salomon, 1979).

Per quanto riguarda l'ultima caratteristica, l'interattività, intesa in linea generale come sequenza di azioni e reazioni, Van Dijk (2004) propone quattro livelli in cui tale costrutto può articolarsi. Quello più elementare è spaziale e consiste nella possibilità di stabilire una comunicazione bilaterale o multilaterale, in cui il fruitore diventa produttore attivo, in termini di creazione di contenuti, ma anche di decisione della sequenza e tipologia di fruizione. Il secondo livello è temporale e riguarda il grado di

sincronicità in cui avviene l'interazione: se la comunicazione è sincrona richiede immediatezza ed è anche facilitata dalla compresenza di segnali verbali e non verbali, quella asincrona invece permette una maggiore libertà spazio-temporale ed un tempo più disteso per riflettere sulla risposta, pur mancando del "corredo" non verbale (di tipo interpersonale). Il terzo livello riguarda l'aspetto comportamentale e il grado di controllo esercitato dalle parti in interazione, sia per quanto concerne lo scambio di ruolo tra emittente e ricevente, che può avvenire in qualunque momento, sia per la possibilità che ha l'utilizzatore di intervenire nella costruzione di un prodotto. Il quarto, e più evoluto, livello d'interattività è quello mentale e riguarda l'agire ed il reagire con comprensione e consapevolezza di significati e contesti da parte di tutti gli attori coinvolti; tale livello è presente all'interno di interazioni *face-to-face*, ma resta ancora ampiamente da indagare nella comunicazione mediata.

I media digitali posseggono contemporaneamente le tre caratteristiche di digitalizzazione, multimedialità ed interattività, e questo conferisce loro alcune "capacità" che li contraddistinguono. Innanzi tutto hanno una forte capacità di abbattere barriere spaziali e temporali poiché consentono la trasmissione di dati tra zone geograficamente molto distanti in tempi estremamente ristretti. In secondo luogo, permettono un immagazzinamento ed una conservazione dei dati pressoché infinita, oltre ad una trasmissione molto precisa ed accurata, libera da interferenze. Inoltre, facilitano la selezione di contenuti e fonti in modo sempre più esteso e personalizzato. Parallelamente, i media digitali mostrano diversi "limiti", tra cui la parziale gamma di stimoli sensoriali utilizzati, la ridotta complessità percepibile nell'interazione mediata tra i soggetti, la scarsa capacità di preservare la privacy degli interagenti, dei quali sono facilmente mappabili attività e caratteristiche.

I media digitali, con le loro caratteristiche e potenzialità, presentano due tendenze apparentemente antitetice. Da una parte, si va verso l'integrazione e la combinazione di infrastrutture proprie delle telecomunicazioni, comunicazioni di massa e comunicazioni di dati, quali per esempio la banda larga e la standardizzazione di sistemi come l'UMTS che permettono il dialogo tra media diversi utilizzando un medesimo dispositivo e l'integrazione di diversi media, che offrono maggiore interattività, il cui sviluppo ha prodotto la nostra attuale *network society*. Dall'altra parte, emerge la tendenza alla differenziazione e "settorializzazione": si assiste ad una moltiplicazione di strumenti tecnologici e, sul piano sociale, alla proliferazione di spazi di aggregazione, spesso informali, popolati da persone che focalizzano il loro interesse su alcune tipologie comunicative, siano esse inerenti ad applicazioni (users groups, newsletters per lo sviluppo e l'utilizzo per esempio di piattaforme open-source ...) o a modalità/funzioni comunicative (SMS, chat ...). In questa prospettiva, la convergenza tecnologica non significa necessariamente convergenza d'uso nelle pratiche effettive: diversi gruppi sociali e culturali, intendendo con ciò anche soggetti di età diverse, possono utilizzare diversi media, oppure media analoghi, ma a diversi livelli di complessità e padronanza.

I vantaggi apportati dalla convergenza digitale sono molteplici: il risparmio economico, consentito da dispositivi tecnologici che coniugano più funzionalità

tipicamente attribuite a mezzi diversi e necessari per la fruizione di dati di natura originariamente diversa; la qualità dei dati stessi, più “puliti” e in teoria eterni quando affidati alla Rete; la reperibilità di materiali diversi, la loro trasferibilità e la velocità con cui operazioni del genere sono permesse; la portabilità, consentita dal limitato spazio “fisico” occupato dai dati; la connettività, per cui il web 2.0 diventa fonte di reperimento ed elemento di scambio o condivisione di dati; la compatibilità, che i dati digitali hanno e che permette il loro utilizzo su dispositivi diversi.

I processi indotti dalla convergenza digitale, la cui incidenza assume dimensioni estremamente rilevanti nella sfera sociale ed economica, determinando specifiche politiche rispetto al business globale (Reding, 2006; Commission on E-Business, IT and Telecoms, 2008), assumono risvolti sensibili anche nel contesto quotidiano.

Come sottolinea Ricciardi (2009), grazie alle condizioni offerte dal processo della cross-medialità, ovvero dalla diffusione di tecnologie digitali che permettono una produzione da parte degli utenti, associata all’abbassamento dei costi di acquisto e mantenimento di tali tecnologie e alla diffusione della connettività a banda larga, la figura del consumatore evolve nel *prosumer* (termine coniato nel 1980 dal sociologo americano A. Toffler)¹, per cui il soggetto diventa sia fruitore che produttore di contenuti culturali.

Il processo di produzione “spontanea” determina una serie di conseguenze. In primo luogo, i soggetti che creano contenuti personali sono nettamente di più rispetto alle agenzie tradizionalmente preposte a questo tipo di funzione, quindi le produzioni dei singoli sono quantitativamente superiori a quelle “istituzionali”. Poi, i prosumer sono spesso dei dilettanti, “pionieri” dal loro punto di vista, che sperimentano le possibilità creative delle tecnologie magari senza padroneggiare i codici e linguaggi mediali, creano prodotti che a loro volta modificano la cultura entro cui vengono collocati e possono concentrarsi più sulla forma che sul significato o sulla funzione dei prodotti, che magari risultano di “effetto”, ma che rischiano di essere superficiali perché poco ragionati e precocemente agiti. Inoltre, i maggiori fautori dell’*user generated content* sono i giovani: da un’indagine dell’Osservatorio permanente sui contenuti digitali (2008), risulta che questi hanno una “dieta mediatica” estremamente diversificata, non solo per la quantità di attività e tempo dedicata alle tecnologie, ma anche rispetto al tipo di utilizzo diverso da, più evoluto di, quello che spesso ne fanno gli adulti all’interno delle famiglie, con conseguenze su cui ci soffermeremo in seguito quando si cercherà di contestualizzare e “localizzare” dove il rapporto dei minori con i media si costruisce.

1.2. Diffusione e uso dei media

Per quanto riguarda la diffusione dei media, vecchi e nuovi, diverse ricerche e indagini si occupano di descriverne la presenza e il “consumo” da parte dei minori, offrendo un articolato scenario che spazia dal campo nazionale a quello europeo. A

¹ Per un breve inquadramento del concetto di prosumer si rimanda a Grassi (2002, pp. 229-230).

livello europeo, si possono ricordare, a titolo esemplificativo, i lavori di Buckingham (2002), Livingstone e Bovill (2001) e il Progetto Mediappro (2005-2006), che, per la parte Italiana, trova testimonianza nel volume *Screen Generation* (Rivoltella, 2006). Rispetto alla situazione nazionale invece si può fare riferimento ad una serie di indagini quali quelle di Eurispes-Telefono Azzurro (2007; 2008), Istat (2008; 2009), Censis (2008) e Osservatorio permanente sui contenuti digitali (2009).

In linea generale, anche se le fasce d'età considerate non sono sempre omogenee, spaziando dai 6-17 anni in Livingstone e Bovill (2000), ai 12-18 di Mediappro (2005-2006), ai 3-14 anni del Censis (2008) e dell'Osservatorio permanente (Mussinelli, 2009; Osservatorio permanente sui contenuti digitali, 2009), si possono riconoscere alcune linee di tendenza comuni.

In primo luogo, tutti gli studi convergono nel segnalare quanto comunemente si può esperire, cioè l'ampia diffusione dei media tra i ragazzi. Diverse indagini tra quelle elencate sopra, tra cui l'Istat (2009, p. 2), indicano che le famiglie con almeno un minore sono le più tecnologiche. Secondo tale indagine, del 2008, le famiglie hanno a disposizione la TV (96,4%), il telefono cellulare (99,6%), il lettore DVD (84,5%), il videoregistratore (74,7%), il PC (74,3%) e l'accesso ad internet (60,9%), oltre ad altre tecnologie tra cui la videocamera (47,5 %), la console per videogiochi (42,7 %), l'antenna e il decoder digitale terrestre (31,6 %) su cui si stanno diffondendo canali tematici per ragazzi di varie età.

Sulla base di quanto hanno a disposizione, i ragazzi organizzano la loro "dieta mediale" e, a tal proposito, i dati più recenti per la situazione italiana sono quelli presentati da Mussinelli (2009, p. 98) che, indagando il tempo speso dai ragazzi sotto i 14 anni con i vari media, come si può vedere dalla Figura 1.1. sotto riportata, rileva che la TV rimane il medium più utilizzato assieme, comunque ai DVD, ma che anche i libri (non scolastici), la musica, i videogame, il PC ed Internet sono presenti fin dalla più tenera età.

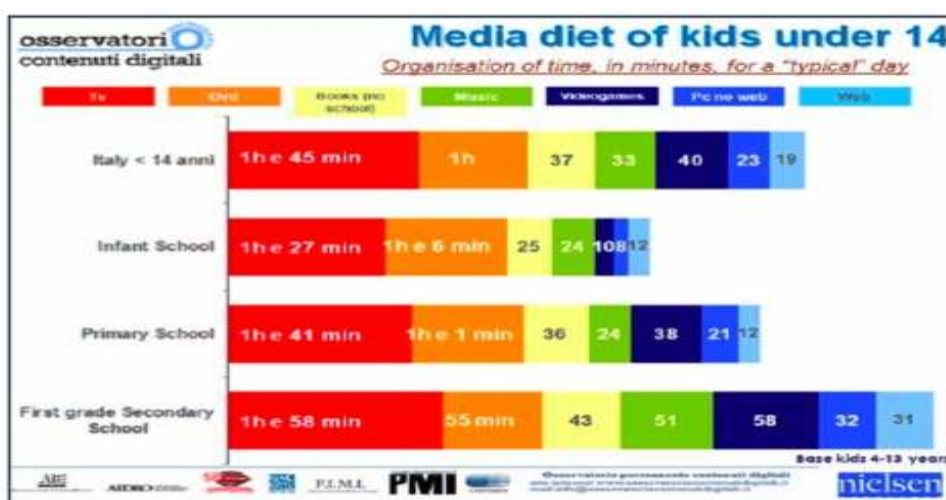


Fig. 1.1. Dieta mediale dei ragazzi italiani sotto i 14 anni (Fonte: Mussinelli, 2009, p. 98)

Questo dato è in linea con l'aumento nel tempo della dotazione tecnologica media delle famiglie italiane, la cui tendenza è ben visibile per esempio nella comparazione fatta dall'Istat (2009) per gli anni 2007 e 2008, della quale si riporta uno stralcio nella Figura 1.2, in cui sembra appalesarsi una diminuzione dell'affezione per la Tv a vantaggio, tra l'altro di cellulare, computer e internet.

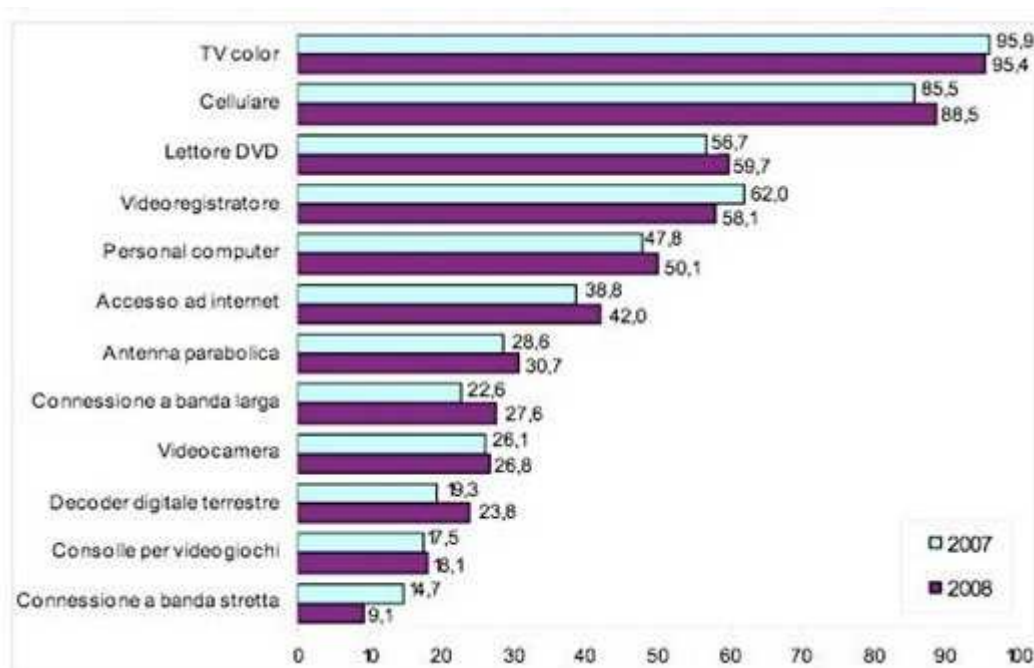


Fig. 1.2. Dotazione tecnologica delle famiglie italiane (Fonte: Istat, 2009, p.1)

Altro aspetto, riportato da diverse indagini e confermato dalla letteratura sopra citata, è il fatto che l'introduzione di nuovi media in genere non inficia la presenza e l'utilizzo personale anche dei media precedenti, che varia, in genere aumentando, con l'età. Inoltre, è plausibile che si verifichi un uso contemporaneo di più media, per cui, se è vero che il tempo speso con i media dai ragazzi cresce notevolmente per esempio nella fascia d'età della scuola secondaria di primo grado, è anche vero che le oltre 6 ore di "dieta" mediale domestica presentate dall'Osservatorio permanente sui contenuti digitali (Mussinelli, 2009) assumono un significato diverso se considerate attività multiple su cui i ragazzi pongono la loro concentrazione.

Un altro aspetto particolarmente interessante, dal nostro punto di vista, è la "precocizzazione" dell'uso delle nuove tecnologie da parte delle fasce più basse d'età. Sempre secondo l'Istat (2009, pp. 7-8), nel 2008 il 44,9% della popolazione dai 3 anni in poi utilizza il personal computer e il 40,2% della popolazione dai 6 anni in poi naviga in Internet. In merito alla frequenza d'uso si evidenzia che il 24,4% dei bambini dai 3 anni in su usa il personal computer tutti i giorni e il 17,7% di quelli dai 6 anni in poi usa Internet quotidianamente.

Inoltre, per quanto riguarda l'uso del personal computer e di Internet, che ci interessano in particolar modo ai fini della nostra ricerca, ma che in questa sede

sono presi a titolo esemplificativo, si nota un aumento dell'uso negli anni da parte delle stesse fasce d'età; dato che si può interpretare come abbassamento dell'età media in cui comincia ad avvenire l'accostamento e l'uso di tali media da parte dei ragazzi (Tabella 1.1).

SESSO, CLASSI D'ETÀ, RIPARTIZIONI GEOGRAFICHE E CONDIZIONE OCCUPAZIONALE	Uso del personal computer (a)				Uso di Internet (a)			
	2005	2006	2007	2008	2005	2006	2007	2008
SESSO								
Maschi	45,3	46,9	47,2	50,4	37,1	39,5	42,3	45,8
Femmine	34,7	36,1	36,6	39,7	26,9	29,0	31,7	35,0
Totale	39,9	41,4	41,7	44,9	31,8	34,1	36,9	40,2
CLASSI D'ETÀ								
3-5	16,9	13,9	13,8	15,6	-	-	-	-
6-10	53,2	54,0	52,4	57,4	13,0	15,4	18,0	22,2
11-14	73,8	74,3	74,3	77,6	44,2	48,1	55,8	59,3
15-17	80,2	79,7	77,8	81,9	63,5	67,2	70,1	76,7

Tab. 1.1. Persone di 3 anni e più per uso di PC e persone di 6 anni e più per uso di Internet, distinte per sesso e classe di età (Fonte: Istat, 2009, p.8)

Per quanto riguarda le funzioni d'uso, a livello descrittivo della situazione nazionale, può essere utile soffermarsi su alcuni risultati dell'indagine Istat del 2008, la quale mostra come le famiglie con un minorenni siano, ancora una volta, le più dotate, anche a livello di connettività (60,9% nel 2008 rispetto al 55,7% dell'anno precedente), e che le attività maggiormente esperite tramite web nelle fasce d'età afferenti alla scuola dell'obbligo (6-10 e 11-14 anni) risultano essere: mandare o ricevere mail (rispettivamente 12,3% e 42,1%); consultare internet per apprendere (53,4% e 64,7%); leggere o scaricare giornali, news, riviste (7,5% e 15,8%); cercare informazioni su attività di istruzione o corsi di qualunque tipo (12,2% e 26,9%); scaricare software (5,3% e 21,7%); ascoltare la radio, guardare programmi televisivi sul web (15,9% e 27,1%); scaricare e/o vedere film, cortometraggi e video (18,1% e 51,9%); scaricare e/o ascoltare musica (13,0% e 30,3%); scaricare giochi per PC o videogame o loro aggiornamenti (18,3% e 24,1%); caricare contenuti autoprodotti su siti web per dividerli (6,6% e 20,5%)

I dati dell'indagine confermano quindi che il web risponde a funzioni comunicative, informative, espressive, di intrattenimento e di condivisione (Rivoltella, 2006).

L'immagine che emerge dai sondaggi e dagli studi italiani trova riscontro in larga parte anche in studi internazionali, quali quello di Livingstone & Bovill (2001b) riferito agli *screen entertainment media* (TV, video, giochi per PC), alle *information technologies* (PC, CD-Rom, internet, e-mail), all'uso del telefono e all'ascolto di musica, dove comunque si evidenziano differenze rispetto alle età indagate e ad ulteriori variabili (status socio economico, etnia ...).

In generale, l'immagine che tali ricerche ci restituiscono converge verso una medesima rappresentazione dei ragazzi di oggi, quelli che in letteratura vengono detti *cyberkids* (Holloway & Valentine, 2003), *digital natives* (Prensky, 2001), *digital*

kids (Mantovani & Ferri, 2008), coloro che appartengono alla *screen generation* (Rivoltella, 2006) o alle *digital generations* (Buckingham & Willett, 2006): soggetti nati e cresciuti in un ambiente tecnologicamente avanzato, per i quali le tecnologie sono un elemento “naturale”, da cui sono particolarmente attratti, con cui sembra si relazionino facilmente seguendone la rapida evoluzione e che percepiscono come *un'estensione corporea* (Oksman & Rautiainen, 2003).

L'Osservatorio permanente sui contenuti digitali (2008), all'interno di questa macro-categoria, nota ulteriori caratteristiche dei ragazzi, partendo da una panoramica sugli adulti e notando linee di omologazione tra i minori, che vengono distinti in due tipologie di utilizzatori: i *technofan* e gli *ecllettici*.

I *technofan* usano la rete fondamentalmente come un diversivo, per divertimento e per mantenere relazioni interpersonali o di gruppo; prediligono contenuti ludici, attribuiscono grande importanza allo strumento tecnologico usato (che deve sempre essere il più recente ed evoluto), sono multitasking e spesso abituati al consumo “usa e getta”. Come attività, i *technofan* visitano principalmente siti di loro interesse, giocano, chattano, comunicano attraverso i social network, utilizzano il videosharing e tendono a condividere gli *user generated contents*. In sostanza, hanno una concezione di uso della rete molto strumentale, concentrato maggiormente sull'innovazione tecnologica e poco integrato con tutti gli altri aspetti della vita.

Dall'altra parte, gli *ecllettici* tendono a fare un uso più ampio e consapevole delle tecnologie, che considerano come strumento evoluto della loro quotidianità, finalizzato sia alla ricerca di servizi e informazioni, sia alla gestione dei loro interessi e delle loro attività sociali e produttive.

Ciò che di interessante l'indagine del 2008 dell'Osservatorio permanente sui contenuti digitali rileva è che, indipendentemente dal fatto che provengano da famiglie di *technofan* o di *ecllettici*, i ragazzi tendono a diventare *technofan*, prendendo come riferimento non tanto i genitori, quanto i coetanei o comunque le fasce di età a loro più vicine.

Oltre ad essere una linea di tendenza comune per i minori (Pasquier, 2008), che gradualmente si differenziano dagli adulti spostando i loro parametri di giudizio da quelli della famiglia a quelli dei pari, tale fenomeno è interpretato anche in termini di “responsabilità” degli adulti, con un duplice ordine di considerazioni. Per certi versi, si individua un problema educativo in termini di una generale e cospicua difficoltà dei genitori nel guidare e affiancare i propri figli nell'utilizzo delle tecnologie, dal momento che spesso prevale la voglia di essere riconosciuti come esperti al passo con le ultime novità, mettendo in atto meccanismi “competitivi” che di fatto riducono il ruolo autorevole di controllo dell'adulto (Osservatorio permanente sui contenuti digitali, 2008). D'altra parte, una considerazione analoga, ma con motivazioni differenti, è proposta dai risultati del Progetto Mediappro (2005-2006), dai quali si rileva una scarsa competenza e cultura digitale degli adulti e una incomunicabilità generazionale da essa derivante: gli adulti spesso hanno minori conoscenze dei meccanismi di funzionamento delle tecnologie, non sono “esploratori” sovente propositivi delle loro potenzialità, hanno una opinione

dei media fondata principalmente su un utilizzo strumentale della tecnologia, funzionale alla realizzazione di un compito preciso, e quindi si sentono “meno competenti” ed “inadatti” all’approccio con le tecnologie rispetto ai loro figli. Prensky (2001) in tal senso parla di loro come di *digital immigrants* che, a differenza dei *digital natives*, percepiscono le ICT come punto d’approdo cui si è pervenuti per questioni “imposte” da esigenze lavorative, di moda o semplicemente di evoluzione storico-sociale, e, per una questione di resistenze personali o di minore tempo di esposizione ai media, sono ritenuti meno *digital literate* delle nuove generazioni.

Indipendentemente dal problema della reale, presunta o percepita mancanza di competenza o di autorevolezza degli adulti in campo tecnologico, sta di fatto che da più indagini sembra apparire un’assenza diffusa della famiglia nell’affrontare tematiche mediali: Rivoltella (2006, p. 186) sostiene che “i genitori sono poco presenti (e non solo perché gli impegni lavorativi li tengono spesso fuori casa) e quando lo sono si limitano generalmente a moderare i consumi mediali dei giovani sia da un punto di vista temporale che, in particolare per i ragazzi più giovani, dei contenuti”; Eurispes-Telefono Azzurro (2007, p. 52) rimarca che “la differenza di linguaggi e strumenti sono fattori che allontanano i figli dai genitori, e viceversa” e dedica all’argomento del gap generazionale in relazione all’utilizzo delle nuove tecnologie una sezione a sé stante, indicandone come cause un diverso livello di interesse e un grado più o meno evoluto di pratiche mediali di adulti e giovani (Eurispes-Telefono Azzurro, 2008, pp. 103-104).

A tale questione, si aggiunge il fenomeno del *moral panic* tra gli adulti, ovvero una forma di comportamento sociale caratterizzato da un’ampia quantità di opinioni diffuse che sovrastimano i pericoli derivanti dall’introduzione di nuove forme di “deviazione dalla norma” (Cohen, 1972), tra cui i nuovi media (ad esempio, McRobbie & Thorton, 1995; Krinsky, 2008), che possono rappresentare per i *digital immigrant* qualcosa di ignoto a cui guardare con sospetto e dai cui effetti “malevoli” bisogna difendere le nuove generazioni potenzialmente “in pericolo”.

Il gap generazionale esistente tra adulti e ragazzi e la potenziale “chiusura mentale” degli adulti nei confronti di un mondo tecnologico che attrae le nuove generazioni ed entro il quale queste sono abituate a gestirsi pone un rilevante problema educativo, che richiede di riflettere su come ad esempio aiutare i genitori a cambiare prospettiva, trasformando il senso di paura ed inadeguatezza, che porta ad adottare una politica di controllo, in conoscenza dello strumento e riconoscimento delle sue potenzialità, che invece permette una politica di promozione verso un uso bilanciato e consapevole delle tecnologie.

1.2.1. Perché l’utilizzo dei media

Tra le teorie cui si può ricorrere per cercare di comprendere ciò che “lega” minori e media, la teoria degli usi e gratificazioni (Katz *et al.*, 1973; Blumer & Katz, 1974) sembra offrire una chiave interpretativa utile quanto meno a inquadrare la questione. Diffusasi negli anni Settanta in ambito psicologico, in contrapposizione all’approccio

di studio sugli effetti dei media che interpretava l'utente come "succube" delle comunicazioni di massa, la teoria degli usi e gratificazioni è volta a spiegare come e perché le persone utilizzano i media, rappresentando l'utente come soggetto autonomo e attivo, che sceglie di utilizzare i media in modo consapevole e orientato. L'attenzione è quindi focalizzata non tanto su quanto i media "fanno" alla gente, quanto su cosa la gente "fa" con i media, cioè sulle *funzioni* svolte e i bisogni soddisfatti tramite l'uso dei media. In tal senso, la teoria originariamente sostiene che i consumatori mediali sono utilizzatori attivi e motivati, che sanno decidere a quali media e a quali contenuti accedere in base al riconoscimento dei loro bisogni, verbalizzabili ed esplicitabili, e alla percezione della capacità dei media di soddisfarli. Losito (2009) però precisa che le situazioni sociali determinano bisogni nell'individuo, ma di alcuni di questi bisogni il soggetto è consapevole e riesce a definirli (come il bisogno di evasione, di divertimento, di informazione, di contatto), mentre altri possono restare nascosti ed inespressi (come il bisogno di contatto sociale o di appartenenza ad un gruppo, il bisogno di costruirsi una identità distinta dal gruppo). L'uso dei media può soddisfare questi bisogni e quindi aiutare l'individuo ad affrontare le situazioni sociali, e da ciò deriverebbe la gratificazione, che incentiva la perpensione a ripetere e a ampliare l'utilizzo.

I consumatori, tra i quali chiaramente si annoverano i minori, avvertono dunque determinati bisogni psicologici e sociali, riassumibili secondo Capecchi (2004, p. 79) in cinque categorie:

1. *bisogni cognitivi* di conoscenza e apprendimento;
2. *bisogni affettivi-estetici*, come il rafforzamento della sfera emotiva e la ricerca di appagamento estetico;
3. *bisogni integrativi a livello di personalità* (che combinano aspetti cognitivi ed aspetti affettivi), come il rafforzamento della credibilità, dello status, della fiducia in se stessi e della stabilità emotiva;
4. *bisogni integrativi a livello sociale*, come il rafforzamento dei contatti familiari, amicali e sociali;
5. *bisogni di evasione*, di allentamento delle tensioni.

A titolo esemplificativo, alcuni studi sul telefono cellulare o sul cercapersone (*pager*) individuano tra gli adolescenti categorie di gratificazioni riconducibili alle cinque sopra esposte, tra cui: *fashion/status*, *affection/sociability*, *relaxation*, *mobility*, *immediate access*, *instrumentality* e *reassurance* (Leung & Wei, 2000); *information-seeking*, *novelty* e *fun-seeking* (Leung & Wei, 1999a); *sociability*, *information seeking*, *entertainment*, *utility* e *fashion/status* (Leung & Wei, 1999b). È interessante notare come, nelle ricerche appena citate, lo strumento di rilevazione utilizzato sia il questionario strutturato, funzionale alla rilevazione anche di aspetti che non potrebbero emergere da indagini più di tipo qualitativo, tanto che, secondo Wirth *et al.* (2008, p. 597), la teoria degli usi e gratificazioni si situa tra le ricerche principalmente quantitative inerenti all'*adozione*, a differenza delle ricerche qualitative condotte in riferimento all'*appropriazione* delle tecnologie, cui si accennerà in seguito parlando della *domestication*. Inoltre, da tali ricerche appare

come un medesimo medium possa soddisfare classi di bisogni diverse, così come diversi media possono rispondere alla medesima funzione.

Giles (2003, p. 23 e sgg.) sintetizza altri assunti di base che contribuiscono a definire il legame tra soggetti e media. Dal momento che il dispositivo tecnologico è attivato intenzionalmente dal soggetto che lo usa per perseguire un obiettivo, ovvero soddisfare desideri o bisogni, gli effetti dei media devono essere studiati tenendo conto di fattori personali (differenze individuali) e ambientali in cui il soggetto si trova. L'utilizzo dei media presuppone una scelta a discapito di altre attività, poiché i media sono *una* delle possibili fonti di soddisfazione dei bisogni, in contrapposizione per esempio all'interazione face-to-face con altre persone. Inoltre, proprio perché attivo e consapevole, il più delle volte il soggetto agisce di propria volontà, controllando la situazione e riuscendo a gestire autonomamente quanto sta facendo.

Di contro, la teoria degli usi e gratificazioni presenta alcuni limiti, consistenti soprattutto nell'attribuire agli utenti il potere di controllare il consumo dei media e nel sottovalutare il problema dell'influenza che i media stessi sono capaci di esercitare², sia a breve sia, soprattutto, a lungo termine. Inoltre, se tale teoria, per certi versi, offre delle indicazioni che possono risultare utili per indagare il ruolo attivo dei minori nel selezionare ed utilizzare i media prescelti in condizioni autonome e spontanee e le concezioni sottostanti alle loro pratiche mediali, non fornisce elementi per esplorare il ruolo educativo ricoperto dai genitori nell'orientare l'utilizzo mediale dei figli, anche se alcuni studiosi, ad esempio Dorr et al. (2002, p. 353), in merito a questo approccio sottolineano come i genitori possano guidare i figli nel riconoscere i bisogni e nel selezionare i modi in cui soddisfarli, fornendo ai ragazzi fonti di gratificazione e definendo il livello consentito di utilizzo di un certo medium (limitazione della "dieta" mediale).

Ci occuperemo successivamente del tipo di relazione educativa che si può instaurare tra minori-media-genitori, mentre ora sembra più utile definire il tipo di contesto in cui si situa l'indagine inerente al rapporto dei minori con i media.

1.3. Contesti di ricerca

Nella letteratura internazionale, il rapporto tra minori e media viene indagato spesso contestualizzandolo a scuola, ma anche in ambito domestico e in altri ambienti informali, come ad esempio i laboratori pomeridiani extrascolastici presentati da Buckingham *et al.* (2003) e da Pepler & Kafai (2007), e.

² In questo senso si esprimono non solo la letteratura, ma anche i comitati locali e nazionali (i Co.re.com, comitati regionali per le comunicazioni; i Co.re.ra.t, comitati regionali per i servizi radiotelevisivi; i Co.per.com., Coordinamento delle Associazioni per la Comunicazione) che dovrebbero supervisionare la comunicazione mediatica o la normativa (Carta di Treviso del 1990, Codice di autoregolamentazione del 1997 e il Codice di autoregolamentazione tv e minori del 2002), in cui si dovrebbero fornire linee di indirizzo per richiamare produttori ed emittenti all'etica e alla deontologia professionale per la tutela dei minori (Parola, 2006, pp. 39-44).

Nella situazione italiana la scelta in merito al contesto in cui circoscrivere l'indagine si è indirizzata prevalentemente all'ambito scolastico e, più recentemente a quello familiare-domestico, mentre appaiono limitate le documentazioni di iniziative di familiarizzazione o di educazione mediale, specie per i minori, in luoghi poco strutturati come i cybercafé o gli oratori (Rosa & Tosco, 2008).

Dal momento che l'interesse di questo lavoro è rivolto all'ambito domestico, ci soffermeremo brevemente sulla ricerca nel contesto scolastico per dedicare maggiore spazio al primo.

1.3.1. Ricerca nel contesto formale

Attorno all'ambito scolastico si è sviluppato l'ampio filone di studi della *media education* (ad esempio, Buckingham, 2003; Morcellini 2004; Falcinelli & Savelli, 2006; Morcellini & Rivoltella, 2007), che si occupa delle azioni educative finalizzate a far acquisire conoscenze, competenze ed abilità per analizzare, valutare e creare (scrivere) testi mediali di varia natura.

Tuttavia, per gli ambienti di apprendimento formale la ricerca è prevalentemente rivolta a rilevare non tanto le pratiche d'uso da parte dei ragazzi, quanto la presenza delle tecnologie nelle scuole e le concezioni, specie degli insegnanti, in merito alla loro introduzione nelle pratiche didattiche. Si può citare, ad esempio, un'indagine di Eurydice (2004), secondo cui, anche se a livello europeo si registra un certo aumento delle dotazioni tecnologiche nelle scuole, il loro uso risulta ancora poco sviluppato e diffuso nelle prassi didattiche degli insegnanti, ed in effetti, nel contesto scolastico italiano, le tecnologie sembrano essere ancora generalmente poco usate specialmente nei gradi scolastici inferiori (Rivoltella, 2006; Falcinelli, 2009).

Altra larga parte di studi riguarda poi il livello e le modalità d'integrazione delle tecnologie, specie del computer, nelle attività in aula, con particolare attenzione alle conseguenze sull'apprendimento (Conlon & Simpson, 2003; Demetriadis *et al.*, 2003; Pelgrum, 2001; Wilson *et al.*, 2003). Anche tali studi sembrano confermare che il PC è spesso poco presente nella didattica degli insegnanti e sotto-utilizzato rispetto alle sue potenzialità.

Le categorie di ragioni addotte per interpretare tale fenomeno sono sostanzialmente due. Sul versante tecnologico, si fa riferimento a barriere ambientali relative all'equipaggiamento a disposizione, tra cui emergono questioni relative a costi, accesso limitato, problemi tecnici quali lo scarso funzionamento e l'obsolescenza delle macchine quando i programmi più recenti richiedono maggiore potenza di calcolo (Cuban *et al.*, 2001; Rosen & Weil, 1995; Wood *et al.*, 2005); sul versante umano, invece, l'attenzione dei ricercatori si indirizza su credenze, atteggiamenti e capacità d'uso del computer da parte degli insegnanti, da cui deriverebbe l'integrazione, o meno, di questo strumento nella loro prassi didattica (Mueller *et al.*, 2008; Hermans *et al.*, 2008; Tondeur *et al.*, 2008).

Dalla ricognizione della letteratura, in breve, quasi non si rintracciano lavori che rilevino con i ragazzi le effettive pratiche d'aula e ancor meno il tipo di intervento educativo che i docenti attuano nel gestire "progettualmente" i rapporti tra minori e media a scuola, quasi come se la cura di tali rapporti non rientrasse nei compiti dell'istituzione scolastica, ma fosse di stretta competenza delle famiglie.

Inoltre, altre ricerche (Mumtaz, 2001; Rivoltella, 2006) dimostrano che l'utilizzo per esempio del computer risulta meno gradito ai ragazzi a scuola che a casa, in quanto le attività sono svolte con tempi limitati alle ore curricolari, spesso con la presenza di un compagno che deve lavorare sullo stesso terminale, hanno finalità prettamente scolastiche non sempre rispondenti agli interessi degli studenti, e la gamma di possibilità d'azione non è varia ed attraente come risulta essere quella dichiarata in ambito domestico.

Per quanto riguarda poi l'impiego di Internet e del cellulare, nella situazione italiana, intervengono ulteriori limitazioni: Internet è usato con molta cautela e per tempi molto limitati, sia per la lentezza delle connessioni che "ruba" tempo alle attività programmate sia per timori di improprie "escursioni" da parte dei ragazzi (Rivoltella, 2009); il cellulare, oltre ad essere vietato e sanzionabile (circolare ministeriale n. 30 del 2007 dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Fioroni), non sembra essere per nulla un mezzo contemplato per l'eventuale svolgimento di attività didattiche dagli insegnanti, che ne riscontano limiti funzionali anche nell'uso come macchina fotografica o videocamera (Rivoltella, 2009).

1.3.2. *La domestication*

Il contesto domestico è il luogo in cui avviene il primo contatto, fin dalla più tenera età (Rideout *et al.*, 2003; Götz, 2007), dei minori con i media (Mantovani & Ferri, 2008; Stephen *et al.*, 2008) e dove i ragazzi utilizzano per tempi lunghi, spontaneamente e autonomamente, le tecnologie a disposizione (Livingstone & Bovill, 2001b; Rivoltella, 2006; Livingstone, 2007; Istat, 2009). Di fatto poi è la famiglia la prima fondamentale agenzia educativa e, come tale, dovrebbe essere il luogo in cui si cominciano a socializzare e negoziare significati, norme e valori anche attinenti all'uso dei media (Pasquier, 2008).

Silverstone (2000) individua tre dimensioni della sfera domestica, dettagliandole in *casa*, *famiglia* e *unità domestica*. La casa è "oggetto fenomenologico" a cui sono associati aspetti quali l'attaccamento emotivo ed i sentimenti di sicurezza, legame, protezione, convivialità o il loro contrario. La famiglia è un "assetto sociale complesso, in cui diversi schemi di coesione e disgregazione, autorità e sottomissione, libertà e restrizione, vengono espressi nei vari sottosistemi di rapporti coniugali, genitoriali e fraterni" (Silverstone 2000, p.63). L'unità domestica si sostanzia poi come sistema di risorse sia economiche che morali: "le unità domestiche sono in grado di ritagliare per se stesse un ambiente morale, emotivo, valutativo, estetico sia privato che pubblico (uno stile di vita) da cui dipendono per la propria sicurezza e sopravvivenza tanto quanto dipendono dai propri mezzi

materiali” (Silverstone 2000, p. 89). La dimensione domestica è quindi una macro-categoria che include casa, famiglia e unità domestica e che “rappresenta un’espressione del rapporto tra sfera pubblica e sfera privata” ((Silverstone 2000, p. 91). Tale articolata precisazione delinea quindi la complessità dei rapporti affettivi, sociali e educativi, anche in termini di risorse e potere, toccando, sia pure implicitamente, le dinamiche che su questi si possono instaurare, nel nostro caso, in merito all’uso dei media da parte dei membri della famiglia.

In quest’ottica si situa il corpus di studi riconducibile alla teoria della *domestication*, elaborata dal Silverstone *et al.* (1992) e ripresa da Haddon (2007a). La *domestication* si occupa di indagare alcune dinamiche insite nell’ambito domestico ed è volta a comprendere quale significato assumano le tecnologie per le persone, le modalità con cui queste ne fanno esperienza ed il ruolo che le tecnologie ricoprono nella loro vita.

La teoria della *domestication*, rispetto al rapporto con le tecnologie, prevede quattro processi (Haddon, 2007a):

1. *l’appropriazione*, che inerisce al modo in cui avviene l’introduzione delle tecnologie in ambito domestico. A questa fase processuale si possono ricondurre quegli studi volti ad indagare le motivazioni e le valutazioni sottostanti alla decisione di acquisto di una nuova tecnologia da parte dei genitori, che generalmente ne considerano il risvolto pratico di vantaggio per i propri figli (ad esempio, Downes & Reddacliff, 1997; Kerawalla & Crook, 2002);
2. *l’oggettivazione*, che spiega come le ICT siano fisicamente e simbolicamente collocate in casa (si fa riferimento soprattutto alle strutture spaziali). La disposizione dei media negli spazi domestici ne lascia trasparire la logica “pubblica” o “privata” di utilizzo, per cui ad esempio Bovill & Livingstone (2001) parlano di *bedroom culture* in merito agli spazi privati ed altamente tecnologici dei ragazzi, che utilizzano i media a disposizione lontano dal controllo dei genitori;
3. *l’incorporazione*, che si riferisce all’inserimento e all’utilizzo delle ICT all’interno delle routine quotidiane (ci si concentra quindi sulle strutture temporali). A questo aspetto si riferiscono gli studi sull’utilizzo “attivo” dei media e sulle ragioni che ne sottendono e sostengono l’utilizzo (ad esempio, Osservatorio permanente sui contenuti digitali, 2009) nell’*everyday life*;
4. la *conversione*, che riguarda il come le ICT vengano rappresentate e mostrate ad altri soggetti esterni alla famiglia, dando in tal modo informazioni sulla propria persona. A questo aspetto si ricollegano gli studi che approfondiscono i discorsi sui e attorno ai media, in termini di contenuti e di valori negoziati (Caron & Caronia, 2001; Caronia & Caron, 2004).

In pratica, la *domestication* è il percorso che, all’interno della famiglia, viene compiuto dai membri nel negoziare l’opportunità o meno dell’introduzione di una tecnologia, nel gestirla in termini pratici, a livello di uso personale e di routine familiari, affrontando in vario modo questioni e conflitti che possono scaturire in

seguito all'introduzione delle ICT in casa, fino a raggiungere un "equilibrio" tra i vari membri sul loro corretto utilizzo in modo che queste non scatenino tensioni (Haddon, 2006).

Tale processo può avere durata variabile, andamenti diversi in base alle caratteristiche dei membri della famiglia (numero dei familiari e dei minori presenti, tipi di valori attribuiti a determinati momenti e routine ...) e del tipo di tecnologie in questione: i media tradizionali (si pensi soprattutto alla TV, medium attorno al quale sono stati avviati gli studi precursori della teoria della *domestication*) hanno carattere di home media e tradizione di fruizione comune all'interno dell'unità abitativa, mentre i nuovi media nascono come personal-media (il personal computer, il telefono cellulare) e tendono sempre più ad essere associati ad un unico utente. Inoltre, se si tratta di dispositivi mobili, la questione della collocazione e della gestione diventa più problematica, in quanto l'uso probabilmente andrà oltre le mura domestiche.

Se in genere sono i genitori a dotare di tecnologie la casa (computer, accesso ad internet, cellulare) e a fornirle ai figli, perché ritengono che queste siano importanti per la formazione ed il futuro dei ragazzi, e li supportano nella prima fase di approccio all'uso, ben presto i figli instaurano un rapporto personale con le tecnologie, acquisiscono conoscenze e competenze tramite tentativi ed errori e talvolta ricorrendo a qualche supporto esterno, in genere rappresentato da amici e fratelli (Rivoltella, 2006, p. 143).

In sostanza, si assiste ad una individualizzazione degli usi da parte dei ragazzi, ad un progressivo affrancamento dalla presenza genitoriale e familiare (dove i fratelli possono rappresentare un ponte tra famiglia e pari), ad una acquisizione di autonomia spaziale, culturale e relazionale (Pasquier, 2008) e ad un crescente interesse per il mondo dei pari, relazionandosi con il quale essi possono costruire e sperimentare la propria identità.

1.3.2.1. Significato delle tecnologie in ambito domestico

Un altro aspetto che può essere utile considerare preliminarmente, come cornice al rapporto tra minori e media e alla mediazione all'interno dell'ambito domestico, è quello affrontato da Livingstone (1992), che approfondisce alcuni significati attribuiti al consumo delle tecnologie.

Partendo dal presupposto che la valutazione delle pratiche tramite cui le persone intendono e spiegano il ruolo delle tecnologie nella loro vita riflette le dinamiche relazionali all'interno della famiglia, i "discorsi" sulle tecnologie in ambito domestico rivelano i rapporti di potere (chi lascia usare cosa a chi), l'espressione dei bisogni, il giudizio morale sulle attività degli altri, le giustificazioni ed i conflitti, e le tendenze di differenziazione o omologazione/assimilazione.

Se gli oggetti sono investiti di significato, tale significato si esplicita e si costruisce tramite le azioni umane di uso degli oggetti, oltre che di relazione con gli altri

soggetti che ne condividono l'uso o almeno la dislocazione spaziale (Caron & Caronia, 2007). Per certi versi le tecnologie possono essere personali (*personal* computer, il cellulare come *personal* medium), tuttavia considerando la loro collocazione in ambito domestico, il rapporto con esse può acquisire ulteriori aspetti di significazione, come oggetti che permettono un senso di appartenenza o di differenziazione rispetto agli altri.

Lo studio di Livingstone (1992), basato sulla teoria dei costrutti personali di Kelly (1955), indaga i modi in cui le persone costruiscono attivamente il loro mondo fenomenologico tramite la creazione di una serie di costrutti utili/necessari a categorizzare e connettere gli eventi. Tali costrutti si basano sul riconoscimento di somiglianze e differenze tra oggetti ed eventi, consentendo un certo livello di interpretazione, di controllo e di previsione dell'ambiente in cui gli oggetti e gli eventi stessi si collocano. Dalla ricerca di Livingstone (1992), condotta con figure adulte di 16 famiglie al fine di ricavare le dimensioni su cui si basa l'uso delle tecnologie domestiche, emergono quattro tipi principali: *necessità*, *controllo*, *funzionalità*, *socialità/privacy*, che spesso si differenziano per genere.

La prima dimensione, la necessità, fa riferimento all'importanza attribuita alle tecnologie e al grado d'integrazione di queste nella vita quotidiana: alcune emergono come essenziali e molto utilizzate, in rapporto ai vantaggi che esse apportano, mentre in altri casi sono ritenute un lusso, un "di più", poco utilizzate e non indispensabili.

La seconda dimensione chiave, il controllo, può assumere principalmente due tipi di accezione: da una parte le tecnologie permettono di avere e tenere sotto controllo il contesto domestico e familiare, quindi il controllo è visto in ottica "funzionalista", specialmente da parte delle donne, mentre dall'altra il controllo è valutato in termini di sfida posta dalle tecnologie e di piacere nell'uso in termini di successo, stimolazione, scelta e utilizzo attivo/interattivo. Questa seconda accezione risulta essere tipicamente maschile e permette di esprimere expertise e di esercitare controllo e potere.

Nella terza dimensione considerata, la funzionalità, si distinguono un tratto rivolto alle caratteristiche insite nello strumento, per cui se ne sottolineano le proprietà, e un tratto rivolto al ruolo che tale strumento riveste nella vita quotidiana, per cui si considera anche il valore aggiunto ad esso attribuito all'interno del contesto in cui viene utilizzato e si tende a giustificare l'utilizzo del mezzo in termini di utilità nelle pratiche quotidiane piuttosto che di per sé. Il primo approccio appare essere tipicamente maschile, mentre il secondo sembra essere più consueto per le donne.

Le tecnologie infine sembrano giocare almeno due distinti ruoli nell'interazione domestica in relazione all'ultima dimensione, cioè *socialità/privacy*: da una parte possono facilitare le interazioni tra le persone, mentre dall'altra possono sostituire tale interazione limitandosi a quella tra la persona e l'oggetto. Le tecnologie cioè possono offrire un'alternativa di contatto sociale facendo compagnia e limitando o evitando il senso di solitudine; d'altro canto invece possono essere il mezzo per estendere e comunicare il proprio coinvolgimento emotivo e per essere in "connessi"

con amici e familiari. Le tecnologie, inoltre, possono offrire anche uno spazio o un tempo per fuggire o limitare l'interazione sociale e dedicare un tempo a se stessi, alla riflessione o al relax.

Se questa ricerca chiarisce l'origine delle concezioni inerenti al valore d'uso dei media proprie di ciascun soggetto, non tocca però le dinamiche delle relazioni familiari, ovvero cosa succede quando un soggetto, come membro di una famiglia, si trova necessariamente a dover negoziare il proprio punto di vista con quello degli altri membri all'interno di rapporti di potere, che possono riguardare non solo aspetti generazionali, ma anche ad esempio la leadership tecnologica. In questo caso, entrano in campo anche altri elementi, quali spazi comuni e tempi di svago, risorse finanziarie e possesso delle tecnologie, che possono creare diversi "equilibri" nei rapporti della famiglia. A tal proposito, sembrano presentarsi due possibilità: o si ha una tendenza alla coesione, per cui i membri si "alleano" in termini di opinioni e condividono pratiche e significati, o si ha una tendenza alla separazione/differenziazione, per cui i membri tendono ad agire autonomamente e a non "rendere conto" di quanto fanno o non fanno; in questo secondo caso si colloca il fenomeno della *bedroom culture*, di cui trattano Bober & Livingstone (2001) e di cui ci occuperemo in seguito.

1.4. Usi e concezioni dei minori in merito alle nuove tecnologie

Dal momento che, come abbiamo visto nei paragrafi precedenti, a ciascun oggetto tecnologico vengono attribuiti dei significati personali da coloro che con esso entrano in contatto, è opportuno esaminare quali siano gli usi e le concezioni in merito all'uso dei minori rilevati dalla ricerca, cercando di evidenziare aspetti comuni e specifici dei media oggetto del nostro interesse.

Nel nostro caso, si è scelto di rivolgere l'attenzione verso tre domini tecnologici: cellulare, computer e Internet, ritenuti i maggiormente diffusi e i più rilevanti nella vita dei ragazzi, anche in relazione ai bisogni che essi soddisfano e alle gratificazioni che offrono, e verso l'uso che i ragazzi ne fanno nell'ambiente domestico. Si tratta di una scelta certamente settoriale rispetto alle problematichità presentate dal campo di indagine, ma dettata, in ultima analisi, dal ritenere che, se la scuola non può non farsi carico dell'educazione mediale, a maggior ragione i genitori (la famiglia) hanno delle responsabilità che non possono delegare.

1.4.1. Il cellulare: usi e concezioni

Il cellulare è il personal media che si è diffuso maggiormente tra i minori nell'ultimo decennio ed è entrato talmente prepotentemente a far parte della loro vita, come elemento simbolico e caratterizzante la loro cultura, e che spesso è indicato come *un'estensione corporea* (Oksman & Rautianen, 2003), una *seconda pelle* (Rivoltella, 2009), qualcosa di percepito come essenziale, a cui, una volta

avutane esperienza, è difficile immaginare di poter rinunciare.

Diversi studi si sono rivolti ad indagare il rapporto tra giovani e il cellulare in sé, in termini descrittivi di frequenza d'uso e di funzioni utilizzate, e rispetto al ruolo ricoperto nella relazione tra ragazzi e genitori e nell'interazione tra pari.

Facendo riferimento ad alcune recenti ricerche nazionali (Pira & Marrali, 2007; Centro Studi Minori e Media, 2007; Rivoltella *et al.*, 2008), è possibile tracciare un quadro abbastanza articolato della diffusione e dell'uso del telefono cellulare tra i minori in Italia, anche se i dati non sono sempre concordanti.

Se secondo l'Istat (2009) il cellulare è presente nelle famiglie con minori per il 97,7%, nel 2007, e per il 99,6%, nel 2008, per quanto riguarda il possesso di un cellulare personale da parte dei ragazzi stessi Pira e Marrali (2007), tramite i dati ricavati dalla somministrazione di un questionario rivolto a 1212 ragazzi del quarto e quinto anno della scuola primaria (fascia d'età compresa tra 8 e 11 anni), riportano che il 60% di loro possiede un proprio cellulare.

Tale dato contrasta con quelli rilevati dal Centro Studi Minori e Media (2007) - coinvolgendo 4000 studenti di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado (fascia d'età compresa tra 6 e 18 anni) - secondo cui il 94,2% di essi ha un cellulare personale e che già nella scuola primaria l'80% degli studenti ne possiede almeno uno. Secondo questo studio, l'età media del primo cellulare si colloca tra i dieci anni e mezzo e gli undici, con un range delle risposte date che varia dai 4 anni ai 18; distinguendo per fasce d'età: coloro che all'epoca della rilevazione frequentavano il triennio delle scuole superiori hanno avuto il loro primo cellulare a 12 anni; coloro che frequentavano il biennio, a 11 anni; coloro che frequentavano la scuola secondaria di primo grado, a 10 anni, e i ragazzi della primaria, a 9 anni, senza differenze significative tra maschi e femmine.

In merito alla frequenza d'uso, un indicatore è la spesa mensile, che tende ad aumentare con l'età, aggirandosi prevalentemente tra i 10 e i 50 euro; tale spesa generalmente è a carico dei genitori, anche se con l'avanzare dell'età i ragazzi tendono ad attingere maggiormente ai loro risparmi.

Per quanto riguarda l'utilità di questo medium, una ricerca promossa dall'Osservatorio per l'immagine dei Minori (Rivoltella *et al.*, 2008) presenta alcuni dati, rilevati tramite sia un questionario sia con successivi focus group, che descrivono la percezione dei 64 adolescenti coinvolti in merito all'utilità o meno del cellulare e le dimensioni attorno a cui questa utilità si esplica. L'87,5% dei ragazzi ha una percezione estremamente positiva del cellulare, che intende quale strumento che permette di creare e mantenere contatti, oltre che fissare e conservare ricordi; il 3,1% gli attribuisce un valore negativo perché ritenuto pericoloso per i più piccoli e causa di dipendenza, costi e problemi di distrazione da altre attività; il 9,4% si posiziona in una via di mezzo, indicando vantaggi per esempio in termini di facilità di comunicazione in caso di pericolo o necessità, ma anche svantaggi in termini di eccessiva reperibilità.

In linea con la ricerca di Pira & Marrali (2007), emerge che di sovente il cellulare è lasciato acceso anche la notte e, a livello esplicativo del fenomeno, le motivazioni variano: abitudine e dimenticanza, possibilità di essere in perenne contatto con gli amici, possibilità di controllare l'ora o utilizzare la funzione sveglia, possibilità di

chiamate rapide in caso di emergenza.

Come si evince anche da quanto riportato dal Centro Studi Minori e Media (2007), spesso sono i genitori che forniscono ai figli il cellulare come regalo di compleanno, di promozione o semplicemente per dare loro uno strumento che ritengono utile che il figlio abbia.

Per quanto riguarda gli usi del cellulare, non distinti per grado scolastico come in altre analisi, secondo i dati del Centro Studi Minori e Media (2007), spiccano: il mandare/ricevere SMS, fare/ricevere chiamate, fare/ricevere squilli (comunicazione silente, ma codificata, che può indicare un “pensiero” o un segnale di avviso), sentire musica, fare foto, giocare con i videogiochi, scaricare musica, fare video, scaricare immagini, mandare/ricevere email, collegarsi ad Internet, scaricare video, mandare e ricevere MMS, chattare, ricevere SMS di aggiornamenti su argomenti vari, ricevere SMS con le ultime notizie, vedere partite di calcio. Per quanto concerne il valore relazionale, il cellulare sembra permettere di fare nuove amicizie e soprattutto di avere legami più profondi con gli amici.

Rispetto alle funzioni maggiormente utilizzate, come mostra il grafico riportato in Figura 1.3, secondo Rivoltella *et al.* (2008), emergono il fare foto, telefonare, inviare SMS, mentre scaricare suonerie, navigare e inviare MMS sono quelle meno esperite.

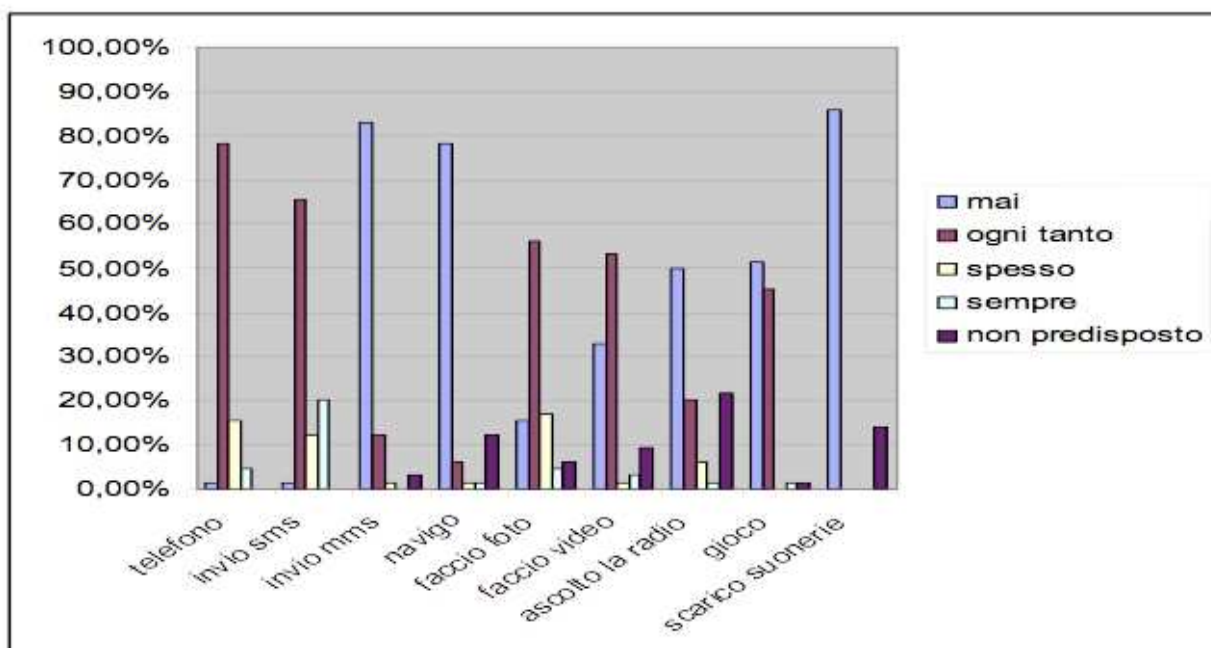


Fig. 1.3. Funzioni del cellulare utilizzate dai ragazzi (Fonte: Rivoltella *et al.*, 2008, p. 8)

Per quanto riguarda le dimensioni inerenti alle funzioni svolte dal cellulare, sempre Rivoltella *et al.* (2008) rilevano quattro principali dimensioni, menzionate in ordine d'importanza: *relazionale*, *organizzativa*, *informativa* e *ludica*. La dimensione relazionale focalizza l'attenzione sull'ampliamento o il mantenimento della rete di amici e conoscenti, che può avvenire tramite SMS, chiamate voce o squilli, ma anche tramite foto e video. La dimensione organizzativa si riferisce prevalentemente all'organizzazione del tempo libero e delle attività ricreative considerate nella loro

accezione di tempo da passare con gli amici. La dimensione informativa è quella “basica”, in cui l’atto comunicativo è finalizzato a richiedere/fornire coordinate utili in senso pratico. Infine, la dimensione ludica o di svago fa riferimento alle attività rilassanti prese come momento di pausa da altre impegnative e si possono tra queste enumerare l’ascoltare musica ed il video giocare, funzionalità più recenti e “aggiuntive” rispetto a quelle di base, dirette alla comunicazione, dei primi cellulari (Haddon, 2007b).

Anche nella letteratura internazionale sono state ampiamente studiate le funzionalità a cui il cellulare risponde e i benefici conseguenti, che in un certo senso forniscono un’immagine del “senso” che accompagna l’uso da parte dei ragazzi. Di certo il cellulare è più di uno strumento di comunicazione, specialmente per le giovani generazioni, che se ne stanno appropriando in maniera massiccia e stanno definendo le regole per una sua cultura, o meglio per le culture - data la varietà di usi e concezioni ad essi connessi - “mobili” (Puro, 2002; Caron & Caronia, 2007).

Innanzitutto, il cellulare è uno strumento che permette una facile organizzazione pratica e coordinazione logistica con gli altri (Ling & Yttri, 2002): con e tra genitori, per esempio per ottimizzare gli spostamenti dei ragazzi o avvertire di cambi di programma o imprevisti che comportano variazioni sugli accordi precedentemente presi, ma anche per fugare un dubbio o risolvere un problema (Vestby, 1994); con e tra pari, per fissare luoghi e orari di ritrovo e monitorare presenze e ritardi all’appello di amici e conoscenti per un appuntamento (Ling & Yttri, 2002; Caronia & Caron, 2004; Ling & Haddon, 2008). Collegata a questo, è l’idea della possibilità di contatto in qualunque momento ed in qualunque luogo - più le persone posseggono il cellulare e più questo strumento moltiplica le possibilità comunicative (Rogers, 1995) - che è subordinata al possesso del cellulare, chiaramente, e all’assenza di problemi di trasmissione, oltre che alla scelta dell’interlocutore di averlo acceso.

Il fatto di poter essere sempre reperibili ha due ordini di conseguenze. Da una parte, permette ai ragazzi di contattare potenzialmente chi desiderano in qualunque luogo e momento della giornata, tenendo aperto un canale comunicativo diretto e veloce che offre una importante fonte di sicurezza in caso di pericolo (Aoki & Downes, 2003). Dall’altra parte, permette di essere virtualmente sempre contattabili, rendendo labile e manipolabile il confine tra spazio pubblico e privato (Livingstone, 2008) ed in un certo qual modo comportando anche un rapporto ambivalente con la propria autonomia: se il cellulare permette una maggiore libertà di movimento, è anche uno strumento potenziale di controllo esterno, genitoriale o amicale (Vestby, 1994; Ling & Haddon, 2008).

Inoltre, il cellulare permette di essere “emotivamente” disponibili e presenti, tanto che molto spesso assume una funzione fàtica, di contatto, e viene utilizzato per dichiarare la propria presenza e vicinanza: si spiegano in questo modo anche le comunicazioni simboliche, quelle che consistono nello squillo (che nella cultura giovanile è un modo economico per comunicare un pensiero, quando non una richiesta di essere chiamati) o la comunicazione iconica, tramite emoticons e/o foto o video. A tal proposito, foto e video sembrano essere utilizzati dai ragazzi all’interno della loro rete sociale per scherzare, narrare accadimenti, condividere

prodotti iconici ritenuti pregevoli o degni di nota ed esprimere affetto e attaccamento, oltre che per costruire una memoria personale e di gruppo, per creare e mantenere relazioni e come strumento di autopresentazione (Mäkelä *et al.*, 2000; Oksman, 2006).

Il cellulare è anche un mezzo per essere, oltre che con gli altri, come gli altri in termini di appartenenza al gruppo: il “*digital divide*” vale anche per chi possiede e chi non possiede il cellulare, ed è ancora, per certi versi, un elemento di status, specie se collegato alla “moda” e alle funzionalità più evolute. Il cellulare, in questo senso, diventa sia strumento di comunicazione che oggetto di discussione e condivisione (ad esempio durante la lettura o scrittura di SMS) tra i ragazzi, quindi ancora una volta mezzo di socializzazione.

Il cellulare poi ha senza dubbio una valenza riferita alla sfera personale del soggetto, sia, come già detto, in termini di memoria, per cui si conservano messaggi o immagini di persone care o riconducibili a momenti particolari, sia in termini di costruzione della propria identità e dei propri spazi personali (Licoppe, 2003), che in termini di evasione dalla contingenza e di momento/attività di relax, per cui possono essere utilizzate le funzioni di lettore MP3 o di videogiochi, di sovente associate a sensazione di benessere, di piacere e di contenimento di stress (Campbell, 2007). Il fatto che poi venga tenuto sempre acceso è indice di una consuetudine alla presenza e di una attribuzione di importanza che sembrerebbero rendere questo medium molto spesso essenziale, e non “solo” estremamente utile, per i ragazzi nella vita di tutti i giorni (Rivoltella *et al.*, 2008).

Da un punto di vista metodologico, le ricerche sopra menzionate fanno ricorso a strumenti di rilevazione prevalentemente di tipo qualitativo, tra cui interviste, focus group, diari giornalieri delle attività mediali, o di tipo quanti-qualitativo, ricorrendo a questionari con parte delle domande a risposta aperta, e coinvolgono pre-adolescenti ed adolescenti, ma anche solo qualitativo, con il ricorso a questionari strutturati.

Un’interessante analisi comparativa per età in merito alla relazione tra ragazzi e cellulare è quella svolta da Oksman & Rautiainen (2003), la cui sintesi è rappresentata nella Tabella 1.2, di seguito riportata.

Secondo gli Autori, la relazione che i minori instaurano con questo medium varia con l’età, ed essi individuano alcune “fasce” entro cui i ragazzi differenziano le caratteristiche attribuite al medium stesso: così, se fino ai 7 anni l’interesse per il cellulare, seppur presente, è piuttosto limitato a confronto con altri “giocattoli” e il dispositivo è usato nella sua funzione simbolica di oggetto “usato dai grandi”, tra i 7 e i 10 anni, pur restando di un oggetto usato a scopi fondamentalmente ludici, comincia a acquisire una funzione pragmatica di dispositivo che assolve le funzioni comunicativo-pratiche, per cui è stato pensato. Dai 10 ai 12 anni, l’età dei *tweens*, la relazione è caratterizzata dalla “mobile fever”, cioè da un investimento di interesse e di attribuzione di importanza al cellulare man mano che essi espandono la loro cerchia di amici e prendono sempre più parte a attività e momenti ricreativi fuori casa. È in questa fascia d’età che gli Autori collocano anche l’inizio di attività

giovanili legate all'interesse per la musica, la moda, la vita sociale on-line (per esempio tramite chat o instant messaging), e all'utilizzo creativo del cellulare, per esempio con l'uso degli "squillini" (Rivoltella *et al.*, 2008). L'uso del cellulare aumenta ulteriormente dai 13 in poi, con un possesso più diffuso tra ragazze che ragazzi (gli Autori ipotizzano questo accada perché le ragazze sono più comunicative e orientate alla socializzazione rispetto ai coetanei maschi e perché il cellulare viene spesso regalato alle ragazze per motivi di sicurezza), e il suo utilizzo comincia a differenziarsi e connotarsi in termini oltre che pratici-strumentali, anche espressivi (si nota una personalizzazione dell'aspetto estetico del cellulare, arricchito di ninnoli e cover colorate) e affettivi in termini di creazione e mantenimento di legami.

Relationship to Mobile Phone According to Age Group in 2000 Among Finnish Children and Teenagers

Age	Small child (under 7 yrs)	Child (7-10 yrs)	Pre-teen (10-12 yrs)	Teenager (13-15 yrs)	Pre-adult (16-18 yrs)
Relationship to the mobile phone	<ul style="list-style-type: none"> - Relationship is often either indifferent (imaginative) or personifying (animistic). - The device may be interesting but important toys are more significant. - Games as the most interesting feature. 	<ul style="list-style-type: none"> - Attitudes begin to differentiate. The relationship is usually quite pragmatic. - The mobile phone is seen as a games machine. 	<ul style="list-style-type: none"> The age of "mobile fever": the mobile becomes an important appliance, the significance of toys has diminished and the importance of hobbies and friends increases. 	<ul style="list-style-type: none"> - Attitudes to mobile phones differentiated: practical and instrumental for some and expressive and affective for others. - Personalizing and making the device more aesthetic. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relationships where the practical and the instrumental side are highlighted become more common. - Offline use decreases.

Tab. 1.2. *Tipi di relazione dei minori con il cellulare, distinti per età* (Fonte: Oksman & Rautiainen, 2003, p. 307)

1.4.2. Il computer: usi e concezioni

Il secondo medium che prenderemo in considerazione è il computer. Introdotto in ambito domestico negli anni Ottanta come home computer, diventa negli anni Novanta personal computer, sempre più potenti, versatili, destinati a diversi compiti di natura produttiva "adulta" (non specificatamente ludici o didattici) e pensati inizialmente per l'ambito lavorativo e per l'uso "personale" da parte di un singolo utente alla volta. Ogni computer possiede un sistema operativo che permette l'installazione e la gestione di più programmi o applicazioni, costituenti la parte software; ad esso si possono collegare vari dispositivi hardware: stampanti, periferiche di archiviazione, hard disk esterni, lettori-masterizzatori di floppy, CD-Rom, DVD, videocamere, fotocamere, oppure addirittura cellulari o altri computer, che vengono sempre gestiti dalla macchina tramite *driver* e aumentano le possibilità

di azione dell'utente esponenzialmente, in linea con quanto detto all'inizio per la convergenza digitale.

Spesso l'uso del computer viene trattato in collegamento con Internet, dal momento che il dispositivo principe per accedere ad internet è finora stato il computer. Tuttavia i due media (considerando Internet un medium anche se non è propriamente un dispositivo, quanto una sua applicazione) concettualmente presentano notevoli differenze: da un punto di vista storico, il computer è uno strumento meno recente e quindi più familiare per ampie fasce della popolazione, mentre l'accesso ad internet, reso pubblico nel 1993, è ancora un fenomeno in espansione ed evoluzione, così come lo è lo sviluppo delle potenzialità offerte dalla Rete; da un punto di vista funzionale inoltre, computer e internet presentano divergenze di potenzialità, basti pensare alla possibilità di comunicazione mediata (CMC) che internet offre e che il computer, da solo, non ha. Inoltre, i ragazzi, specie in più giovane età spesso sono autorizzati a usare il computer ma non internet. Per tali motivi, in questa sede cercheremo di trattare computer e Internet in modo quanto più possibile distinto.

Diverse ricerche, che si occupano di indagare gli usi del computer da parte di bambini e ragazzi in contesto familiare-domestico e fanno riferimento ad Internet, trattano i due media separatamente: in parte perché, anche se il collegamento a Internet avviene ancora tramite computer, di recente si sta diffondendo la possibilità di accesso alla rete tramite cellulare e palmare, pur se con costi ancora elevati (Wilska, 2004; Miyata *et al.*, 2005); in parte perché il computer può essere vissuto dall'utente, specie dal giovane utente, come mezzo non collegato alle funzionalità della rete, ma per le potenzialità che il computer stesso, in quanto tale, ha (Schmidbauer & Lohr, 1999; Vogelgesang, 1999; Mantovani & Ferri, 2008).

Le ricerche sull'utilizzo del computer da parte dei ragazzi sono molto numerose e spaziano in diverse direzioni: individuare e confrontare approcci al, ed usi del, computer, riferendosi ad attività esperite in ambito scolastico e domestico, anche in relazione a caratteristiche demografiche dei minori e dello status socio economico (SES) dei genitori (Becker, 2000; Mumtaz, 2001; Kerawalla & Crook, 2002; Li & Atkins, 2004; Mantovani & Ferri, 2008); delineare l'appropriazione del PC in termini di ingresso del computer in casa (Downes & Reddacliff, 1997; Sutherland *et al.*, 2000; Kerawalla & Crook, 2002) e il contesto socio-familiare in cui i ragazzi si avvicinano al computer e si cimentano nel suo uso (Sutherland *et al.*, 2000; Roberts, 2000; Orleans & Laney, 2000); analizzare e classificare le attività di regolazione, negoziazione e mediazione dell'uso del computer in famiglia (Pasquier, 2001; Nikken & Jansz, 2006a; Hagen, 2007).

Ci soffermeremo in dettaglio su alcune di queste ricerche, dal momento che offrono indicazioni interessanti e utili ai nostri scopi di studio sia per le tematiche affrontate sia per i risultati ottenuti in merito a particolari target d'età.

Una prima ricerca, focalizzata principalmente sul computer, a cui fare riferimento è quella condotta in Australia da Downes e Reddacliff (1997), volta a studiare l'accesso e l'uso delle tecnologie da parte di ragazzi della fascia d'età di 10-12 anni

appartenenti a famiglie tecnologicamente ricche. Le famiglie, a livello descrittivo, sono suddivise in tre categorie: *technology rich families*, *technology capable families*, *technology emerging families*, in base a caratteristiche quali la quantità e il tipo di dotazione tecnologica a disposizione in casa, la durata del possesso, il grado di padronanza tecnica e l'uso.

In particolare, questa ricerca rileva l'uso che i ragazzi appartenenti, come si è sopra accennato, a famiglie tecnologicamente ricche fanno del computer e le percezioni e le credenze di ragazzi, genitori e insegnanti in merito all'uso del PC da parte dei ragazzi a casa. La ricerca, di tipo qualitativo, coinvolge 14 ragazzi, a cui è stato chiesto di tenere un diario delle loro attività medialità in ambito domestico per due settimane e che sono stati in seguito intervistati in merito al loro utilizzo del computer. Le interviste sono state condotte anche coinvolgendo separatamente genitori e insegnanti dei ragazzi stessi.

La ricerca porta a diversi risultati, di cui qui presenteremo solo uno stralcio che ricopre maggiore interesse per il nostro lavoro. Innanzi tutto, in ogni famiglia in cui c'è un computer pare ci sia un membro che è, o diventa, l'esperto o il *decision maker* in ambito tecnologico, così come spesso sembra esserci un membro che non ama o non usa il computer. Conseguentemente, vengono a determinarsi rapporti di potere o di "leadership", che pongono in posizione asimmetrica i vari membri della famiglia.

Per quanto concerne le famiglie tecnologicamente ricche coinvolte nello studio, emergono tre aree attorno alle quali si articolano le concezioni dei genitori sul computer: l'aspetto sociale di utilizzo di spazi e tempi familiari e il ruolo di "oggetto isolante" attribuito al computer; l'ambivalenza del computer, visto come *time-consuming* e *time-saving*, ovvero come strumento che permette di risparmiare tempo per effettuare alcune operazioni, ma che parallelamente può portare ad una dispersione dell'attenzione, quindi ad uno spreco di tempo su altri versanti; e la sicurezza: se da una parte il computer diminuisce il numero di pericoli dell'ambiente esterno (i ragazzi passano più tempo in casa), dall'altra pone nuove questioni di sicurezza all'interno delle mura domestiche, come possono essere quelle inerenti all'accesso a contenuti inappropriati o dannosi sul web, o all'esposizione ad esperienze di violenza attraverso, per esempio, i videogiochi.

Genitori e insegnanti intervistati, inoltre, convengono sul fatto che le attività medialità dei ragazzi contribuiscono all'acquisizione di nuove competenze necessarie per essere al passo con i rapidi cambiamenti nel mondo e che il possesso di tali competenze (tra cui si annovera anche il video-giocare) possano migliorare l'autostima dei ragazzi e in generale il loro sviluppo personale e offrire loro opportunità di riuscita e leadership sia a scuola che a casa, oltre ad un indubbio vantaggio in una prospettiva futura di occupazione professionale (il computer cioè è visto come un elemento essenziale da saper padroneggiare in ambito lavorativo).

Dal canto loro i ragazzi riportano un triplice finalizzazione di utilizzo del computer: per svago (*leisure*), per scopi sociali e per scopi "produttivi" legati alla scuola. In ambito domestico, i tre principali usi a scopi pratici riconducibili alle

attività scolastiche sono la videoscrittura, l'editing del testo e il reperimento d'informazioni³. Downes e Reddacliff (1997) rilevano che spesso tali attività uniscono ragazzi e genitori in una relazione di insegnamento e apprendimento: chi ha maggiori capacità insegna a, o supporta nell'apprendimento, chi ne ha meno. Tutti i ragazzi coinvolti nella ricerca risultano essere capaci di integrare immagini di varia natura negli elaborati da loro prodotti anche spontaneamente (inviti, biglietti di auguri, schede di approfondimento di loro interessi). Per quanto concerne poi il reperimento di informazioni, genitori e ragazzi ritengono che i CD-Rom e Internet permettano un accesso più semplice alle informazioni cercate, spesso a discapito o comunque in contrapposizione al metodo "tradizionale" della ricerca su libro.

Oltre ad un uso "serio" del PC, in ambito domestico questa ricerca riporta anche un uso "ricreativo" da parte sia dei genitori che dei ragazzi: entrambe le categorie parlano spesso di "gioco", a sottolineare l'aspetto ludico dell'uso del computer, dal momento che le attività al computer in genere sono percepite come divertenti in sé, ma anche capaci di rendere le attività lavorative/scolastiche/produktive più piacevoli. Infatti, i ragazzi, come i genitori, collegano, tramite l'uso del computer, attività di lavoro (scolastico) con attività "libere" e spontaneamente esperite: ricercare informazioni, scrivere, disegnare e modificare immagini e suoni, esplorare le funzioni di alcuni software presenti nel PC. Inoltre, il computer risulta essere uno strumento utilizzato dai bambini nel gioco simbolico, dove, per suo tramite, sono "simulate" situazioni lavorative in uffici, hotel e negozi, in cui essi ricoprono diversi ruoli adulti. Sempre in merito al gioco, i soggetti vedono l'utilizzo di videogiochi su PC come forma di rilassamento e i genitori vi attribuiscono anche valore educativo, oltre che di evasione e ricreativo: il video-giocare, secondo loro, può sviluppare capacità cognitive, tra cui si annoverano il pensiero logico, la capacità decisionale, la pianificazione, il problem-solving, la memoria, la concentrazione, la comprensione, la lettura, oltre che conoscenze generali. Tra i benefici apportati dall'utilizzo del PC viene menzionato anche lo sviluppo di capacità fisiche, come la coordinazione oculo-manuale.

Gli aspetti che risultano attraenti per i ragazzi e per i genitori, e che quindi sostengono l'uso del computer, sono: la fantasia, l'azione, la competizione, la sfida, la risposta immediata (l'interattività), la possibilità di scelta, il controllo e gli aspetti grafici e contenutistici di informazione. In ogni caso, la maggior parte dei genitori intenderebbe l'uso del computer per scopi principalmente educativi, più che solo di intrattenimento. Un aspetto importante che la ricerca affronta è quello dell'aspetto sociale promosso o comunque non ostacolato dall'uso del computer: se l'utilizzo del computer è visto principalmente come un'attività individuale, diverse situazioni descritte dai soggetti coinvolti nella ricerca vedono la compresenza di più membri della famiglia, in situazioni non necessariamente legate a fini dichiaratamente

³ La videoscrittura apporta secondo gli intervistati vantaggi in termini di presentazione ordinata del proprio elaborato e offre possibilità di facili modifiche e correzioni, anche se non influisce necessariamente sulla quantità di contenuti nel testo, almeno secondo l'opinione dei genitori, e sicuramente apporta un aumento dell'autostima dei ragazzi per l'aver ottenuto un lavoro "pulito". Collegato all'aspetto contenutistico del testo c'è poi tutta la parte di editing: l'utilizzo di bordi, colonne, tabelle, colori, caratteri, clip art, immagini tratte da enciclopedie in CD-Rom e titolazioni particolari aumentano la qualità dell'aspetto del testo prodotto.

educativi o ad un'attività produttiva, che sembrano creare condizioni di apprendimento ideali per i ragazzi. Ad esempio, il risolvere assieme problemi legati al funzionamento di un programma, o l'utilizzo ludico dei videogame, condiviso tra i ragazzi e altri membri della famiglia o con i compagni-amici, vengono percepite come attività sociali e socializzanti.

Questo aspetto di uso "sociale" del computer è riportato anche da Roberts (2000), che indaga, tramite questionari e diari mediali compilati dai ragazzi, l'uso che ragazzi di 8-13 e 14-18 anni fanno degli home-media e la presenza di altri familiari nei momenti in cui media come il computer o la TV vengono utilizzati. Le opzioni che i ragazzi potevano selezionare erano di utilizzo prevalentemente autonomo, con genitori e con fratelli o amici e dai risultati della ricerca (Tabella 1.3.) si può notare come la modalità di utilizzo vari a seconda dei dispositivi.

Medium	Percent Viewing or Using		
	Mainly Alone	Mainly With Parents	Mainly With Siblings or Friends
Videos	27	25	56
Movies	15	11	60
Video games	55	2	36
Computer games	64	3	13
Chat rooms	61	10	16
Web sites	61	6	21

Rows do not sum to 100% because questions about parents, siblings, and peers are not independent, and proportions do not include other adults with whom youngsters may have viewed media.

Tab. 1.3. Modalità di utilizzo di diversi media da parte dei minori: grado scolastico da 7 a 12 (Fonte: Roberts, 2000, p. 13)

Secondo Roberts (2000), il contesto sociale in cui avviene l'uso dei media può incidere sulle modalità di risposta, e quindi in sostanza sulle concezioni, dei ragazzi in merito ai media stessi: commenti di altri membri della famiglia possono facilitare, inibire o guidare, per esempio, la comprensione e/o l'accettazione di un messaggio. Anche Rogers (2000) rileva, in linea con Eurispes-Telefono Azzurro (2008), che la percentuale di co-utilizzo mediale con i genitori è in assoluto la più bassa e nota, in generale, una presenza genitoriale più elevata, anche se non incisiva, per il gruppo degli 8-13 anni rispetto ai ragazzi della fascia 14-18, constatando una crescente personalizzazione dei media in termini di presenza nella propria camera, analogamente alla teoria della *bedroom culture* formulata da Bovill & Livingstone (2001).

Rispetto al ruolo socializzante e di stimolo che può avere il computer per i ragazzi è opportuno ricordare anche le intuizioni di Papert (1996), sostenitore dell'uso, da parte dei bambini, del computer in modo ludico, ad esempio con Logo, non solo a scuola per innovare la didattica, ma anche in ambiente domestico, a partire dall'età di 3 anni (Papert, 1998) per liberare la creatività e potenziare le intelligenze,

socializzando i percorsi logici o euristici di esplorazione della conoscenza⁴. Il problema dell'uso del computer da parte dei bambini si pone nel momento in cui la "divergenza cognitiva" e il *generational gap* (Papert, 1996) sbilanciano il rapporto educativo tra genitori (o insegnanti) e bambini. I *digital kids* usano il computer e la rete fin dalla prima infanzia, e analogamente a Papert, alcune ricerche (Graham & Banke, 2000; Marsh *et al.*, 2005) situano l'inizio dell'uso computer intorno ai tre anni, a cui i bambini si accostano per emulazione dei genitori o dei fratelli più grandi.

Gli adulti si troverebbero in situazione di duplice svantaggio, sia cognitivo, perché imparano meno in fretta, sia culturale, perché il linguaggio dei nuovi media è come una seconda lingua: da una parte non possono possedere la *computer fluency* che hanno i loro figli e dall'altra sono meno propensi a sperimentare e succubi di pregiudizi rispetto soprattutto alla difficoltà d'uso delle tecnologie. In questo senso, il sorpasso di competenze nell'uso e nella disposizione mentale verso il computer tra bambini e adulti avviene abbastanza presto ed è inevitabile, tanto che Papert (1996) propone una sorta di "alleanza" tra queste due categorie di soggetti per costruire assieme quella *media literacy* che prevede l'uso consapevole delle tecnologie sul versante pratico-funzionale, ma anche in termini di regole e avvertimenti che rendano edotti i ragazzi sui rischi in cui possono incorrere.

Entrando nel merito delle funzioni d'uso del computer, ci si può rifare a una ricerca di Mumtaz (2001), che indaga il rapporto dei ragazzi di 8-10 anni con il computer, rilevando in termini comparativi l'utilizzo di alcune funzioni e la propensione all'uso a casa e a scuola. Questa ricerca, che prende in considerazione anche Internet ed è stata svolta tramite questionario, è rivolta a rilevare sia la frequenza complessiva d'uso del computer sia la frequenza d'uso di alcune funzioni (tra cui giochi, disegno, utilizzo di enciclopedie su CD-Rom, ma anche e-mail, navigazione), gli atteggiamenti verso l'uso del computer (in termini di generale apprezzamento e percezione di competenza), e le sensazioni di gioia, noia o rabbia percepite durante l'uso del computer, comparando, appunto le attività domestiche e quelle scolastiche.

Dalla ricerca emerge che la maggior parte dei ragazzi gioca quotidianamente al PC, e il gioco rappresenta l'attività più praticata. In media, ai ragazzi piace più utilizzare il PC a casa che a scuola, mentre non si rilevano differenze tra casa e scuola per la percezione di competenza nell'uso. Per quanto riguarda la parte "emozionale" dell'indagine, sensazioni di benessere e piacere sono associate prevalentemente all'uso domestico, mentre la sensazione maggiormente riportata nelle attività a scuola, in questo caso videoscrittura, è la noia; la rabbia si riferisce a situazioni in cui si verificano errori, o in caso di crash del programma nel mezzo di una attività. In merito all'uso generale del PC non si rilevano differenze di genere, mentre questo vale per i tempi spesi in alcune attività: i ragazzi tendono a

⁴ Dal momento che il computer consente di esplorare più soluzioni possibili ad uno stesso problema, la socializzazione di ciascun percorso logico o euristico permette ai bambini di toccare con mano l'esistenza di più stili cognitivi e di modalità di apprendimento diverse, che poi rispondono a più alfabeti e modalità di alfabetizzazione.

videogiocare più delle ragazze, mentre le ragazze mandano più e-mail dei ragazzi. La differenza principale rispetto all'uso sembra essere data quindi dalla collocazione (a casa o a scuola), che incide anche sul tipo di programmi utilizzati: uno studio di Buckingham del 1999 sembra confermare che l'uso del computer a scuola è prevalentemente limitato ad attività con software di lavoro, quali quelli per la videoscrittura, che i ragazzi ritengono noiose e valutano alla stregua di una perdita di tempo. La ricerca di Mumtaz (2001) rileva poi un impatto positivo dell'uso domestico del computer sull'atteggiamento nei confronti delle tecnologie: i ragazzi che si percepiscono competenti nell'uso del computer a casa estendono questa loro sicurezza anche nell'uso del computer a scuola, mentre non vale sempre la relazione inversa. Questo dato è in linea con altri studi che dimostrano come il percepirsi "capaci" nell'uso del computer abbassi il livello di ansia e aumenti il piacere nell'uso (Colley et al., 1994), così come il percepire la propria competenza e percepire l'utilità delle tecnologie informatiche pare influenzare un uso continuativo nel tempo (Igbaria & Chaskrabart, 1990).

Un ulteriore studio a cui accennare è quello di Schmidbauer & Lohr (1999), basato sia sul computer che su Internet, che tramite interviste strutturate a 1060 ragazzi tedeschi di 12-19 anni, poi suddivisi in quattro gruppi per età nell'analisi dei dati, si è occupato di rilevare il livello di equipaggiamento tecnologico in ambito domestico, quindi la presenza di computer (a disposizione e personale) e alcune caratteristiche tecniche (tipo di processore, accesso ad internet ...), la frequenza d'uso (quotidiana, bi-trisettimanale ...) e la durata d'uso (in termini di ore per giorno), ma anche le ragioni che inducono a utilizzare il PC e le funzioni privilegiate (divertimento, videogiochi, passare il tempo, fare qualcosa di diverso, ascoltare musica ...), oltre all'atteggiamento nei confronti del computer stesso (se imparare con il PC è divertente, se il PC è un buon modo per impiegare il tempo libero ...).

Tralasciando dati che oggi apparirebbero quasi "obsoleti", quali ad esempio, possesso e frequenza d'uso - l'evoluzione tecnologica e l'abbassamento dell'età d'uso rischiano di rendere "datate" ricerche di pochi anni or sono - i risultati confermano, per quanto riguarda le attività condotte e le ragioni ad esse associate, che l'utilizzo principale del computer è a fini ludici; in special modo questo vale per i maschi e per la categoria più giovane tra quelle considerate. Man mano che aumenta l'età, cresce anche l'uso per attività scolastiche e di apprendimento e l'utilizzo per navigare nella rete, o per diletto (per passare il tempo o ricercare informazioni). In generale, i ragazzi hanno un atteggiamento estremamente positivo nei confronti del PC e delle opportunità che offre per divertimento e gioco, per l'apprendimento e per l'acquisizione di nuove informazioni. Per quanto concerne internet, e in particolare la fascia 14-17 anni, è da segnalare che gli amici sembrano essere per i ragazzi il principale punto di riferimento per l'acquisizione di conoscenze, rispetto sia alla *knowledge* in sé e per sé sia a cosa si può trovare di interessante in rete che al *know how* per la navigazione. I genitori sembrano essere punti di riferimento importanti, specialmente per le ragazze e per la fascia dei 12-13 anni; nella stessa fascia d'età, buona parte dei maschi (23%) sostiene invece di aver acquisito le conoscenze e le abilità essenziali autonomamente. Ancora per quanto riguarda internet, l'atteggiamento verso la rete e i servizi on-line è positiva: da una parte, perché è

divertente passare del tempo connessi e, dall'altra, perché internet offre opportunità non rilevate altrove per acquisire informazioni e prendere-mantenere contatti.

Altre considerazioni su usi e orientamenti in merito al computer sono ricavabili da una ricerca di Vogelgesang (1999), che, riferendosi agli adolescenti, individua due principali tipologie di utenti: da una parte coloro che hanno un orientamento strumentale e usano il computer come *tool* che permette di affrontare alcuni aspetti degli impegni quotidiani in modo elegante e veloce, entro una routine e con un approccio tutto sommato convenzionale; dall'altra coloro che utilizzano il computer nel tempo libero: in questo caso l'utilizzo del computer non è solo un hobby, ma le differenti forme di acquisizione e utilizzo sono mescolate, creando un mix di conoscenze, esperienze e pattern d'uso che determinano subculture giovanili. Questo secondo gruppo in genere è caratterizzato da ragazzi con un alto grado di competenza tecnologica, spesso acquisita da autodidatti, i quali percepiscono il computer come elemento di sfida, che permette di creare, scoprire, sviluppare qualcosa di nuovo. Il computer non è solo uno strumento funzionale, ma una sorta di "portale" che permette ai giovani di entrare ed esplorare nuovi mondi, allo stesso livello di "realtà" (non si distingue, in contrapposizione, vita vera - vita "digitale") e che si completano a vicenda. Le attività al computer sono marcate a livello espressivo: sul versante personale, i ragazzi esprimono sentimenti, rituali, una certa identità e una sorta di loro linguaggio; sul versante sociale, le attività che svolgono servono a dimostrare competenza e a definire alcuni spazi personali e comunitari, condivisi con altri appartenenti alla stessa subcultura o gruppo. In sostanza, si riconosce che il computer e la sua multifunzionalità permettono attività individuali e creative, che stimolano fortemente la produzione e l'esplorazione di altri spazi e realtà e permettono e incentivano nuove forme peculiari d'interazione e socializzazione.

Un'altra ricerca, di respiro europeo e che in larga parte riprende aspetti precedentemente toccati, è quella sfociata nel volume *Children and their changing media environment* di Livingstone & Bovill (2001b). In linea generale, la ricerca, assodato che i media sono parte integrante dell'ambiente quotidiano in cui bambini e ragazzi europei vivono, parte dall'assunto che il loro utilizzo non dipenda solamente dalla possibilità di accesso fisico, ma anche da altri elementi che ne giustificano l'attrattiva e la scelta d'uso: il livello di accettazione sociale dei media all'interno della cultura di riferimento, il contesto sociale in cui avviene l'uso, i bisogni personali, le abitudini e gli atteggiamenti. La ricerca, che coinvolge bambini e ragazzi della fascia 6-17 anni, appartenenti a diversi Paesi europei e a Israele, mira a diversi obiettivi: rilevare accesso e uso dei media in ambito domestico e in misura minore in ambito scolastico; esplorare le attività domestiche di svago e medialità; comprendere il senso dell'evoluzione dell'ambiente mediale per ragazzi e genitori; studiare accesso e uso in relazione a ineguaglianze ed esclusione sociale; e a produrre una base di dati inerenti all'utilizzo dei media su cui misurare ulteriori cambiamenti nel tempo. Rispetto alla gran mole di dati presentati, ci soffermeremo, in particolare sui risultati riguardanti il computer, con qualche accenno a Internet.

Il computer, che si colloca nella categoria degli *screen media*, occupa buona parte del tempo libero dei ragazzi quando sono a casa. La motivazione all'uso sembra essere riconducibile all'interazione fra tre fattori: la mancanza di attività alternative per i ragazzi, il timore dei genitori per la sicurezza dei ragazzi all'esterno delle mura domestiche e l'attrazione offerta dall'ambiente tecnologico sempre più ricco e personalizzato (le famiglie spesso sono *media rich* e i ragazzi posseggono stereo, TV e console per videogiochi). Nonostante ciò, i ragazzi preferiscono le attività da condurre con i pari fuori casa piuttosto che lo schermo di un PC o di una TV in ambito domestico, a meno che non siano stanchi o non abbiano voglia di riempire il tempo tra un'attività e l'altra (funzione di riposo o di break del computer).

Il *media mix*, la compresenza e talvolta la concomitanza d'uso di più media, è supportato dall'introduzione nelle prassi quotidiane dei ragazzi di nuove tecnologie: i vecchi media non solo non sembrano essere soppiantati dai nuovi, ma spesso si verifica l'adozione e l'uso di nuovi media legato proprio all'esperienza positiva con quelli in precedenza esperiti. Inoltre, in base all'uso delle tecnologie, vengono individuati dei profili o stili di utilizzo mediale: i fan dell'intrattenimento su schermo (TV, PC e videogame), gli specialisti (libri, musica, PC), i tradizionalisti (gli "onnivori" che utilizzano anche Tv, musica, libri e riviste), e i bassi utilizzatori.

Per quanto riguarda nello specifico il computer, i ragazzi coinvolti nella ricerca intendono il computer primariamente come strumento ludico, associandolo cioè ai videogiochi; hanno nei suoi confronti un atteggiamento positivo e ne discutono in toni in genere entusiastici, si sentono a loro agio nell'uso, ne riconoscono l'importanza e la necessità per essere aggiornati e stare al passo con i tempi; solo una esigua percentuale fa riferimento a limiti ad esso collegati (il fatto ad esempio che l'uso del PC diminuisca la possibilità di riflessione personale).

L'atteggiamento nei confronti del computer varia a seconda dell'età e del genere, ma non sembra dipendere da fattori socio-economici: i ragazzi più grandi attribuiscono importanza al computer per scopi lavorativi/produttivi e riportano in minor misura la sensazione di coinvolgimento con il mezzo (*excitement*); i maschi si sentono più a loro agio e coinvolti nell'uso del computer rispetto alle femmine. I computer che offrono l'accesso a funzionalità multimediali (es. CD-Rom) vengono visti in modo molto positivo, però più per una questione di status e moda che per le opportunità percepite nel mezzo.

Considerando la fascia 3-10 anni, emerge nuovamente un uso prevalentemente ludico del computer e, nella graduatoria dei giochi effettuati, la scelta di videogiochi su computer sale nell'ordine delle preferenze con l'età; inoltre, se l'uso del computer è sostanzialmente paritario per genere, la preferenza accordata ai videogiochi permane una prerogativa maschile.

Per quanto concerne infine il possesso personale del PC, i genitori appartenenti alla *middle-class* tendono a privilegiare la condivisione di un computer domestico piuttosto che fornire ai figli un computer personale.

Se l'accesso e l'utilizzo del computer da parte dei ragazzi è vincolato al volere dei genitori e alle loro concezioni, è interessante quanto rilevano Mantovani & Ferri

(2006), che notano come tra i genitori, in genere, si evidenzia un utilizzo più marcato dei maschi rispetto alle femmine del computer e di internet, anche se, a parità d'età, le differenze di genere fino ai 34 anni sono contenute, mentre oltre i 34 anni divengono sostanziali, per cui gli uomini risultano maggiori utilizzatori rispetto alle coetanee. Questo è un dato interessante dal momento che è presumibile che buona parte dei genitori delle nuove generazioni si aggiri attorno a questa età o oltre, così come la maggior parte degli insegnanti, e le concezioni degli adulti possono "pesare" su quelle dei ragazzi e sulle loro pratiche effettive.

Un "ponte" tra uso ludico e uso legato ad attività produttive del computer, collegato a internet, è proposto da una ricerca di Downes (2002), che ha coinvolto 200 bambini e ragazzi di 5-12 anni in gruppi di discussione, omogenei per età e misti per genere, in interviste semi-strutturate e nella compilazione di diari. Il risultato principale emerso dalla ricerca dell'Autrice, anche in questo caso, è il fatto che i ragazzi percepiscono e usano il computer sia come gioco che come *tool*, e quando pensano al, e usano il, computer, questo ha comunque caratteristiche ludiche. Lavorare con uno strumento connotato ludicamente permette un mix tra gioco, pratica e performance. Diversi sono i fattori che possono creare il senso di giocosità nell'esperienza dei ragazzi con il computer. Un primo aspetto è, ancora, il contesto socioculturale in cui il ragazzo situa le sue attività domestiche con il computer: oltre alle effettive risorse, acquistano importanza i discorsi dei genitori, le regole familiari, il grado di expertise delle pratiche dei genitori e dei fratelli, i modelli di uso familiari, tutti elementi che creano una gamma di esperienze (spesso condivise con i familiari) per i giovani utenti.

Un secondo aspetto è l'approccio adottato da famiglie e ragazzi nell'imparare ad utilizzare giochi (o altri software); approccio che appare piuttosto uniforme (non si rilevano differenze di genere, di età e di *background* familiare) e che, se in generale si avvia con un'esplorazione per "prove ed errori" e nella prospettiva di poter chiedere un aiuto ad altri, poi si sostanzia come pratica ripetuta nel tempo per migliorare i livelli della propria performance, fino ad arrivare ad un livello di padronanza che permette di completare il gioco. In pratica, sembrerebbe esserci un rapporto circolare tra gioco e apprendimento: i bambini da una parte imparano giocando e dall'altra giocano imparando, coinvolgendo aspetti di divertimento e sfida che si riflettono nell'apprendimento per esplorazione e nell'esperienza pratica. I giochi su PC poi hanno alcune caratteristiche (l'aver più livelli di difficoltà, più possibilità di prova, la possibilità di trovare escamotage per aggirare alcuni ostacoli) che li rendono attraenti e che creano atteggiamenti positivi nei confronti del PC, anche quando questo viene usato a scopi *work-related*.

Il terzo ed ultimo aspetto individuato da Downes (2002) è quello inerente ai pattern di utilizzo, che risentono sia del genere che dell'età. Di nuovo, si rileva che i maschi giocano più spesso e per più tempo delle femmine; queste invece tendono ad accontentarsi dei giochi preinstallati mentre i maschi ricercano e sperimentano altri giochi. Sia ragazzi che ragazze comunque parlano del loro piacere di giocare in termini di sfida, creatività, sorpresa o imprevisti, scoperta, scelte, eccitazione, complessità e superamento degli ostacoli: alcuni di questi elementi corrispondono a

processi cognitivi (sfida, complessità, scelta e creatività) universali e indipendenti dal contesto in cui i ragazzi vivono.

Sintetizzando alcuni aspetti emersi dalle ricerche sopra considerate, il computer sembra essere un medium personale e sociale, dal momento che può coinvolgere in varia misura la presenza di genitori, amici e fratelli. Le attività consentite sono molteplici, ricreative e ludiche in primis, tra cui riempire il tempo o divertirsi, ma anche “serie” e produttive, come svolgere i compiti scolastici o accedere ad informazioni di proprio interesse: l’uso “serio” ad ogni modo sembra avere una caratterizzazione di piacevolezza, che ne giustifica in parte la scelta d’uso, oltre che di funzionalità in termini di scopi che il soggetto vuole perseguire con l’uso. Le concezioni e gli atteggiamenti in merito all’uso sono strettamente legati all’esperienza, specie quella vissuta in ambito domestico: il fatto che il PC sia utilizzato largamente lo rende a ragion veduta uno strumento che fa parte delle pratiche dei ragazzi e che in esse ricopre una certa importanza, e l’atteggiamento positivo nei confronti del computer si riflette nella percezione di padronanza acquisita, in termini di capacità di gestione e di possibilità creative offerte dal mezzo. Infine, data la forte componente di divertimento associata all’uso del computer, si può determinare un’immersione nell’attività, una *cognitive absorption* (Agarwal & Karahanna, 2000), che determina il coinvolgimento profondo fino ad arrivare alla possibile estraneazione dal contesto fisico e sociale in cui il bambino si trova.

1.4.3. Internet: usi e concezioni

Se la letteratura sul computer è certamente molto nutrita, rispetto all’uso nei contesti scolastico e domestico, quella su Internet e minori ha assunto dimensioni davvero notevoli, toccando differenti fasce d’età e aspetti diversi. Dal momento che Internet, come singola tecnologia, racchiude al suo interno la possibilità di combinare molteplici attività e contenuti di natura diversa, alcune ricerche si focalizzano sull’uso “generico” di Internet, mentre altre analizzano specifici aspetti di alcune funzionalità.

Un possibile criterio per inquadrare le ricerche che si occupano di Internet e minori in termini generali è quello di considerarle in rapporto alla dicotomia in esse presente tra opportunità offerte ai giovani utenti dall’uso della Rete e rischi ad esso associati. Sul primo versante si collocano le ricerche che indagano, rispetto a Internet, tanto l’uso “relazionale”, le potenzialità di comunicazione, di sperimentazione della propria identità e di partecipazione in termini di *citizenship* (Turkle, 1995; McLeod, 2000; Horelli & Kaaja, 2002; Rice, 2002; Livingstone, 2003; Gross, 2004; Greenfield & Subrahmanyam, 2003; Livingstone, 2008), quanto i vantaggi per l’educazione e l’apprendimento (Negroponte *et al.*, 1997; Subrahmanyam *et al.*, 2001; Johnson, 2006; Buckingham, 2003).

Gli aspetti approfonditi sono diversi e in riferimento, per esempio, alla componente relazionale della Rete, e alle concezioni ad essa associate, si indaga

l'utilizzo che i ragazzi fanno delle forme di comunicazione uno-a-uno, in modalità sincrona tramite strumenti come l'instant messaging (MSN, Skype), o asincrona tramite mezzi come l'e-mail, oppure uno-a-molti tramite blog, forum o social network (Huffaker, 2004; Anderson, 2005; Carrington, 2007; Tynes, 2007). Tali ricerche, per la maggior parte, rivolgono il loro interesse al valore sociale della vita on-line dei minori, specie adolescenti, e alla capacità dei ragazzi di scegliere e gestire le opzioni comunicative della Rete per scopi, appunto, di relazione, di contatto e di formazione-mantenimento dell'identità sociale di appartenenza al gruppo dei pari.

Sul versante dei rischi invece, la letteratura fa riferimento principalmente alla possibilità di esclusione data dal "digital divide", dovuto alla mancanza di accesso o di competenze per l'uso, e ai possibili pericoli conseguenti all'esposizione ad Internet, come l'imbattersi in contenuti inappropriati o in contatti pericolosi, la dipendenza, la mancata protezione o violazione della propria privacy (Young, 1999; Livingstone, 2003; Mitchell *et al.*, 2003; Johansson & Götestam, 2004; Livingstone & Bober, 2004, 2005; Livingstone & Helsper, 2007).

Un'altra prospettiva da cui viene osservato il rapporto tra minori e Internet è quella relativa all'utilizzo e alla creazione di contenuti digitali, in contesto informale (Buckingham *et al.*, 2003; Perkel, 2006; Pepler & Kafai, 2007) e formale (Ruthven *et al.*, 2005; Volman *et al.*, 2005; Erstad *et al.*, 2007), cui si aggiunge il nutrito filone inerente all'utilizzo di Internet in termini di diffusione e di accesso, di funzioni esperite e di frequenza d'uso in ambito domestico (Livingstone & Bovill, 2001a; Rivoltella, 2006; Istat, 2008).

Da tali ricerche si evince che, se la connettività è elevata, ma ancora in fase di diffusione, e se i minori presentano una grande dimestichezza e una forte propensione all'esplorazione e all'uso di Internet, il rapporto che essi instaurano con la Rete, sia questo di tipo fruitivo che creativo, tende a svilupparsi prevalentemente in ambito privato e familiare piuttosto che scolastico o comunque in contesti educativi strutturati, e non sempre presenta caratteristiche di piena padronanza d'uso, intesa come capacità critica entro cui collocare le proprie pratiche. In buona sostanza, da un punto di vista "tecnico", i ragazzi appaiono particolarmente capaci ed intuitivi, tanto che un aspetto che caratterizza il loro uso di internet è la facilità d'uso percepita, che determina il senso di utilità e di divertimento (Igbaria *et al.*, 1995), ma non sempre si dimostrano consapevoli dei vincoli che l'utilizzo di risorse tratte da Internet può comportare, o della portata di alcune azioni mediali.

L'appropriazione, così come viene intesa nel progetto Mediappro (2005-2006), è forse la prospettiva di indagine maggiormente affine a questo lavoro, dal momento che affianca a indagini quantitative sui media a disposizione e sulle funzioni utilizzate, analisi rivolte a comprendere i contesti in cui si realizzano le pratiche mediali dei ragazzi e le concezioni che si accompagnano al loro fare tecnologico. Rispetto a tale campo di ricerca, sembra utile soffermarsi su alcuni studi maggiormente attinenti al nostro interesse di ricerca, che si occupano di aspetti quali l'origine della familiarizzazione all'uso di Internet e le concezioni legate ai servizi esperiti, trattati in relazione prevalentemente all'ambito domestico, anche se

in alcuni si ritrovano riferimenti a quello scolastico.

Dalla già citata ricerca di Schmidbauer & Lohr (1999), svolta con soggetti appartenenti alla fascia d'età 12-13 anni, emerge che il punto di riferimento principale dei ragazzi per familiarizzare con Internet sono gli amici, seguiti dai genitori, dall'acquisizione autonoma, dagli insegnanti, da parenti e conoscenti e, infine dai fratelli. Mentre, servizi maggiormente utilizzati riguardano: l'invio di e-mail, l'ascolto di musica/file audio; il vedere immagini/video, il chattare, il giocare in rete, lo scaricare e il visitare banche dati. Come per il computer, anche l'atteggiamento nei confronti di Internet è positivo: da una parte, l'uso della Rete è ritenuto un modo divertente per trascorrere il tempo, dall'altra, offre opportunità quasi uniche per acquisire informazioni e creare contatti. Inoltre i ragazzi menzionano, come ulteriori motivazioni all'uso, il desiderare di essere sempre aggiornati sugli ultimi prodotti tecnologici, la volontà di fare esperienze che non tutti gli "altri" fanno (Internet cioè viene inteso come "occasione" per distinguersi dagli altri), l'utilità per i lavori scolastici e il fatto di poter comunicare con gli amici utilizzano internet (Internet viene dunque inteso sia come mezzo di comunicazione, ma anche come elemento per "essere come gli altri", parte di un gruppo).

Funzioni d'uso simili a quelle suddette sono state enucleate da Livingstone & Bovill (2001b) attraverso una ricerca tendente a esplorare la natura e le caratteristiche dell'esperienza dei ragazzi con Internet, adottando un approccio qualitativo (osservazioni e interviste) e contestualizzando l'uso di Internet sia simbolicamente che materialmente all'interno delle routine domestiche e delle interazioni quotidiane familiari. Analogamente al computer, la scelta di acquisire la possibilità di accesso a Internet è una questione chiave per i genitori, che possono essere spinti da pubblicità e campagne governative, o trattenuti da questioni inerenti ai costi del servizio e ai pericoli legati alla fruizione del Web, ma che sicuramente sono attratti dai potenziali benefici per i ragazzi ad esso legati: Internet è spesso considerato in termini di "opportunità" per i figli, un *quid* che rappresenta l'accesso al futuro ed al progresso.

Anche la dislocazione fisica "giusta" all'interno della casa, secondo quanto emerge dalla ricerca di Livingstone & Bovill (2001a), è un elemento chiave nelle politiche familiari: il computer, in questo caso con accesso alla Rete, è posizionato di volta in volta a seconda dei valori dei genitori, degli interessi dei figli e del ruolo che esso svolge all'interno della famiglia. Il luogo in cui il computer è posizionato influenza il tipo di uso che ne viene fatto: se, ad esempio, si tratta di uno studio, questo rinforza l'idea di Internet come strumento di lavoro e assicura un utilizzo privato e libero da distrazioni, se invece si tratta di un salotto o di un luogo di passaggio, si incoraggia l'idea di un uso sociale, meno "serio" forse, ma più condiviso, che potrebbe portare benefici ai ragazzi che osservano e imparano dall'uso che ne fanno genitori e fratelli.

Per Internet, come per qualunque altra novità, viene riportato un utilizzo, da parte dei ragazzi, intenso soprattutto all'inizio, e poi un declino d'interesse nel caso in cui essi non ritrovino nella Rete un aggancio a quelli che sono interessi "pregressi" o se non lo usano per restare in contatto con persone che già conoscono. Posto che la

percezione di Internet è quella di un mezzo che permette ai ragazzi di sentirsi particolarmente attivi nello scegliere e condurre le attività che rientrano e rispecchiano i propri interessi, e che il suo fascino sembra essere legato più all'aspetto visuale che ai contenuti testuali, Livingstone & Bovill (2001a) individuano quattro funzioni a cui l'uso di internet risponde: *comunicare, giocare, ricercare, apprendere*.

La funzione comunicativa si sostanzia tramite e-mail, chat e programmi di instant messaging e specialmente i teenager sembrano interessati a questo tipo di funzione, avendo in genere una buona lista di contatti, che comprende prevalentemente amici, compagni di scuola e parenti. Tali opportunità si sommano ad altri canali di scambio comunicativo, spesso hanno più una funzione fàtica che di condivisione di informazioni e permettono una certa creatività e condivisione di "codici" tipici della cultura giovanile (si pensi alle emoticons e alle storpiature linguistiche con la creazione di nuovi "modi" di scrivere alcune parole). Le modalità comunicative consentite da Internet permettono essenzialmente: una certa flessibilità di fruizione e una buona gamma di scelta (uso di strumenti sincroni o asincroni per la comunicazione, comunicazione diretta uno-a-uno o uno-a-molti, ricerca delle persone che possono condividere determinati interessi o argomenti tra quelle conosciute, ma anche tra estranei nel caso delle chatroom o dei forum); piacere o divertimento per l'attività in sé o per alcuni aspetti coinvolti nell'attività, tra cui flirtare, provarsi in identità multiple e fluide, sperimentare il senso del limite del comportamento on-line o sviluppare abilità nella gestione comunicativa per esempio del multitasking. Questo tipo di funzione si collega alla questione degli "incontri" in rete: se le generali preoccupazioni dei genitori sono quelle dei "cattivi incontri", lo studio considerato rivela che buona parte dei contatti dei ragazzi avviene con amici della vita off-line, già conosciuti e frequentati, con cui trascorrono, o hanno trascorso, periodi della propria vita (per esempio persone con cui si desidera mantenere i contatti pur vivendo distanti), mentre per i "nuovi" amici virtuali raramente si arriva a incontri di persona. Sostanzialmente, la comunicazione on-line sembra consolidare la comunicazione in presenza, a cui si aggiungono però tratti di espressività creativa in termini di codici linguistico-espressivi e "gioco" tra comunicazione on-line e off-line.

La funzione ludica è ancora una volta importantissima: Internet è, in primo luogo, fonte di intrattenimento e di divertimento. Oltre ai giochi on-line, aggiornabili e condivisibili socialmente in termini di utilizzo congiunto o di dialogo attorno ad essi con altri amici/conoscenti interessati, rientrano nella categoria le attività di creazione di contenuti e quelle (rare) di acquisti on-line e di costruzione di pagine web piuttosto che blog.

La funzione di ricerca è un'altra area di interesse cui l'uso di internet risponde. Si possono cercare contenuti utili per compiere attività scolastiche (in genere dalla fine della scuola primaria in poi), in questo caso si utilizzano motori di ricerca e si presta estrema attenzione alla parte testuale della pagina web, oppure consultare siti che rispondono ai propri interessi: la navigazione è quasi un passatempo, si procede più per link che per parole chiave e si presta maggiore attenzione agli aspetti visuali

della pagina e all'opportunità di compiere operazioni che permettano un buon grado di interattività e navigazione web.

Collegato a quest'ultimo aspetto, c'è la funzione di apprendimento. Internet offre opportunità di apprendimento sia a scopi "formali", legati ad un compito preciso, che informali, legati ad un fare mediale più spontaneo: nel primo caso Internet è inteso come fonte da cui attingere immagini ed informazioni, anche per accorciare i tempi da dedicare ai compiti per casa magari tramite "copia e incolla"; nel secondo caso la navigazione e l'uso intrattenitivo del web permettono l'acquisizione "involontaria" di abilità legate al generale funzionamento del medium, anche se d'altra parte pongono problemi di ottimizzazione delle tecniche di navigazione (come e dove reperire le informazioni che più interessano, utilizzando specifici strumenti di ricerca) e soprattutto di affidabilità e bontà dei materiali trovati in rete. Il tipo di apprendimento più spesso sperimentato in Rete è quello per prove ed errori: l'imparare facendo ed esplorando; in questo tipo di approccio amici e fratelli sembra giovino molto di più rispetto ai genitori e agli insegnanti, motivo per cui Livingstone & Bovill (2001b) auspicano un dialogo costruttivo tra i due ambiti (scuola e casa) per una convergenza di intervento in cui ciascuna parte, famiglia e insegnanti in primis, contribuiscano, ciascuno con le proprie competenze, alla costruzione di un'alfabetizzazione ad internet non solo tecnica, quanto soprattutto critica ed etica.

Scenario con diversi elementi di continuità e alcune evidenti differenze è quello offerto da Rivoltella (2006), cui ci rifaremo per ciò che concerne l'utilizzo di Internet da parte dei ragazzi, anche in questo caso appartenenti a una gamma d'età piuttosto ampia, compresa tra i 12 ed i 18 anni. Secondo questa ricerca, che muove in parte da uno studio precedente dello stesso Autore (Rivoltella, 2001), quasi la metà degli adolescenti possiede un computer nella propria camera e questo tende a favorirne un consumo individuale. Quasi l'80% dei soggetti coinvolti utilizza Internet, e le funzioni esperite sono ancora una volta molteplici: utilizzare motori di ricerca, utilizzare un sistema di messaggiera istantanea, videogiocare on-line, usare la posta elettronica, andare nelle chat, guardare video, ascoltare musica, scaricare, partecipare a sondaggi e concorsi, fare acquisti on-line. Spiccano tuttavia alcune linee di tendenza: si tende a preferire l'instant messaging all'e-mail per una questione di perenne contatto e reperibilità del gruppo dei pari e per una maggior velocità di comunicazione, così come si scaricano vari tipi di materiali (file audio o video, programmi) e si guardano video e si ascolta musica, facendo spesso riferimento a siti tipo YouTube. Una minoranza, che si attesta comunque sopra il 16% del campione indagato, sostiene di avere un sito web o un blog, il che ragionevolmente lascia supporre una competenza avanzata dell'uso del mezzo e una età meno prossima alla preadolescenza per l'esperienza di questo tipo di funzione.

Approfondendo le rappresentazioni della rete tramite questionario prima e facendo ricorso a focus group poi, questa ricerca (Rivoltella, 2006) rileva una certa naturalezza nel rapporto dei giovani con Internet: sono abbastanza rare le posizioni estremistiche (Internet è indispensabile, non si può vivere senza), ed è controversa anche la posizione in merito al fatto che Internet cambi davvero la vita delle persone, dal momento che metà dei soggetti coinvolti si dichiara d'accordo, mentre

un terzo rimane, in merito, scettico. Resta comunque un punto fermo il fatto che internet svolga importanti funzioni per la vita personale e collettiva, tra le quali prevalgono quelle cognitive, relazionali e comunicative. Più della metà dei ragazzi ritiene che Internet permetta di trovare nuovi amici, anche se non è specificato se facciano riferimento all'intessere nuove relazioni on-line oppure se Internet sia piuttosto uno strumento e una modalità per continuare dialoghi e confronti avviati all'interno di momenti di vita sociali off-line.

A livello cognitivo, l'acquisizione di conoscenza è l'aspetto più diffuso e apprezzato della Rete, dal momento che la ricerca è semplice e rapida, i materiali sono subito a portata di mano, provengono da fonti diverse e perciò permettono il confronto di più punti di vista su uno stesso argomento, o magari il reperimento di informazioni che altri media non offrono. D'altra parte, la forte propensione dei ragazzi ad utilizzare la rete come "pozzo" da cui attingere informazioni comporta anche alcune riserve, che derivano dalla sottovalutazione di aspetti come il vaglio dell'attendibilità delle fonti consultate, o i percorsi attraverso cui tali informazioni sono reperite: attività queste che richiederebbero una certa competenza mediale.

Se da una parte si continua a distinguere tra attività di piacere e attività condotte a scopi produttivi o work-related (Livingstone & Bovill, 2001b), dall'altra, all'atto pratico, le due modalità fruibili risultano commiste e non precisamente separate (Rivoltella, 2006): diversi altri studi concordano nel rilevare da parte dei ragazzi questa commistione, per cui le attività di piacere possono essere fini a se stesse (es. navigare per divertimento) o essere dirette ad uno scopo (es. navigare per reperire informazioni che interessano), ed è possibile passare da una tipologia all'altra di sovente e in modo non pianificato (Downes, 2002; Rivoltella, 2009).

Ulteriori dati interessanti derivano dal lavoro svolto per il progetto *UK Children Go On-Line* (Livingstone & Bober, 2005), volto a rilevare rischi e opportunità offerti dall'uso di Internet tramite 1511 interviste in profondità con ragazzi di 9-19 anni e 906 genitori di ragazzi di 9-17 anni nel Regno Unito.

Oltre a dati riguardanti l'uso di Internet, che dimostrano come la connettività in ambito domestico sia un fenomeno in crescita specialmente nelle famiglie con almeno un minore (il 75% ha accesso ad internet, prevalentemente da PC, ma anche dalla console per videogiochi o dalla televisione digitale), che anche la scuola sta diventando un luogo da cui ci si può connettere (per il 92% dei ragazzi) accanto ad altri luoghi come per esempio la casa di amici, la biblioteca, il cellulare o gli Internet caffè (per un totale del 64%), questa ricerca si concentra sul tipo di uso che ne viene fatto.

In particolar modo, tra l'84% dei ragazzi di 9-19 anni che utilizzano Internet quotidianamente o settimanalmente, il 90% lo usa per attività legate allo studio, mentre il 94% per reperire informazioni per altri interessi, il 72% per inviare e-mail, il 70% per giocare on-line, il 55% per comunicare tramite l'instant messaging, il 45% per scaricare musica, il 40% per fare acquisti o cercare comunque prodotti commerciali e il 26% per leggere le news su riviste o quotidiani on-line. Una parte del campione ammette di farne talvolta un utilizzo "improprio": il 21% "copia e incolla"

informazioni che inserisce in elaborati scolastici senza citarne la fonte, l'8% riconosce di aver compiuto atti di pirateria informatica su siti o indirizzi di posta elettronica di altri, il 5% di aver visitato siti di appuntamenti on-line e il 4% di aver inviato messaggi o compiuto altre azioni per mettere altri a disagio.

Coloro che utilizzano poco o per nulla il web rappresentano il 16% del campione: il non uso sostanzialmente è riconducibile ad una mancanza di connettività⁵, ma anche di interesse per il Web, di conoscenze necessarie o di tempo a disposizione. Inoltre non è detto che i frequenti utilizzatori abbiano necessariamente un ampio raggio di azione: tra coloro che si definiscono utilizzatori settimanali, la metà si concentra di solito sul visitare spesso i pochi siti d'interesse (gli Autori parlano al massimo di 5 siti diversi).

Facendo un rapido accenno all'educazione formale, nonostante si preveda nel curriculum di quel Paese la trattazione delle modalità di accesso e di utilizzo delle risorse della Rete, una buona percentuale di soggetti sostengono che queste attività non vengono svolte, o di aver avuto impartite due o tre lezioni in merito.

Non molto diversa è la situazione nell'ambiente domestico, dove si conferma un certo gap generazionale tra genitori e figli che non lascia presupporre particolari interventi di educazione mediale: i ragazzi generalmente si considerano più esperti dei loro genitori (si dichiarano a livello di principiante nell'uso di internet il 28% dei genitori contro il 7% dei ragazzi che accedono alla Rete settimanalmente, mentre dichiara di sentirsi esperto solo il 12% dei genitori contro il 32% dei ragazzi), anche se una certa equivalenza emerge a livello di abilità possedute o nelle capacità di ricerca delle informazioni; funzioni più "avanzate", come la creazione di un account di posta, il download di musica e il settaggio di filtri o la rimozione di virus, sembrano essere attività generalmente fuori dalla portata degli adulti.

D'altra parte i genitori sembrano sentirsi più sicuri rispetto ai figli, che pare non si pongano problemi in merito, rispetto alla valutazione dei contenuti reperiti on-line: solo il 10% dei ragazzi si interroga sull'affidabilità di quanto trovato in Rete, mentre il 41% dei genitori è fiducioso sul fatto che i propri figli abbiano imparato a giudicare la validità dei materiali trovati on-line. In sintesi, parrebbe che i genitori manchino di capacità "tecnologiche" per guidare e supportare i figli nel loro uso di Internet, e sopravvalutino le capacità dei ragazzi di valutare i contenuti on-line.

I genitori inoltre pare tendano a sottostimare le esperienze negative in cui i ragazzi possono incorrere, avendo di conseguenza poca consapevolezza del possibile loro bisogno di guida e supporto in tal senso: contro l'oltre 30% dei ragazzi che fanno un uso sostenuto della Rete e che hanno ricevuto commenti a sfondo sessuale e materiali sgradevoli via e-mail, chat o instant messaging, solo il 7% dei genitori sa che il proprio figlio li ha ricevuti e/o sia stato vittima di azioni "pesanti", quali il

⁵ La ricerca rivela che esistono notevoli differenze in base allo status socio economico (SES), per cui le famiglie indigenti hanno meno possibilità di avere l'accesso ad Internet.

bullismo, tramite la Rete. Inoltre, un ulteriore sbilanciamento tra azioni dei ragazzi in Internet e quanto riportano i genitori riguarda la divulgazione on-line di informazioni personali: anche se l'86% dei genitori non permette ai ragazzi di comunicare a sconosciuti dati personali e il 49% dei ragazzi lo sa, il 46% di coloro che frequentano la Rete più di frequente riporta di aver comunicato dati sensibili, recapiti o altre informazioni personali a sconosciuti incontrati in Internet; di contro, solo il 5% dei genitori sospetta che i figli possano aver diffuso tali informazioni.

Ulteriori dati inerenti alle attività dei ragazzi on-line, non solo "a rischio", mostrano che, fondamentalmente, i ragazzi nutrono un forte senso di entusiasmo nei confronti di Internet, e questo li può portare a sottostimare i pericoli che la Rete può nascondere, pur se li conoscono, i quali, in scala di frequenza, hanno questa distribuzione: temere di essere contattato da persone pericolose, temere di prendere un virus, temere che altri scoprano informazioni su di loro. D'altro canto, se i timori sono generalmente diffusi per esperienza diretta (propria o di amici e conoscenti), viene rilevata una relazione tra i rischi e la frequenza on-line dei ragazzi: contrariamente a quanto ci si aspetterebbe, gli alti utilizzatori, che potrebbero essere più esperti e quindi meno soggetti a incappare in disavventure in Internet, utilizzando il Web quotidianamente e in modo ampio e variegato nelle funzioni, sono invece più esposti ad una maggiore quantità di pericoli (incappano più spesso in contenuti pornografici o violenti, incontrano "amici" off-line e rivelano informazioni personali on-line a sconosciuti), mentre coloro che fanno uno scarso uso di Internet sono meno soggetti ad imbattersi nei rischi della Rete, ma di contro non colgono larga parte delle opportunità da essa offerte. La conseguenza è, secondo Livingstone & Bober (2005), che è pericoloso ritenere che i ragazzi, seppure esperti o ritenuti tali, non incorrano in qualche incidente di percorso e che, in ogni caso, è necessario siano seguiti in qualche misura dai genitori.

In generale, i risultati dello studio di Livingstone & Bober (2005) rivelano una certa discrepanza tra il vissuto dei ragazzi e la percezione del vissuto stesso da parte dei genitori, toccando in tal modo la questione della necessità di fare riferimento alle concezioni dei ragazzi, in primis, e al nodo cruciale dei rapporti familiari e dell'orientamento educativo dei genitori. Riguardo al primo aspetto, la letteratura rileva varie sfaccettature che possono ricondursi al rapporto tra minori e Internet: le potenzialità espressive e comunicative di Internet che si integrano con, e in un certo senso completano, quelle off-line; la costruzione ed il mantenimento delle relazioni con la rete di amici; l'utilità della Rete per rispondere a bisogni di reperimento di informazioni "scolastiche" e per interessi personali; la possibilità di utilizzare Internet per svago, gioco, divertimento, e costruire, su queste pratiche "autonomamente strutturate", una serie di capacità che portano i ragazzi alla progressiva appropriazione ed integrazione del medium nelle pratiche quotidiane, tanto da sentirsi competenti e capaci di supportare in questo altri membri della famiglia e gratificati dall'uso che sanno fare e fanno dello strumento.

Riguardo al secondo aspetto, la discrepanza tra quanto vivono i ragazzi e quanto invece i genitori pensano e fanno, da una parte richiede di porsi interrogativi sul tipo di dialogo esistente tra genitori e figli, e quindi sull'aspetto relazionale

inevitabilmente soggetto ad un “attraversamento” tecnologico; dall’altra ripropone l’annosa questione del gap generazionale in termini di competenze tecnologiche, che verosimilmente può essere considerata come possibile presupposto/causa delle forme di “disimpegno” educativo genitoriale o di “abbandono” dei minori alle tecnologie, problemi a nostro parere strettamente interconnessi, che presentano risvolti anche sul piano dell’emancipazione culturale dei giovani, cui, come sempre o ancor più in un contesto “addomesticato” alle tecnologie, serve un sicuro - autorevole - punto di riferimento all’interno della famiglia.

1.5. Il rapporto minori-media-genitori

Finora si è tentato di focalizzare l’attenzione sul rapporto personale che i minori intessono con i media, in termini sia di pratiche d’uso che di concezioni legate all’uso. L’analisi di tale rapporto è stato circoscritto all’ambito domestico, che sembra essere il luogo tecnologicamente più ricco di accesso ai media e in cui l’uso è potenzialmente più libero, spontaneo e autonomo rispetto ad esempio a quanto avviene in ambito scolastico (Livingstone & Bovill, 2001b; Rivoltella, 2006). L’ambiente domestico però, oltre che essere uno spazio fisico in cui sono presenti e dislocati dispositivi tecnologici, è anche uno spazio sociale e relazionale in cui diversi attori, genitori in primis, possono intervenire nel rapporto con i figli e tra essi ed i media. Dal rapporto diadico tra media e minori dunque è opportuno passare a esaminare il rapporto triadico minori-media-genitori, per cercare di capire come si possano porre i genitori nei confronti dei media e del rapporto dei figli con i media, nuovamente in termini di percezioni e vissuti dei ragazzi.

1.5.1. Il rapporto dei genitori con i media

Indagare il rapporto tra genitori e media è essenziale se si considera che il primo approccio dei bambini alle tecnologie avviene tramite il *modeling*, cioè per imitazione dei comportamenti dei genitori nell’uso delle tecnologie, e rilevare i vissuti e le rappresentazioni che i genitori hanno e fanno delle tecnologie permette di avere indicazioni per comprendere le prime modalità di approccio dei bambini alle tecnologie stesse (Mantovani & Ferri, 2008).

Papert (1996), ne abbiamo già accennato, sostiene che i genitori si differenziano dai propri figli nell’uso dei media innanzi tutto per una questione di *digital divide intergenerazionale*, cioè per il diverso grado di competenza nell’uso delle tecnologie, che fanno velocemente presa sui giovani e incontrano invece delle resistenze nelle generazioni adulte. Oltre a ciò, notevoli altre differenze strutturali risiedono nelle modalità di comunicare, apprendere e “vedere il mondo” (il *brainframe* di de Kerckhove, 1991): se le generazioni precedenti sono cresciute seguendo il modello del sapere analogico, lineare e verbale del libro, le nuove generazioni sono digitali, simultanee, iconiche, culturalmente e cognitivamente

diverse dalle precedenti, tanto che tale differenza rischia di inficiare la comunicazione e la condivisione di esperienze, valori e saperi (tra cui anche quelli scolastici), che devono essere affiancati e “tradotti” nei nuovi codici digitali. Secondo Prensky, la soluzione auspicabile per affrontare il *generational gap* e conciliare modalità di apprendimento e livelli di alfabetizzazione tecnologica tanto distanti, che se non equilibrate possono rappresentare un problema sociale ed educativo importante, risiede nell’alleanza tra adulti e bambini, secondo la quale i bambini possono aiutare gli adulti (genitori e insegnanti) a aumentare le competenze tecnologiche, mentre gli adulti possono accompagnare i bambini nell’acquisizione di competenze di altro genere che consentano loro un uso non a-critico dei media. Questo tipo di alleanza oltretutto dovrebbe permettere ai genitori, così come agli insegnanti, di avere una visione più nitida e chiara di quello che è l’ambiente culturale entro cui si muovono i ragazzi, facilitando la realizzazione di un terreno comune di dialogo, scambio e formazione entro cui interattivamente costruire rapporti e competenze da ambo le parti.

Rispetto alla frattura generazionale, la differenza del grado di competenza tecnologica tra adulti e ragazzi non sembrerebbe essere in fase di diminuzione, dal momento che gli adulti generalmente appaiono notevolmente in ritardo rispetto ai ragazzi, soggetti a pregiudizi e dotati di scarso interesse-volontà di coinvolgimento personale nell’acquisizione di nuove competenze tecnologiche (Rivoltella, 2006). Tuttavia, paradossalmente, sono gli adulti che forniscono gli strumenti tecnologici ai giovani, specie in ambito domestico, e che, spinti dalla percezione dell’importanza e dell’ineluttabilità della tecnologia nella vita odierna, possono introdurli e stimolarli all’uso (Downes, 2002; Kerawalla & Crook, 2002).

Da ricerche più recenti (Mantovani & Ferri, 2008) in effetti appare che non tutti gli adulti possano essere raggruppati indistintamente sotto la stessa etichetta di *digital immigrants*, dal momento che sono rilevabili varie differenze tra vissuti e rappresentazioni di insegnanti e genitori in merito all’uso delle tecnologie, nella fattispecie del computer e di internet. Gli Autori rilevano che, se gli insegnanti in genere dimostrano limitata dimestichezza nell’uso delle tecnologie digitali ed esprimono riserve, preoccupazioni e difficoltà per l’introduzione dei nuovi media nelle prassi didattiche a scuola, i genitori invece in qualche misura hanno dovuto, volenti o nolenti, adottare buona parte dei nuovi media in ambito lavorativo, acquisendo quasi per “imprinting” una visione delle tecnologie di ordine strumentale e orientata alla produttività e all’ottimizzazione delle risorse e dei tempi.

In linea con la ricerca di Rivoltella (2006), secondo lo studio di Mantovani e Ferri (2008), diversi genitori non appaiono “digiuni” di tecnologie, ma hanno acquisito una certa dimestichezza con i media, che però risulta essere diversa da quella sviluppata dai figli proprio per la diversa natura dell’appropriazione: lavorativo-funzionale da una parte, domestico-ludica dall’altra (Mantovani & Ferri, 2008). Il fatto che i genitori abbiano sperimentato le potenzialità ed i vantaggi dei media può spiegare l’immagine che hanno delle tecnologie e anche del rapporto dei bambini con queste: i media cioè vengono visti sia come un vincolo da trattare con cautela, sia come un’opportunità entusiasmante, con un accento più positivo posto dai genitori che ne

fanno un utilizzo maggiore (la prevalenza dei quali è ancora maschile), e si ridimensionano le preoccupazioni sulle conseguenze (tra cui l'eccesso d'uso, l'isolamento, la diminuzione delle capacità slegate dall'on-line, come il gioco, la manualità, la memoria) e quelle legate alle pratiche d'uso (più di ordine economico e tecnico, quindi in relazione alle spese di gestione e alla possibilità di danneggiare lo strumento, piuttosto che ai rischi tradizionalmente enumerati come la possibilità di fare "brutti incontri" on-line e di incappare in contenuti poco appropriati) a favore dei vantaggi educativi e sociali che i media possono apportare ai figli (Mantovani & Ferri, 2008).

Per inciso, nella letteratura psicologica è stato ampiamente indagato il processo di uso delle tecnologie, prevalentemente in ambito lavorativo. Tra le varie teorie in proposito, è forse utile soffermarsi brevemente sulla *teoria unificata di accettazione e uso delle tecnologie* (Venkatesh *et al.*, 2003), dal momento che questa riprende alcuni aspetti, o dimensioni di significato, presenti anche nella letteratura che tratta il rapporto tra minori e media e che ci conforta rispetto al fatto che alcuni "ragionamenti" sottostanti all'uso possano essere comuni tra genitori e figli. La teoria citata cerca di integrare in un unico modello interpretativo più prospettive teoriche che presentano costrutti talvolta simili, evidenziando alcune dimensioni sottostanti al comportamento di utilizzo adulto delle tecnologie. Tali dimensioni, che possono essere influenzate comunque dall'età dell'utilizzatore, dal genere, dall'esperienza e dalla consuetudine all'uso, e dalla libera volontà nella scelta dell'uso, riguardano: la performance attesa, cioè il livello di vantaggio ipotizzato derivante dall'uso del medium in termini di miglioramento del risultato conseguito; lo sforzo richiesto, cioè il livello di facilità o difficoltà d'uso atteso; l'influenza a livello sociale, cioè la percezione del sentire comune per cui l'uso di un certo medium è ritenuto importante e positivo e incide quindi sul miglioramento dell'immagine o del proprio status; e le condizioni facilitanti, cioè la presenza di supporti che aiutino nella gestione di eventuali difficoltà nell'uso. È interessante notare come tali dimensioni corrispondano alle argomentazioni cui gli adulti ricorrono quando esprimono le proprie opinioni sul rapporto dei figli con i media: la funzionalità dello strumento per migliorare una performance o conseguire uno scopo, la facilità dei giovani nel gestire le tecnologie, la sensazione dell'importanza e della "necessità" dei media ed il bisogno di una qualche presenza che supporti o protegga i ragazzi (Rivoltella, 2006).

1.5.2. Il rapporto dei genitori con i figli: gli stili educativi

Un altro aspetto da tenere in considerazione è la relazione educativa che lega genitori e figli e che contribuisce fortemente alla formazione e negoziazione di atteggiamenti, comportamenti, conoscenze, valori e norme, tra i quali si inseriscono alcuni aspetti che dovrebbero caratterizzare il substrato culturale dei ragazzi nel loro utilizzo delle tecnologie. I genitori, in generale, intervengono in vari modi per interagire con i figli e per gestire contesti in cui vivono ed esperienze di cui sono

partecipi, tramite la creazione e la condivisione di attività dirette e indirette, come possono essere quelle che coinvolgono anche i media.

In termini ampi, tale relazione educativa si può situare entro il filone di studi riconducibile al costrutto di cura genitoriale (*parenting*), cioè la “volontà dei genitori di crescere i figli seguendo i propri valori, aspirazioni, interessi e capacità” che induce un impegno quotidiano da parte dei genitori per “tramutare quanto desiderato in pratica tramite comportamenti ed azioni che si sviluppano e modificano nel tempo e che creano ruoli, regole, obiettivi e talvolta timori” (Livingstone, 2007, p. 293). La relazione si può articolare in tre componenti: affettiva, inerente al calore della relazione e alla responsività, cioè la capacità di capire e rispondere in modo adeguato alle esigenze manifestate dal bambino; di controllo, riguardante quindi la capacità di fornire regole e limiti; cognitiva, cioè legata alle credenze e alle aspettative dei genitori (ad esempio, Lanz & Marta, 2000; Bornstein, 2002).

Nella letteratura sull'argomento (ad esempio, Macobby & Martin, 1983; Baumrind, 1991; 2005), si individuano diversi stili educativi a cui i comportamenti dei genitori possono essere ricondotti, solitamente compresi all'interno delle coppie bipolari: rifiuto-accettazione e controllo-lassismo. Diversi studi inerenti al rapporto tra genitori e adolescenti hanno evidenziato due dimensioni che caratterizzano il comportamento genitoriale: la *responsiveness*, che “si riferisce alla misura in cui i genitori favoriscono l'individualità e l'autoaffermazione, attraverso comportamenti di sintonia, supporto e acquiescenza alle richieste dei ragazzi, e che comprende il calore, il sostenere l'autonomia, e una comunicazione ragionata”; la *demandingness*, riferita alle richieste che i genitori fanno ai ragazzi perché si integrino nella società mediante la regolazione del comportamento, il confronto diretto, le richieste di maturità (controllo comportamentale) e la vigilanza delle attività dei ragazzi (monitoraggio). Il controllo del comportamento e il monitoraggio assumono forme diverse rispetto ai loro modi di manifestazione e agli effetti sullo sviluppo dei ragazzi in relazione al supporto genitoriale, a una comunicazione che incentivi la riflessione e al controllo psicologico (Baumrind, 2005, pp. 61-62). A queste categorie può aggiungersene una ulteriore, che caratterizza i genitori “disimpegnati” (*disengaged*) (Baumrind, 1991), che cioè poco si curano dell'educazione dei figli e che li lasciano sostanzialmente in balia di se stessi.

Alle dimensioni di *responsiveness* e *demandingness* si collegano tre configurazioni di *parenting* - stile autorevole, autoritario e permissivo - (Macobby & Martin, 1983; Lanz & Marta, 2000), che possono essere considerate prototipiche e pertanto difficilmente categorizzabili con tratti che distinguano esaurientemente i comportamenti ascrivibili a ciascuna di esse.

Di massima, nello stile autorevole (controllo-accettazione), i genitori ricorrono a interventi educativi che favoriscono il rispetto delle persone e delle regole, la responsabilità e la disciplina, valori a cui il bambino impara ad aderire autonomamente perché i genitori cercano di spiegare le ragioni dei loro insegnamenti ascoltando anche il parere dei figli. Questo stile determina lo sviluppo della fiducia, della stima di sé e di atteggiamenti improntati alla solidarietà e all'amicizia.

Lo stile autoritario (controllo-rifiuto) è caratterizzato da una comunicazione genitore-figlio unidirezionale, improntata sull'obbedienza e il rispetto dell'autorità, il che impedisce una adeguata riflessione sui valori appresi e l'interiorizzazione delle norme etico-sociali; vengono utilizzati dai genitori metodi rigidi che creano uno stato di sottomissione e soggezione nel bambino.

Con lo stile permissivo (lassismo-accettazione) i genitori non richiedono comportamenti maturi ai figli, ma lasciano loro un'ampia autonomia ed evitano il confronto ed i rimproveri, incoraggiando ogni desiderio del figlio e non stabilendo regole precise da rispettare.

Lo stile educativo, in ogni caso, si riferisce al clima emotivo complessivo della relazione tra minori e genitori e si sostanzia attraverso le pratiche educative, cioè quei comportamenti specifici e finalizzati dei genitori che mirano a guidare il proprio figlio in una certa direzione (Cicognani & Zani, 2003). Le pratiche educative, che si inseriscono all'interno del sistema di credenze e motivazioni, obiettivi e valori dei genitori, possono avere effetti diversi sui figli, pur essendo analoghe, se sviluppate assumendo uno stile piuttosto che un altro: banalmente, chiedere al proprio figlio informazioni sulle attività svolte può essere, in un contesto autorevole, uno stimolo al dialogo, ma in un contesto autoritario può essere letto come un momento di interferenza o l'anticamera di un biasimo o di un rimprovero.

1.5.3. *Il rapporto tra genitori, figli e media: la mediazione genitoriale*

Lo stile educativo si riflette in tutte le pratiche educative che coinvolgono genitori e figli, tra cui anche quelle inerenti alla regolazione e all'accompagnamento nell'uso dei media. In letteratura, il rapporto che lega genitori-figli-media generalmente viene indicato con il nome di *mediazione*, definita da Boscolo (1997, p. 306) come "il tipo di interazione in cui un adulto esperto si interpone intenzionalmente tra il bambino e la realtà, selezionando, filtrando, organizzando gli stimoli e regolandone frequenza ed intensità". In tal senso, Messina (2005, p. 39), seguendo Vygotskij (1978), dettaglia due possibili e interdipendenti accezioni del termine mediazione da un punto di vista educativo/scolastico: da una parte esso fa riferimento al "processo interpsicologico in cui l'adulto, l'insegnante, svolge il ruolo di mediatore tra gli allievi e la realtà", dall'altra si può riferisce al "rapporto intrapsicologico implicato nell'interiorizzare l'uso di strumenti, segni, linguaggi, tramite i quali avviene il rapporto con la realtà". Analogamente, in ambito familiare, si può leggere la questione della mediazione, da un punto di vista genitoriale, guardando alle strategie dichiarate e messe in atto dai genitori per intervenire nel rapporto tra figli e media e, da un punto di vista dei ragazzi, in termini tanto di concezioni derivanti dal processo intrapsicologico di interiorizzazione, quanto di percezioni o interpretazioni elaborate sulle azioni educative dei genitori in merito al loro fare mediale.

Un'ulteriore specificazione del costrutto di mediazione è offerta da Warren (2001, p. 212), secondo cui la mediazione genitoriale è "qualunque strategia adottata per controllare, supervisionare o interpretare i contenuti mediatici", rivolta ai ragazzi,

anche se poi la distinzione che viene fatta per gli stili di mediazione, ovvero le strategie di intervento genitoriale nei confronti del fare mediale dei figli, dettaglia e diversifica la gamma di azioni.

In letteratura, comunque, non si ritrova l'uso di questo solo termine (Bybee *et al.*, 1982, utilizzano il termine *guidance*; Valkenburg *et al.*, 1999, invece parlano di *mediation*), e nemmeno accordo su una definizione univoca di mediazione, presumibilmente dovuto al fatto che tale costrutto - originariamente adoperato all'interno dell'ambito di studi sulla televisione per indicare "tutte quelle forme di azione volte a tradurre la complessità dell'ambiente fisico, sociale e presentato tramite la televisione, in termini comprensibili dai bambini a diversi livelli di sviluppo cognitivo" (Desmond *et al.*, 1985, p. 463) - solo recentemente è stato utilizzato, con i dovuti distinguo e in un'accezione più ampia, in riferimento ai personal media, in primis internet e videogiochi (Nikken & Jansz, 2006a; Eastin *et al.*, 2006; Abelman, 2007; Lee & Chae 2007; Livingstone, 2007). Tuttavia, di massima, in letteratura si concorda nel distinguere tre tipologie di attività e comportamenti genitoriali in merito ai media, definiti "stili di mediazione" e distinti in interventi restrittivi, attivi e di co-utilizzo, individuando caratteristiche analoghe.

Lo stile *restrittivo* o *autoritario* si contraddistingue per una prevalente attenzione da parte dei genitori alla definizione di regole e limitazioni per i ragazzi sul tipo di contenuti e/o tempo di esposizione ad un certo medium: ad esempio i genitori possono stabilire regole sul tempo che il figlio può trascorrere usando una certa tecnologia, o possono proibirgli di accedere a certe funzioni o a certi programmi/contenuti (Valkenburg *et al.*, 1999). Quando viene adottato questo tipo di mediazione, inoltre, spesso si segnala la presenza di meccanismi di controllo (filtri per la navigazione in internet, ricorso a sistemi di valutazione in base a descrittori per videogiochi) per non consentire l'accesso a prodotti considerati problematici o inappropriati (Nathanson, 2002; Nikken & Jansz, 2004).

Un secondo stile è quello *attivo* o *istruttivo* o *valutativo* e si realizza quando i genitori discutono in modo critico i contenuti dei media con i ragazzi, analizzando assieme la struttura del "messaggio" per capirne le funzioni o per coglierne le qualità linguistico-espressive, rinforzandone o osteggiandone il senso: esempi di comportamenti possono essere quella messi in atto dai genitori quando spiegano ai figli accadimenti visti sul monitor di un computer o di una Tv, commentando che certi eventi sono poco realistici o giudicando negativamente o positivamente alcune azioni dei personaggi. I genitori che adottano questo tipo di mediazione tendono ad usare sistemi di valutazione (*rating information*) per guidare le scelte di fruizione, il tipo di consumo e l'interpretazione dei messaggi da parte dei figli (Valkenburg *et al.*, 1999; Nathanson, 2002).

Un terzo stile di mediazione individuato è quello del *co-viewing* (Valkenburg *et al.*, 1999), *co-playing* (Nikken & Jansz, 2004), o in generale dell'utilizzo congiunto, e fa riferimento alle occasioni in cui genitori e figli usano contemporaneamente il medium, condividendone quindi l'esperienza fruitiva, ma senza intavolare alcuna discussione in merito al contenuto dell'attività. L'utilizzo congiunto è considerato comunque uno stile di mediazione e risulta avere degli effetti positivi sui ragazzi: gli

Autori appena citati portano alcuni esempi secondo i quali la sensazione di coesione intergenerazionale è maggiore dopo aver fatto esperienze di co-utilizzo, oppure si raggiunge una maggiore comprensione di alcune dinamiche rappresentate sullo schermo e fruite con gli adulti.

Bybee *et al.* (1982), a differenza di altri, fanno riferimento, come terzo stile, al concetto di *unfocused mediation*, descritto dagli autori come caratterizzato da un approccio rilassato e scarsamente strutturato dei genitori nei confronti del medium (in questo caso televisivo), che altri Autori (Nathanson, 2002; Livingstone, 2007) identificano o associano comunque all'utilizzo congiunto di Valkenburg *et al.* (1999).

Il corpus di ricerche inerenti alla mediazione genitoriale, oltre a rilevare in ambito domestico frequenza e tipi di azioni messe in atto dai genitori per gestire il rapporto tra i figli e i media, fornisce alcune dimensioni che spesso fungono da "predittori" del tipo di mediazione che è plausibile venga messa in atto dai genitori.

La prima e più importante dimensione è quella inerente all'atteggiamento dei genitori in merito al medium e alle loro credenze sugli effetti, positivi o negativi, che questo può avere sul figlio (Lin & Atkin, 1989; Weaver & Barbour, 1992; Valkenburg *et al.*, 1999; Warren, 2001): se i genitori percepiscono rischi tenderanno a mediare in senso restrittivo l'uso, mentre se hanno un'esperienza positiva e un atteggiamento fiducioso verso la tecnologia tenderanno a promuoverne l'utilizzo o almeno a non ostacolarlo. I genitori, inoltre, pare siano più propensi ad utilizzare forme di mediazione, specialmente restrittiva e attiva, con i figli più piccoli piuttosto che con preadolescenti ed adolescenti (Weaver & Barbour, 1992; Buckingham, 1993; Valkenburg *et al.*, 1999), così come sembra che le madri, più dei padri, tendano a mediare l'uso delle tecnologie da parte dei figli (Buckingham, 1993; Valkenburg *et al.*, 1999; Warren, 2001; Pasquier 2001) ed entrambi siano più propensi a mediare le attività medialie delle figlie femmine piuttosto che dei figli maschi (Weaver & Barbour, 1992). Altre dimensioni che influiscono sulla mediazione sono la presenza e l'accessibilità dei genitori, il loro coinvolgimento nelle attività del figlio ed in sostanza tutti quegli aspetti (atteggiamenti educativi, stili di comunicazione, caratteristiche culturali) riconducibili o ricollegabili al questione di *parenting* in termini generali.

In letteratura comunque si rintracciano poche ricerche volte ad approfondire se e come gli stili educativi influenzino gli stili di mediazione, tra cui quella di Eastin *et al.* (2006), i quali rilevano che genitori autorevoli utilizzano la mediazione attiva e restrittiva più dei genitori autoritari o indifferenti, e l'utilizzo di filtri e blocchi (il riferimento è a Internet) è forte tra i genitori autorevoli, seguiti dagli autoritari e dagli indifferenti.

C'è poi da ricordare che il numero e la disposizione dei media presenti in ambito domestico e il modo in cui in famiglia vengono utilizzati gli spazi comuni incide sulle pratiche di mediazione genitoriale (Weaver & Barbour, 1992; Buckingham, 1993). A questo proposito, Bovill & Livingstone (2001) notano come, nei casi in cui i media vengano dislocati nella camera del ragazzo, si crea una *bedroom culture* per cui egli è o si sente autorizzato ed incentivato ad un uso individualizzato e privato, riducendo

la quantità di esperienze comuni nel contesto domestico e limitando, secondo quanto sostiene anche Bachen (2007, p. 244), lo scambio di opinioni e la negoziazione di prospettive e risultando quindi forse meno monitorabile e controllabile dai genitori.

Negli studi a cui si è accennato, per la rilevazione delle attività di mediazione si fa principalmente ricorso diretto ai genitori (Baybee *et al.*, 1982; Gentile & Walsh, 2002; Vanderwater *et al.*, 2005; Eastin *et al.*, 2006), a volte si coinvolgono i ragazzi per indagare le loro percezioni in proposito (Gross, 2004; Lee & Chae, 2007; Lwin *et al.*, 2008) e spesso si ricorre ad una comparazione tra attività dichiarate dai genitori e percezioni dei figli in merito alle attività di mediazione genitoriali (Koolstra & Lucassen, 2004; Nikken, & Jansz, 2004; Wang *et al.*, 2005; Borzekowsky & Robinson, 2005; Rosen *et al.*, 2008; Weisskirch, 2009; Ribak, 2009).

I risultati di alcuni di tali studi, che ricorrono tanto a questionari (Livingstone, 2004,) quanto a metodi di rilevazione più di tipo qualitativo, tra cui interviste e focus group (Vestby, 1994; Rivoltella, 2009), pongono un problema, individuato anche da Livingstone & Bober (2006), che consiste nella mancanza di rispondenza tra quanto viene dichiarato dai genitori e quando invece risulta da ciò che viene riportato dai ragazzi (Nathanson, 2001; Nikken & Jansz, 2006b). Le spiegazioni possibili sembrano essere sostanzialmente due: o i dati relativi alle risposte dei genitori sono falsati da una sorta di “desiderabilità sociale” (Eastin *et al.*, 2006; Hoover & Clarck, 2008), oppure le categorie interpretative dei ragazzi in merito alle azioni di mediazione genitoriali possono essere diverse, magari strutturate in termini dicotomici di approvazione o sanzione del comportamento d’uso⁶, per cui la mediazione restrittiva sembra essere letta dai ragazzi come disapprovazione dei genitori nei confronti di un determinato contenuto, mentre la mediazione attiva e la co-visione assumono funzione di approvazione e rinforzo (Nathanson, 2001), oppure di cura e controllo percepito (Vestby, 1994).

Un’ulteriore notazione rispetto alla letteratura consultata riguarda la scarsità di riferimenti inerenti alla mediazione del cellulare: tale medium sembra essere percepito dai genitori e dai ragazzi più come un elemento di coesione, di legame e di “dialogo” (Vestby, 1994; Ribak, 2009), che come elemento attorno al quale nascono conflitti e tensioni, risultando anomalo rispetto ad altri media studiati in termini di mediazione attiva, restrittiva e di co-utilizzo. Il cellulare, per le sue caratteristiche, sembra offrire un canale che stimola e facilita l’interazione “ordinaria”, funzionale e naturalizzata tanto per i genitori quanto per i ragazzi⁷, che appaiono allineati nel dividerne l’uso, al punto da non percepire e porre problemi a livello educativo (Rivoltella, 2006).

⁶ Secondo Nathanson (2001) la mediazione restrittiva viene letta dai ragazzi come disapprovazione dei genitori nei confronti di un determinato comportamento o contenuto, mentre la mediazione attiva e l’utilizzo congiunto assumono funzione di approvazione e rinforzo dello stesso.

⁷ Il cellulare sembra essere funzionale in primo luogo per gli adulti, che possono compiere la loro funzione genitoriale tramite il cellulare (Caron & Caronia, 2005, parlano di “telemothering”), specie nei casi in cui entrambi siano impegnati in attività lavorative e utilizzino il cellulare per avere informazioni sulla posizione e le attività in cui il proprio figlio è occupato e per trasmettergli emotivamente affetto e presenza. Analogamente, in qualunque momento il figlio ha la possibilità di comunicare ai genitori cosa sta facendo, chiedere permessi o autorizzazioni, suggerimenti o aiuto ed avere la sensazione di una vicinanza affettiva, ampliando la propria libertà di movimento e la propria autonomia.

1.5.3.1. Una fascia d'età particolare: i tweens

Per ciò che riguarda l'acquisizione di un nuovo assetto nella triade minori-media-genitori, il periodo di passaggio tra l'infanzia e l'adolescenza è un'area di indagine particolarmente interessante, dal momento che i ragazzi possono avvertire un maggiore bisogno di distacco e autonomia dalle figure di riferimento (Cicognani & Zani, 2003) e parallelamente aumentano gli usi mediali, affinano e personalizzano i loro gusti.

Una fascia d'età particolare, a cui è opportuno accennare rapidamente, identificata in letteratura come "in between", tra infanzia e adolescenza, è quella dei *tweens*, il cui range d'età si può collocare intorno ai 10-11 anni (Tufte *et al.*, 2005). Tale settore di giovane popolazione riveste importanza per il mercato poiché comincia ad avere una discreta disponibilità economica e se, da una parte influenza ancora i pattern di consumo familiari, dall'altra comincia a sviluppare una propria capacità nel valutare e gestire i media seguendo i propri gusti ed interessi, in linea o talvolta in contrapposizione rispetto a quelli della famiglia. Inoltre, risulta essere un target strategico per la ricerca, dal momento che prima dei 12-13 anni il gruppo dei pari non sembra ancora avere quell'impatto significativo sull'uso e sulle preferenze mediali (Van Den Bulck & Van Den Bergh, 2000) tipico dell'adolescenza, per cui teoricamente l'ambito in cui avviene l'uso dei media e la sua negoziazione è ancora largamente quello domestico. Da questa fascia d'età in poi la letteratura riporta una progressiva separazione dalle figure parentali ed una individualizzazione, associabile alla quantità di tempo speso dai singoli ragazzi nel proprio spazio privato (la camera da letto) e all'uso dei media in essa presenti.

A partire dall'età di 9 anni (Bovill & Livingstone, 2001) le camere dei ragazzi acquisiscono una maggiore importanza come spazio privato per la socializzazione con gli amici, per l'espressione dei propri gusti e della propria personalità, e per stare da soli, in termini di separazione e "individualizzazione" rispetto agli altri membri della famiglia. I media in questo assumono una loro valenza e giocano un ruolo importante, perché caratterizzano spazi e tempi "personali", cioè non condivisi con i fratelli, in cui i ragazzi possono combinare amicizia ed esplorazione/esperienza di nuovi usi dei media stabilendo proprie modalità di gestione fuori dall'area di controllo familiare (sia genitoriale che fraterno) ed aumentandone notevolmente il livello d'uso.

Ai *tweens* si indirizzano diverse ricerche, che esplorano, ad esempio, i tipi di comunicazione mediata da essi adottata, con particolare riferimento al cellulare (Kaare, Brandtzæg, Heim & Endestad, 2007), piuttosto che usi di, e concezioni in merito a, computer ed Internet (Rogers, 2000; Rivoltella, 2001, 2009; Tufte *et al.*, 2005; Meyers *et al.*, 2007; Kafai & Wong, 2008), e a tale fascia d'età si rivolge la ricerca descritta nel secondo capitolo.

Capitolo 2. Una ricerca con i minori: concezioni sull'uso dei media e percezioni di mediazione genitoriale

2.1. Area problematica, obiettivi e ipotesi della ricerca

Le ricerche su minori e media, presentate nel capitolo precedente, mostrano diversi risultati interessanti, riferiti in particolare a tre aree di indagine: uso dei media, concezioni che si accompagnano all'uso e rischi ad esso collegati.

Dalle ricerche rivolte ad indagare le pratiche dei ragazzi con i media, per rilevare frequenza e funzioni utilizzate (Pira & Marrali, 2007; Rivoltella *et al.*, 2008), derivano molteplici indicazioni sugli elementi in cui si declina l'uso dei media, quali il tipo di strumenti utilizzati, i tempi di fruizione in termini di frequenza e durata d'uso, i luoghi e contesti di utilizzo, le modalità di utilizzo. Tali ricerche, da cui emergono differenze legate soprattutto all'età dei soggetti, al genere e alla famiglia di appartenenza, offrono modelli di "buone pratiche" agli educatori (Rivoltella, 2006; U.S. Department of Education, 1997; Magid, 2003; Rivoltella, 2006; O2, 2007) e suggeriscono azioni da intraprendere a livello formativo, culturale e sociale (Becker, 2000; Livingstone & Bovill, 2001b).

Le ricerche sulle concezioni che accompagnano l'uso delle tecnologie, talvolta inquadrata dalla prospettiva degli "usi e gratificazioni" (Leung & Wei, 1999, 2000; Valkenburg & Soeters, 2001), mostrano un quadro più articolato rispetto alla tradizionale partizione (Katz *et al.*, 1973), contemplando aspetti cognitivi, affettivo-estetici, di personalità, di socialità e di allentamento delle tensioni. Tali aspetti, spesso rilevati tramite focus group o interviste individuali (ad esempio, Caron & Caronia, 2007; Rivoltella, 2009), oppure tramite questionari (ad esempio, Roberts, 2000; Leung & Wei, 1999; 2000), si declinano per ciascun medium in modi diversi. Così, il cellulare è concepito come un mezzo per attività relazionali, organizzative, informative e ludiche (Rivoltella *et al.*, 2008), ma si associa anche ad altre dimensioni quali la mobilità, l'accessibilità immediata, la novità e il divertimento (Leung & Wei, 2000); il computer è considerato funzionale al gioco, alla stesura di testi, al disegno, cioè ad attività sia di svago che legate a compiti "produttivi" (Livingstone & Bovill, 1999; Roberts *et al.*, 1999; Downes, 2002); Internet invece appare utile per cercare informazioni, per rispondere a scopi intrattenitivi, per evitare la noia, per incentivare le relazioni sociali on-line e off-line e viene inteso anche come un'estensione dell'uso del computer (Valkenburg & Soeters, 2001).

Per quanto riguarda i rischi collegati all'uso dei media, le ricerche rilevano da una parte tipologie e frequenza di esperienze negative in cui i minori si possono imbattere durante il loro uso - tra le quali rientrano problemi tecnici, esposizione a materiali sgradevoli o inappropriati, rischio di contatti on-line o off-line pericolosi, violazione della privacy (Magid, 2003) - e dall'altra identificano timori, comportamenti e strategie adottate dai genitori e soprattutto dai ragazzi per evitare o aggirare il problema del rischio (Livingstone & Bober, 2006). A quest'ultimo aspetto si legano le ricerche sulla presenza e il tipo d'intervento dei genitori, in termini di

mediazione (Nathanson, 2001; Dorr *et al.*, 2002; Livingstone, 2007), prevenzione ed eventuale gestione dell'esperienza mediale dei ragazzi (Warren, 2001; Abelman, 2007), e considerati all'interno del loro compito educativo e della relazione dei loro figli con i media.

Inoltre, le ricerche su minori e media, che in passato tendevano a concentrarsi in larga parte sugli adolescenti, poiché era soprattutto in questa età che si riscontravano maggiore "presa" e utilizzo delle tecnologie, di recente hanno iniziato a rivolgersi a un target più giovane, dai *tweens* (Tufte *et al.*, 2005) fino a fasce d'età addirittura prescolari (*infants* e *toddlers*) (Plowman & Stephen, 2006; Götz, 2007; Mantovani & Ferri, 2006; 2008), considerando che i media si stanno naturalizzando anche negli ambienti di vita dei più giovani e questi ne cominciano a fare un uso sempre più precoce e "personale", stabilendo con essi una relazione che può evolvere nel tempo e che non è necessariamente rivolta solo a soddisfare i bisogni utilitaristico-funzionali (Oksman & Rautiainen, 2003) per cui i media sono originariamente stati pensati e progettati.

I tre personal media che appaiono essere più diffusi tra, e d'interesse per, i minori sono computer, Internet e cellulare (Mediappro, 2005-2006; Istat, 2008; 2009), mentre l'ambiente domestico si conferma essere tuttora il luogo fisico e relazionale preferenziale entro cui i bambini e ragazzi si approcciano ai, e si appropriano dei, suddetti strumenti (Rivoltella, 2006; 2009). Tale appropriazione se, da una parte, induce ad indagare come i ragazzi costruiscano e attribuiscono "senso" al loro fare mediale nell'*everyday life*, dall'altra, in prospettiva educativa, richiede che si tenga conto delle negoziazioni con i genitori, che possono intervenire in modi e gradi diversi per orientarne, mediarne, l'uso. A tal proposito, le ricerche sulla mediazione genitoriale rilevano differenze tra gli stili adottati dai genitori in base al genere dei figli e alla loro età e individuano inoltre relazioni tra il tipo di atteggiamento del genitore verso il medium in esame e il tipo di attività di mediazione messa in atto (Lin & Atkin, 1989; Vanderwater *et al.*, 2005; Nikken & Jansz, 2006): se i genitori, in sostanza, sembrano essere presenti nelle fasi di acquisizione di competenze iniziali, specie tecniche, per alcuni media, in particolar modo computer ed Internet (Sutherland *et al.*, 2000), sembrano poi lasciare i ragazzi "soli" (Eurispes-Telefono Azzurro, 2008) nel rapporto con i media, anche se essi possono non possedere le competenze critiche per una gestione consapevole e "corretta/alfabetizzata" dei media stessi.

Sulla base di tali presupposti si sviluppa questa ricerca, che prende in considerazione i tre media maggiormente diffusi tra i ragazzi: cellulare, computer, inteso come macchina disconnessa dalla rete, e Internet, allo scopo di indagare le concezioni inerenti al loro uso, tenendo conto delle valenze plurime di cui possono essere investiti, per cui un medium può essere, al contempo, un oggetto di attaccamento, un mezzo di acquisizione di conoscenze e competenze trasferibili in altri contesti d'uso, uno strumento intrattenitivo da fruire autonomamente o con altri, un luogo in cui trovare riscontro alla propria competenza e capacità di gestione, e così via. A tal proposito, ci si domanda se le concezioni inerenti all'uso

siano analoghe o comuni ai tre media o seppure cambino da un medium all'altro (Rivoltella, 2006; 2009).

Inoltre, la ricerca intende rilevare le percezioni dei ragazzi in merito ad interventi di mediazione dei genitori inerenti al loro uso dei media in ambito domestico, come ad esempio la presenza di regole condivise, di monitoraggio più o meno esplicito, di utilizzo congiunto o di discussione sulle attività mediali, sulla scorta del modello di mediazione attiva, restrittiva e di co-utilizzo proposto da Livingstone (2004). Anche in questo caso ci si domanda se la mediazione percepita sia analoga per i tre media - come accade ad esempio per Tv, videogames e Internet (Nikken & Jansz, 2004; Livingstone, 2007; Lwin *et al.*, 2008) - oppure vari a seconda del medium utilizzato e se la mediazione stessa sia percepita e intesa in termini di cura e di controllo (Vestby, 1994).

Ci si chiede poi che tipo di relazione possa intercorrere tra concezioni in merito all'uso e percezioni di mediazione genitoriale, e se su di esse possano incidere specifiche variabili, quali il genere, l'età, il possesso personale del medium e il livello di utilizzo, la presenza di "altri" nell'uso, facendo riferimento in primis a genitori, fratelli e gruppo dei pari.

Si ipotizza che il genere possa incidere sulle concezioni inerenti all'uso, dal momento che il fare mediale di ragazzi e ragazze risulta esserne influenzato: i maschi tendono maggiormente a giocare, ad adoperare più funzioni esplorando gli utilizzi, a cercare la sfida nel rapporto con i media, mentre le femmine tendono invece ad essere più orientate ad un utilizzo pratico, cooperativo e comunicativo delle tecnologie (Livingstone, 1994; Roberts, 2000). E poiché le concezioni sono strettamente legate all'uso, è possibile che esse risentano dell'effetto genere. Similmente, il genere potrebbe influire anche sulle percezioni di mediazione, dal momento che la letteratura attesta una maggiore presenza genitoriale nell'uso dei media per le figlie piuttosto che per i figli (Van Den Bulck, & Van Den Bergh, 2000).

Parimenti, si ipotizza che l'età possa incidere, da una parte, sulle concezioni d'uso, dal momento che da un primo approccio espressamente ludico ai media si passa ad un uso più evoluto e articolato (Downes, 2002; Pira & Marrali, 2007; Mantovani & Ferri, 2008), e, dall'altra, sulle percezioni di interventi di mediazione genitoriale, dato che, ad esempio secondo Wang *et al.* (2005), l'età dei ragazzi, nel caso di questa ricerca *teenager*, è un predittore della presenza di regole per l'uso di Internet e di software di monitoraggio delle attività on-line.

Anche il possesso si ipotizza possa incidere sulle concezioni d'uso e sulle percezioni di mediazione genitoriale, dato che, nel primo caso, risulta essere un requisito per la personalizzazione del medium (Ling, 2004, p. 73), per cui il medium stesso può essere vissuto come un'estensione di sé e parte del proprio modo d'essere (Oksman & Rautilanen, 2003), mentre nel secondo caso, come mostra il fenomeno della *bedroom culture* (Livingstone & Bovill, 2001), può incidere rispetto alla percezione di vincoli di controllo o sorveglianza da parte di genitori (Roberts, 2000).

Il livello d'uso, inoltre, è un ulteriore elemento che può influenzare le concezioni d'uso e le percezioni di mediazione genitoriale: se, da un lato, più è consistente

l'utilizzo di un dispositivo e più è probabile che si investa di significato ciò che si fa con esso (Caron & Caronia, 2007), dall'altro, è probabile che un elevato utilizzo predisponga i genitori a limitare l'uso, almeno in termini di tempo, di un medium, specie se il loro atteggiamento nei confronti del medium non è positivo e se temono effetti negativi per il proprio figlio, per esempio in termini di isolamento o dipendenza dal medium stesso (Wang *et al.*, 2005; Trincas *et al.*, 2008; Gentile & Walsh, 2002; Livingstone & Bober, 2006).

Infine, si ipotizza che ci possano essere delle differenze nelle concezioni in merito all'uso dei media e nelle percezioni della mediazione genitoriale a seconda che l'uso sia "privato" o "sociale", ritenendo che il contesto sociale entro cui avviene l'utilizzo di un medium possa influire sulle concezioni dei ragazzi (Roberts, 2000), e che la presenza di genitori o fratelli maggiori possa incidere sulle attività di interazione, mediazione e integrazione delle pratiche medialità all'interno delle routine familiari (Kafai & Sutton, 1999; Downes, 2002).

2.2. Metodo

Partecipanti

I soggetti coinvolti nella ricerca sono studenti dell'ultima classe della scuola primaria e della prima classe della scuola secondaria di primo grado, afferenti a tre Istituti Comprensivi del Comune di Vicenza, che hanno partecipato volontariamente alla ricerca. Di tali Istituti, uno è situato nel centro cittadino e due in zone appena limitrofe; le dimensioni dei plessi sono medie (almeno tre sezioni per ciascuna classe); il tipo di utenza è piuttosto eterogeneo.

Il contatto con le scuole è avvenuto tramite lettera raccomandata ai Dirigenti, in cui si è presentato il progetto di ricerca ed è stata avanzata la richiesta di collaborazione, seguita da contatto telefonico con i medesimi per raccogliere le risposte. I Dirigenti poi, in sede di Collegio Docenti, hanno chiesto disponibilità agli insegnanti delle classi interessate, i quali, una volta accordata la collaborazione, hanno provveduto a far sottoscrivere ai ragazzi e ai loro genitori un documento informativo fornito dalla scrivente e steso seguendo le *Revised Ethical Guidelines for Educational Research* (BERA, 2004) per il consenso informato, comunicando che i dati raccolti sarebbero stati trattati in forma anonima e aggregata e utilizzati esclusivamente ai fini della ricerca.

I partecipanti alla ricerca sono in totale 272 ragazzi, di cui 134 (49,3%) dell'ultima classe della scuola primaria e 138 (50,7%) della prima classe della scuola secondaria di primo grado. Il 57% sono maschi e il 43% femmine e la loro età varia dai 9 (3,3%), ai 10 (47,4%), agli 11 (44,9%), ai 12 anni (4,4%). L'età dei ragazzi dell'ultima classe della scuola primaria è prevalentemente di 10 anni e quella dei ragazzi della prima classe della scuola secondaria di primo grado è prevalentemente di 11 anni. L'87,1% sono cittadini italiani, mentre il 12,9% ha cittadinanza straniera.

Il 90,1% dei ragazzi vive con entrambi i genitori, mentre il restante 8,9% vive solamente con un genitore (in genere la madre). Per quanto riguarda la presenza di pari in famiglia, il 19% dei ragazzi non ha fratelli, il 27% ha fratelli minori, il 45% ha fratelli maggiori e il 9% ha sia fratelli maggiori che minori. Infine, l'8,8% dei rispondenti ha in casa anche i nonni e il 4,4% altri parenti.

Strumenti

Considerando gli obiettivi della ricerca si è scelto di elaborare un questionario, che è stato predisposto sulla base della letteratura di riferimento e di interviste preliminari, in modo da poter essere articolato in domande a risposta chiusa, rivolte a rilevare dati personali, comportamenti e opinioni (Manganelli Rattazzi, 1990; Gattico & Mantovani, 2000).

Il questionario in oggetto (Allegato 1), è suddiviso in quattro parti:

- la parte A riguarda informazioni di carattere generale;
- la parte B riguarda il cellulare;
- la parte C riguarda il computer, inteso come macchina non connessa alla rete;
- la parte D riguarda Internet.

La parte A rileva indicatori contestuali (scuola, classe, sezione, data della somministrazione) e demografici (età, genere, cittadinanza, composizione della famiglia) dei soggetti compilanti.

Le parti B, C e D hanno una struttura simmetrica, sono divise in cinque sezioni e sono precedute da due domande:

- la prima riguarda il “possesso” e chiede di indicare se si possiede il, o si ha disponibilità del, medium in oggetto;
- la seconda riguarda il “livello d’uso” e chiede di indicare se si utilizza il medium in oggetto. Solo se la risposta a questa domanda non è negativa, viene richiesto di procedere con la compilazione delle cinque sezioni della relativa parte del questionario; altrimenti viene richiesto di passare alla parte successiva.

Le cinque sezioni che costituiscono le parti B, C e D rispettivamente indagano:

- la prima, l’“avviamento all’uso”, vale a dire con chi si è imparato a usare il medium: da soli, con fratelli, amici o genitori (B.1, C.1, D.1);
- la seconda, le “funzioni utilizzate”, inerenti a quelle permesse dal medium (B.2, C.2, D.2);
- la terza, le modalità d’uso, cioè se si utilizza il medium prevalentemente da soli o con altri: fratelli, amici, genitori (B.3, C.3, D.3);
- la quarta, “concezioni relative ad esperienze d’uso”: dal grado di integrazione del medium nella sfera personale dei ragazzi fino ad arrivare all’immersione totale nell’attività condotta, ciò che grazie al medium è reso possibile o più semplice, il grado di leadership tecnologica all’interno della famiglia legata all’uso del medium, il livello di autonomia nella gestione, eventuali aspetti che ne possono

limitare l'utilizzo e così via (B.4, C.4, D.4);

- la quinta e ultima, “percezioni di attività di mediazione genitoriale”, analoghe a quelle considerate nel questionario di una ricerca di Livingstone (2004, p. 62) e riconducibili ai tre stili di mediazione enucleati in letteratura (B.5, C.5, D.5).

A parte gli item relativi a possesso o disponibilità del medium, a risposta sì/no, tutti gli altri richiedono di esprimere la propria posizione su scala a 4 livelli (1=per nulla vero nel mio caso, 2=poco vero nel mio caso, 3=abbastanza vero nel mio caso, 4=assolutamente vero nel mio caso).

Procedure

Ottenute le autorizzazioni da parte di dirigenti, insegnanti e genitori, il questionario è stato somministrato ai ragazzi nella loro classe, in circa 45-60 minuti, alla presenza della scrivente e di un insegnante. La compilazione in orario scolastico ha permesso un'omogeneità nelle modalità di presentazione della consegna e una restituzione dei materiali praticamente totale, oltre che una verifica in loco della corretta e completa compilazione di tutte le parti previste dal questionario, con eventuale successiva richiesta di completamento ad alcuni soggetti, che è avvenuta nell'arco di pochi minuti.

Dalla somministrazione, effettuata nel mese di febbraio 2009, e quindi a metà anno scolastico, sono stati ricavati 272 questionari validi: 134 questionari di ragazzi dell'ultima classe della scuola primaria (12 di 9 anni, 118 di 10 anni e 4 di 11 anni) e 138 di ragazzi della prima classe della scuola secondaria di primo grado (4 di 10 anni, 125 di 11 anni e 9 di 12 anni).

L'analisi dei dati è stata condotta tramite il software SPSS 17.0, seguendo la procedura canonica di creazione del dataset e di una prima analisi delle distribuzioni delle percentuali di risposta agli item contenuti in tutte le sezioni.

Per le sezioni inerenti a “avviamento all'uso”, “funzioni utilizzate” e “modalità d'uso” (sezioni 1, 2, 3), con risposta a 4 livelli, si è proceduto a dicotomizzare le variabili, riunendo le risposte “per nulla vero nel mio caso” e “poco vero nel mio caso” in una polarità che abbiamo denominato *scarsa rispondenza*, riferita alla propria esperienza, e le risposte “abbastanza vero nel mio caso” e “assolutamente vero nel mio caso” in una polarità denominata *buona rispondenza*, riferita sempre alla propria esperienza: se in questo modo si perde parte dell'informazione acquisita, dall'altra tale procedura aiuta a rendere le tendenze di risposta più nette, definite e leggibili.

Per quanto riguarda invece il “livello d'uso” del medium, rappresentato da una domanda filtro (item 5), per cui, in caso di risposta “per nulla vero nel mio caso”, veniva chiesto ai soggetti di non compilare le altre sezioni del questionario e di passare direttamente alla parte seguente, si è ritenuto opportuno considerare tre livelli: basso, medio e alto utilizzatore.

Per le sezioni riguardanti le concezioni relative a esperienze d'uso (sezioni B.4, C.4, D.4) e le percezioni di attività di mediazione genitoriale (sezioni B.5, C.5, D.5) è stata condotta una analisi delle componenti principali, al fine di verificare l'esistenza di orientamenti diversi rispetto alla dimensioni considerate. Per l'analisi fattoriale è stato utilizzato il metodo di estrazione per componenti principali, impiegando il metodo di rotazione Oblimin con normalizzazione di Kaiser, e sono stati considerati solamente gli item puri (saturi cioè in un solo fattore) e le correlazioni item-fattore uguali o superiori a .40 in valore assoluto; per le saturazioni negative si è provveduto all'inversione del significato e dei punteggi dei rispettivi item, rilanciando poi l'analisi.

Inoltre e per i singoli media, è stata effettuata un'analisi di correlazione tra i fattori emersi dalle due analisi fattoriali - sezioni inerenti alle concezioni relative ad esperienze d'uso e alle percezioni di attività di mediazione genitoriale - al fine di individuare eventuali legami esistenti.

Una volta individuata la struttura fattoriale dei questionari e calcolati, per ogni componente estratta, i punteggi fattoriali grezzi, sono state svolte delle analisi di varianza univariata per verificare l'incidenza delle variabili indipendenti prescelte sulla base delle ipotesi: genere, classe, possesso del cellulare, livello d'uso e modalità d'uso. Si è preferito usare la variabile classe, anziché età, per avere due modalità di espressione della variabile - ultima classe della scuola primaria e prima classe della scuola secondaria di primo grado - anziché quattro: 9, 10, 11 e 12 anni, tenendo conto anche del fatto che le ricerche fanno riferimento, quando il reclutamento dei soggetti avviene in ambito scolastico, al grado scolare.

2.3. Analisi dei dati relativi al cellulare

Prenderemo in esame i dati ricavati dalle parti del questionario relative al cellulare - e successivamente a computer e Internet - in accordo con gli obiettivi di ricerca delineati nel paragrafo precedente, considerando, nell'ordine, i dati relativi a possesso, livello d'uso, funzioni utilizzate, avviamento all'uso del cellulare e modalità d'uso del cellulare in termini descrittivi, per poi entrare nel merito delle concezioni inerenti alle pratiche d'uso e alle percezioni degli interventi di mediazione genitoriale, presentando l'analisi fattoriale e l'analisi di varianza.

2.3.1. Analisi dei dati relativi alle variabili possesso, livello d'uso, funzioni e modalità d'uso iniziali e attuali del cellulare

Possesso

Il cellulare si conferma essere un medium molto diffuso tra i ragazzi: il 62,9% dei rispondenti lo possiede, mentre il 26,5% ne ha a disposizione uno e solo l'11,6% non ha totalmente accesso al cellulare. Tra coloro che hanno un cellulare proprio (62.9%), il 40,7% dichiara di averlo da meno di un anno (da poche settimane a qualche mese), il 26,9% da circa un anno, il 17,4% da circa due anni e il restante 15%

da tre anni o più. Che siano propri o di altri, i cellulari che i ragazzi usano hanno per il 79,3% videocamera e fotocamera integrata, mentre per il 20,7% sono cellulari di più datata generazione e con funzionalità di base.

Livello d'uso

Per quanto riguarda l'utilizzo del cellulare, il 18,1% dei rispondenti sono non utilizzatori (risposta "per nulla vero nel mio caso" all'affermazione "utilizzo il cellulare"), il 37,1% bassi utilizzatori (risposta "poco vero nel mio caso"), il 28,3% medi utilizzatori (risposta "abbastanza vero nel mio caso"), il 16,5% alti utilizzatori (risposta "assolutamente vero nel mio caso"). Come già anticipato, tale variabile è stata considerata come un filtro rispetto alla compilazione delle sezioni successive del questionario e nelle analisi di varianza è stata trattata a 3 livelli: alti, medi e bassi utilizzatori.

Funzioni utilizzate

Le funzioni maggiormente utilizzate dai ragazzi, come è illustrato nella Tabella 2.1, risultano essere: fare foto (62,8%), inviare e ricevere SMS (62,3%), fare telefonate (55,2%), impostare suonerie (52,0%), giocare (47,5%), fare video (35,9%), inviare e ricevere foto (33,6%) in linea con le funzioni indicate in letteratura come maggiormente esperite (Pira & Marrali, 2007; Rivoltella *et al.*, 2008). Le funzioni meno utilizzate sono, rispettivamente: inviare e ricevere posta elettronica (6,7%); scaricare giochi (9,9%), navigare in Internet (12,6%), guardare la TV (13,9%), e scaricare e ascoltare musica (30%). Queste funzioni implicano dispositivi di ultima generazione, che permettono connettività ad Internet e la predisposizione alla ricezione del segnale televisivo (si fa riferimento cioè ai così chiamati "videofonini"), e comportano costi dei servizi piuttosto alti in termini economici, quindi potrebbero essere per questa ragione ancora poco diffusi.

Alcuni elementi infine sono stati aggiunti da alcuni ragazzi alla voce "altro", presente alla fine dell'elenco delle funzioni indicate: fare calcoli con la calcolatrice, fare e modificare foto (alcuni cellulari "evoluti" hanno anche un piccolo software di editing), guardare i propri video e/o foto (in termini di fruizione fine a se stessa), impostare sfondi (attività di personalizzazione del cellulare), fare registrazioni vocali (funzione di voice-recorder) e scambiare con gli amici suonerie (attività di socializzazione e condivisione con altri, per cui il cellulare diventa mezzo tramite, e attorno al quale, si comunica).

È opportuno ricordare che per la sezione inerente a "funzioni utilizzate", "avviamento all'uso", e "modalità d'uso" (sezioni 1, 2, 3), con risposta a 4 livelli, le variabili sono state rese dicotomiche, riunendo le risposte "per nulla vero nel mio caso" e "poco vero nel mio caso" in una polarità che è stata denominata *scarsa rispondenza*, riferita alla propria esperienza, e le risposte "abbastanza vero nel mio caso" e "assolutamente vero nel mio caso" in una polarità denominata *buona rispondenza*, riferita sempre alla propria esperienza, al fine di rendere le tendenze di risposta più nette, definite e leggibili.

Quando uso il cellulare...	scarsa rispondenza	buona rispondenza
1. Utilizzo i giochi disponibili	52,5	47,5
2. Scarico giochi	90,1	9,9
3. Scarico e ascolto musica	70	30
4. Imposto suonerie	48	52
5. Guardo la TV	86,1	13,9
6. Faccio video	64,1	35,9
7. Invio e ricevo video	83	17
8. Faccio foto	37,2	62,8
9. Invio e ricevo foto	66,4	33,6
10. Faccio telefonate	44,8	55,2
11. Navigo in Internet	87,4	12,6
12. Invio e ricevo SMS	37,7	62,3
13. Invio e ricevo posta elettronica	93,3	6,7

Tab. 2.1. *Utilizzo delle funzioni offerte dal cellulare. Valori in percentuale.*

Avviamento all'uso e modalità d'uso del cellulare

Per quanto riguarda l'avviamento all'uso, come si può vedere nella Tabella 2.2, emerge che il 62,6% dei rispondenti ha imparato da solo ad usare il cellulare 26,4% ha imparato anche con i fratelli, il 13,5% anche con gli amici e il 29,3% anche con i genitori. Attualmente, inoltre, il 74,4% dei rispondenti utilizza il cellulare prevalentemente da solo, il 11,2% lo utilizza anche con i fratelli, il 28,7% anche con gli amici e il 22,8% anche con i genitori.

Confrontando i dati relativi all'avviamento all'uso con quelli relativi alle modalità attuali d'uso, riferiti alla "buona rispondenza", emerge un incremento dell'utilizzo autonomo del cellulare (dal 62,6% al 74,4%) e dell'utilizzo con gli amici (dal 13,5% al 28,7%), mentre si assiste ad una diminuzione dell'uso con i genitori (dal 29,3% al 22,8%) e con i fratelli (dal 26,4% all'11,2%). Questa tendenza sarebbe in linea con quanto sostiene Pasquier (2008) in merito al progressivo spostamento dell'orientamento d'uso dall'ambito familiare verso il gruppo dei pari, mentre l'uso attuale sembrerebbe in parte compatibile con l'unico dato quantitativo di struttura analoga (Roberts, 2000, p. 13), riferito però all'uso di PC, Internet e videogiochi, secondo cui l'uso avviene prevalentemente da soli o con la presenza di fratelli.

	n=	Ho imparato ad usare il cellulare...		Utilizzo prevalentemente il cellulare...	
		scarsa rispondenza	buona rispondenza	scarsa rispondenza	buona rispondenza
da solo	222	37,4	62,6	25,6	74,4
con i miei fratelli	178	73,6	26,4	88,8	11,2
con i miei amici	222	86,5	13,5	71,3	28,7
con i miei genitori	222	70,7	29,3	77,1	22,9

Tab. 2.2. *Accompagnamento all'uso e modalità d'uso del cellulare. Valori in percentuale.*

2.3.2. Concezioni relative alle esperienze d'uso del cellulare

Per verificare l'esistenza di orientamenti diversi in merito alle concezioni legate all'esperienza d'uso del cellulare - 40 item del questionario, sezione B.4 - è stata effettuata una analisi fattoriale. La scala risulta fattorializzabile in quanto la misura di adeguatezza campionaria è .907 e il test di sfericità di Barlett risulta significativo (sig.=.000). Nell'analisi fattoriale, presentata nella Tabella 2.3, è stata ritenuta adeguata la soluzione a tre fattori, che spiegano il 42,930% della varianza totale.

	Componente		
	1	2	3
35. Usare il cellulare è una delle cose che mi dà più soddisfazione	,809		
33. Il cellulare mi permette di ritagliarmi dei momenti da solo per fare ciò che preferisco	,788		
3. Con il cellulare riempio il tempo libero quando non so cosa fare	,763		
39. Quello che imparo con l'uso del cellulare mi torna utile quando adopero Internet	,743		
1. Il cellulare per me è diventato essenziale	,718		
8. L'utilizzo del cellulare mi stimola ad avere più idee	,706		
31. Quando uso il cellulare sono talmente concentrato che quasi non mi accorgo di quanto mi accade intorno	,700		
11. Il cellulare mi aiuta a superare o evitare la solitudine	,691		
36. Il cellulare è utile per accedere alle informazioni che mi interessano	,683		
26. Il cellulare è utile per divertirmi	,674		
16. Mentre uso il cellulare ho l'impressione che il tempo passi più velocemente	,651		
17. Il cellulare mi consente di conoscere persone e stringere nuove amicizie	,649		
9. Il cellulare mi permette di avere maggiore libertà dai mie genitori	,647		
13. Il cellulare mi permette di compiere molte attività che altrimenti non potrei svolgere	,632		
30. Quello che imparo con l'uso del cellulare mi torna utile quando adopero il computer	,631		
4. Il cellulare mi permette di superare la timidezza e di parlare liberamente di ciò che voglio	,602		
12. L'utilizzo del cellulare mi aiuta ad aumentare le mie conoscenze	,597		
6. Capita che io prenda il cellulare per fare una cosa e invece lo usi per fare altro	,587		
22. Più uso il cellulare e più aumentano le cose che so fare con questo strumento	,585		
24. Comunicare tramite cellulare è meglio che parlare di persona	,567		
14. Il cellulare mi fa sentire sempre in contatto con le persone per me importanti	,538		
27. Il cellulare mi permette di svolgere più facilmente i compiti per la scuola	,493		
34. Il cellulare mi permette di stare con gli altri alla giusta distanza	,456		
7. Il cellulare mi è utile per conservare ricordi	,403		
29. Quando uso il cellulare temo di incappare in contenuti poco appropriati per me		,724	
37. Quando uso il cellulare mi preoccupa l'idea che dei malintenzionati possano contattarmi		,706	
40. Quando uso il cellulare temo di poter essere vittima di truffe		,702	
38. Quando uso il cellulare ho paura di romperlo o fare danni		,537	
28. Quando incontro delle difficoltà con il cellulare lascio perdere e faccio altro		,438	
18R. <u>Non</u> mi sento capace di usare bene le funzioni del cellulare		,402	
25. Cerco di stare attento alle spese collegate all'uso del cellulare			,655
21. Capisco da solo quando è il momento di spegnere il cellulare			,645
23. Quando contatto altre persone con il cellulare sono comunque me stesso			,590
15. Capita che io aiuti un mio familiare, meno esperto, ad usare il cellulare			,436
2. Mi sento capace di insegnare agli altri ad usare il cellulare			,414
19. Il cellulare mi è utile soprattutto per comunicare			,401

Tab. 2.3. *Struttura fattoriale della sezione B.4 del questionario, inerente alle concezioni d'uso del cellulare.*

Il primo fattore riguarda i *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare*, spiega singolarmente il 30,392% della varianza, è costituito da 24 item le cui saturazioni sono comprese tra .809 e .403. L'indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) è pari a .940 e il punteggio fattoriale medio pari a 2.02, il che significa che i soggetti, nel complesso, non trovano buona rispondenza rispetto al fattore sulla base della loro esperienza, cioè non percepiscono marcatamente i vantaggi offerti dall'uso del cellulare e il coinvolgimento personale nell'uso.

Il secondo fattore riguarda i *timori legati all'uso del cellulare*, spiega singolarmente il 6,834% della varianza, è costituito da 6 item le cui saturazioni sono comprese tra .724 e .402. L'indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) è pari a .679 e il punteggio fattoriale medio è 2.19, il che mostra, anche in questo caso, una non buona rispondenza del fattore all'esperienza d'uso del cellulare da parte dei ragazzi, nei confronti del quale non percepiscono particolari timori.

Il terzo fattore riguarda il *senso di padronanza nell'uso del cellulare*, spiega singolarmente il 5,703% della varianza, è costituito da 6 item le cui saturazioni sono comprese tra .655 e .401, e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .630. Il punteggio fattoriale medio è 2.96, il che significa che i soggetti, rispetto ad esso, trovano buona rispondenza nella loro esperienza personale.

2.3.3. Percezioni di attività di mediazione genitoriale nell'uso del cellulare

Per verificare come si orientano le percezioni delle attività di mediazione genitoriale in merito all'uso del cellulare, si è proceduto all'analisi fattoriale dei 14 item della sezione B.5; la misura di adeguatezza campionaria della scala è pari a .740 e il test di sfericità di Barlett risulta significativo (sig.=.000). Per questa analisi, presentata nella Tabella 2.4, è stata ritenuta più adeguata la soluzione a due fattori; che spiega il 37,978% della varianza totale.

Il primo fattore emerso riguarda la *percezione di preoccupazione e controllo*, spiega singolarmente il 25,532% della varianza, è costituito da 5 item le cui saturazioni sono comprese tra .710 e .452. L'indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) è pari a .621 e il punteggio fattoriale medio è 1.93, il che significa che i soggetti, nel complesso, mostrano una scarsa rispondenza rispetto al fattore, cioè percepiscono poco o per nulla le attività genitoriali riconducibili a sensazioni di preoccupazione e controllo.

Il secondo fattore riguarda la *percezione di supporto e accompagnamento*, spiega singolarmente il 12,446% della varianza, è costituito da 4 item le cui saturazioni variano da .779 a .530. L'indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) è pari a .709 e il punteggio fattoriale medio è 2.01, per cui si può dire che anche in questo caso i ragazzi non trovano particolare rispondenza rispetto al fattore sulla base della loro esperienza, ovvero non percepiscono speciali attività di supporto o accompagnamento genitoriale.

	Componente	
	1	2
B-5-1: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori si preoccupano	,710	
B-5-9: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori ti chiedono o parlano con te di cosa fai o hai fatto	,622	
B-5-6: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori restano nelle vicinanze e danno un'occhiata a quello che fai	,592	
B-5-10: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori lo controllano dopo che hai finito di usarlo	,503	
B-5-3: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori ti dicono di smettere quando lo usi troppo	,452	
B-5-13: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori ti spiegano e fanno vedere come gestire meglio alcune funzioni		,779
B-5-7: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori ti aiutano se hai bisogno		,767
B-5-12: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori giocano con te		,535
B-5-5: Quando usi il cellulare, i tuoi genitori lo usano con te		,530

Tab. 2.4. *Struttura fattoriale della sezione B.5 del questionario, inerente alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso del cellulare*

2.3.4. Variabili influenti sui fattori inerenti alle concezioni d'uso del cellulare

L'analisi di varianza condotta su ciascuno dei fattori emersi dall'analisi delle concezioni relative alle esperienze d'uso ha rilevato che esistono differenze statisticamente significative, di seguito descritte, sulla base delle variabili indipendenti di volta in volta considerate.

A tal proposito, nella Tabella 2.5 vengono presentati i punteggi medi dei fattori inerenti alle concezioni d'uso in relazione alle variabili indipendenti considerate.

Genere

L'ANOVA mostra che la variabile genere non incide su nessuno dei tre fattori emersi dall'analisi delle concezioni dei ragazzi sull'uso del cellulare, per cui l'essere maschio o femmina non determina la percezione di *vantaggi e di coinvolgimento* nell'uso del cellulare, né la presenza di *timori legati all'uso*, né il *senso di padronanza* associato all'uso. L'ipotesi che vi potessero essere differenze di genere nelle concezioni inerenti al medium dunque non risulta confermata, discostandosi da quanto emerge dalla letteratura relativa ad esempio alle percezioni delle funzioni soddisfatte dalle tecnologie (Livingstone, 1992) e al significato attribuito dai ragazzi al cellulare (Rivoltella, 2006).

Classe

L'ANOVA indica che la variabile classe incide solo sul fattore *senso di padronanza nell'uso del cellulare*, $F(1,222)=12,116$ e $p=.001$. Dal confronto tra il gruppo dei ragazzi frequentanti l'ultima classe della scuola primaria ($M=2.81$) e quello dei ragazzi frequentanti la prima classe della scuola secondaria di primo grado ($M=3.10$), si evince che i ragazzi della prima classe della scuola secondaria hanno una percezione di padronanza del cellulare superiore a quella dei ragazzi della classe inferiore. Dunque, l'ipotesi secondo la quale la variabile classe incide sulle

concezioni risulta verificata ed è in linea con i risultati di altre ricerche condotte su minori e cellulare (Oksman & Rautiainen, 2003).

		<i>vantaggi e coinvolgimento</i>	<i>timori</i>	<i>sensò di padronanza</i>
GENERE	maschio	1,96	2,10	2,90
	femmina	2,07	2,28	3,03
CLASSE	ultima primaria	1,97	2,21	2,81
	prima secondaria	2,06	2,17	3,10
POSSESSO	sì	2,15	2,15	3,11
	no	1,60	2,30	2,51
LIVELLO D'USO	basso	1,63	2,36	2,66
	medio	2,15	2,06	3,20
	alto	2,64	2,01	3,25
UTILIZZO DA SOLO	buona rispondenza	2,17	2,11	3,07
	scarsa rispondenza	1,58	2,43	2,65
UTILIZZO CON FRATELLI	buona rispondenza	2,45	2,23	3,18
	scarsa rispondenza	2,00	2,95	2,96
UTILIZZO CON AMICI	buona rispondenza	2,29	2,14	3,17
	scarsa rispondenza	1,90	2,20	2,88
UTILIZZO CON GENITORI	buona rispondenza	1,90	2,40	2,93
	scarsa rispondenza	2,05	2,13	2,97

Tab. 2.5. *Punteggi medi nei fattori inerenti alle concezioni d'uso del cellulare in relazione alle variabili indipendenti considerate.*

Possesso

La variabile inerente al possesso personale del cellulare incide sul fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare*, $F(1,222)=28,385$ e $p=.000$. Dal confronto tra il gruppo dei ragazzi che non possiedono, ma dispongono di, un cellulare personale ($M=1.60$) e il gruppo dei ragazzi che invece lo possiedono ($M=2.15$) si evince che chi possiede un cellulare personale rileva maggiormente i vantaggi ed il coinvolgimento derivanti dall'uso del proprio dispositivo.

Inoltre il possesso incide anche sul fattore *sensò di padronanza nell'uso del cellulare*, $F(1,222)=40,660$ e $p=.000$. Dal confronto tra il gruppo dei ragazzi che non possiedono un cellulare personale ($M=2.51$) e il gruppo dei ragazzi che invece lo possiedono ($M=3.11$) si evince che chi possiede un cellulare personale ha un maggiormente sensò di padronanza nell'uso del proprio dispositivo.

L'ipotesi che il possesso del dispositivo usato possa incidere sulle concezioni d'uso risulta pertanto confermata, in linea con gli studi che considerano il possesso come uno degli elementi che permette di stringere e personalizzare il rapporto dei ragazzi con i media (Livingstone & Bovill, 2001b). Il possesso non sembra incidere invece sulla presenza di *timori legati all'uso*, elemento che poco sembra essere correlato agli altri due fattori emersi (*vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare* e *sensò di padronanza nell'uso del cellulare*).

Livello d'uso

L'ANOVA conferma l'ipotesi secondo la quale più è consistente l'utilizzo di un dispositivo e più è probabile che si investa di significato ciò che si fa con esso (Caron & Caronia, 2007): la variabile inerente al livello d'uso incide su tutti i tre fattori inerenti alle concezioni dei ragazzi sull'uso del cellulare. Rispetto al fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare*, $F(2,222)=56,091$ e $p=.000$, i confronti multipli a posteriori con il metodo di Bonferroni rilevano differenze significative tra i gruppi dei bassi utilizzatori ($M= 1,63$), medi utilizzatori ($M= 2,15$) ed alti utilizzatori ($M= 2,64$); da ciò si può dedurre che maggiore è l'utilizzo del cellulare e maggiore è la percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso.

Rispetto al fattore *timori legati all'uso del cellulare*, $F(2,222)=5,026$ e $p=.001$, i confronti multipli a posteriori rilevano differenze significative tra i gruppi dei bassi utilizzatori ($M=2,36$), medi utilizzatori ($M=2,06$) ed alti utilizzatori ($M=2,01$): sembra cioè che quanto maggiore sia l'utilizzo del cellulare, tanto minori siano i timori nell'uso.

Infine, rispetto al fattore *senso di padronanza nell'uso del cellulare*, $F(2,222)=20,821$ e $p=.000$, i confronti multipli a posteriori rilevano una differenza significativa tra bassi utilizzatori ($M=2,66$), medi utilizzatori ($M=3,20$) ed alti utilizzatori ($M=3,25$): maggiore è l'utilizzo del cellulare e maggiore è la percezione padronanza nell'uso del cellulare.

Modalità d'uso

Per quanto riguarda le modalità di utilizzo, l'analisi di varianza è stata condotta sulle quattro opzioni di utilizzo prevalente previste: da solo, con fratelli, con amici, con genitori.

Dall'ANOVA emerge che la variabile "*utilizzo prevalentemente il cellulare da solo*" incide su tutti i fattori emersi dall'analisi delle concezioni dei ragazzi sull'uso del cellulare.

Rispetto al fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare*, $F(1,222)=37,143$ e $p=.000$, si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare da soli ($M=1,58$) e coloro che invece usano il cellulare prevalentemente da soli ($M=2,16$); in sostanza, l'utilizzo autonomo sembra aumentare nei ragazzi la percezione di vantaggi e coinvolgimento nell'utilizzo del cellulare.

Rispetto al fattore *timori legati all'uso del cellulare*, $F(1,222)=8,923$ e $p=.003$, si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare da soli ($M=2,43$) e coloro che invece usano il cellulare da soli ($M=2,10$), nel senso che l'utilizzo autonomo sembrerebbe abbassare la percezione di timori legati all'utilizzo del cellulare.

Infine, rispetto al fattore *sensò di padronanza nell'uso del cellulare*, $F(1,222)=14,774$ e $p=.000$, si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare da soli ($M=2,65$) e coloro che invece usano il cellulare da soli ($M=3,07$), per cui l'utilizzo autonomo del cellulare sembrerebbe incidere sulle concezioni dei vantaggi e del coinvolgimento nel suo utilizzo.

La variabile "*utilizzo prevalentemente il cellulare con i miei fratelli*" incide solo sul fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare*, $F(1,178)=7,302$ e $p=.008$. Si rilevano differenze significative tra il gruppo di coloro che utilizzano poco o per nulla con i fratelli ($M=2,02$) e coloro che invece utilizzano con i fratelli ($M=2,45$) e questo mostrerebbe che la presenza dei fratelli durante l'uso migliora la percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso del medium.

La variabile "*utilizzo prevalentemente il cellulare con i miei amici*" incide sul primo e terzo fattore delle concezioni d'uso.

Rispetto al fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare*, $F(1,222)=16,715$ e $p=.000$, le differenze significative si riscontrano tra il gruppo di coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare con gli amici ($M=1,90$) e coloro che invece lo utilizzano con i pari ($M=2,93$); anche la presenza degli amici durante l'uso incide quindi sulla percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso del medium.

Rispetto al fattore *sensò di padronanza nell'uso del cellulare*, $F(1,222)=7,999$ e $p=.005$, si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano poco o per nulla con gli amici ($M=2,88$) e coloro che invece utilizzano il cellulare con gli amici ($M=3,17$): l'utilizzo con gli amici sembra innalzare la percezione del senso di padronanza nell'utilizzo del cellulare.

La variabile "*utilizzo prevalentemente il cellulare con i miei genitori*", infine, incide solo sul fattore *timori legati all'uso del cellulare*, $F(1,222)=6,010$ e $p=.015$, per cui emerge che coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare con i genitori hanno una minore percezione di timori ($M=2,12$) rispetto a coloro che utilizzano il cellulare con i genitori ($M=2,40$). Questo dato sembra essere in linea con quanto emerso dalla correlazione tra il fattore *timori legati all'uso del cellulare*, inerente alle concezioni d'uso, e i fattori *percezione di supporto e accompagnamento* e *percezione di preoccupazione e controllo*, inerenti alle attività di mediazione percepite, cui prima si è accennato.

L'ipotesi dunque che l'uso personale o sociale del cellulare possa influenzare le concezioni d'uso risulta confermata: l'uso con i pari incide sul senso di padronanza del mezzo e sulla percezione dei vantaggi e del coinvolgimento legato al suo uso; coloro che utilizzano autonomamente il cellulare invece presentano limitati livelli di timori, alti livelli di padronanza del mezzo e livelli superiori di percezione di vantaggi e coinvolgimento, restituendo l'immagine di utilizzatori autonomi e competenti del cellulare.

2.3.5. Variabili influenti sui fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso del cellulare

L'analisi di varianza condotta su ciascuno dei fattori emersi dall'analisi delle percezioni di mediazione genitoriale ha rilevato che esistono differenze statisticamente significative, che saranno di seguito descritte sulla base delle variabili indipendenti di volta in volta considerate.

Nella Tabella 2.6, vengono presentati i punteggi medi nei fattori inerenti alle percezioni di mediazione in relazione alle variabili indipendenti considerate.

		<i>percezione di preoccupazione e controllo</i>	<i>percezione di supporto e accompagnamento</i>
GENERE	maschio	1,93	1,99
	femmina	1,93	2,03
CLASSE	ultima primaria	2,00	2,08
	prima secondaria	1,86	1,95
POSSESSO	sì	1,85	1,93
	no	2,19	2,25
LIVELLO D'USO	basso	2,00	2,19
	medio	1,93	2,00
	alto	1,77	1,63
UTILIZZO DA SOLO	buona rispondenza	1,86	1,91
	scarsa rispondenza	2,14	2,30
UTILIZZO CON FRATELLI	buona rispondenza	2,07	1,97
	scarsa rispondenza	1,93	1,97
UTILIZZO CON AMICI	buona rispondenza	1,99	1,93
	scarsa rispondenza	1,90	2,05
UTILIZZO CON GENITORI	buona rispondenza	2,24	2,56
	scarsa rispondenza	1,84	1,85

Tab.2.6. *Punteggi medi nei fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso del cellulare in relazione alle variabili indipendenti considerate.*

Genere

L'ANOVA dimostra che la variabile genere non incide su nessuno dei fattori emersi, per cui l'essere maschio o femmina non sembra comportare differenze nella percezione di *preoccupazione e controllo genitoriale* o di *supporto e accompagnamento* nell'uso del medium in esame. L'analisi smentisce l'ipotesi da noi formulata e risulta essere in contrasto con la letteratura sulla mediazione genitoriale, dal momento che essa rileva che il genere dei figli incide sul tipo di mediazione percepita dai figli stessi, così come su quella dichiarata dai genitori: in generale, in presenza di figlie femmine le attività di mediazione sembra tendano ad essere più frequenti e di tipo "protezionistico" (Nathanson, 2001; Livingstone, 2004).

Classe

Come avviene per il genere, dall'ANOVA la variabile classe non risulta incidere sui fattori emersi in merito alle percezioni di attività di mediazione genitoriale,

smentendo l'ipotesi da noi formulata e non confermando quanto rilevato in letteratura. Tuttavia, bisogna tener presente che le ricerche sulla mediazione prendono in considerazione fasce d'età più ampie: ad esempio 5-8 e 9-12 anni (Walkenburg *et al.*, 1999); quindi, nel nostro caso la differenza da una classe all'altra, seppur cambiando il grado scolastico, può non risultare determinante.

Possesso

Per quanto riguarda il possesso del cellulare, ci si attendeva un'incidenza sui fattori inerenti alla mediazione, dal momento che esso rende meno controllato e controllabile da parte dei genitori l'uso che i figli ne fanno. In effetti, la variabile *possesso* incide su entrambi i fattori della mediazione.

Rispetto al fattore *percezione di preoccupazione e controllo*, $F(1,220)=11,003$ e $p=.001$, si rilevano differenze significative tra il gruppo dei ragazzi che non possiedono un cellulare personale ($M=2,19$) e il gruppo dei ragazzi che invece lo possiedono ($M=1,85$), i quali percepiscono minor preoccupazione e controllo quando hanno il proprio cellulare.

Rispetto al fattore *percezione di supporto e accompagnamento*, $F(1,219)=7,032$ e $p=.009$, le differenze significative si riscontrano tra il gruppo dei ragazzi che non possiedono un cellulare personale ($M=2,25$) e il gruppo dei ragazzi che invece lo possiedono ($M=1,94$), i quali percepiscono minor supporto e accompagnamento genitoriale quando hanno il proprio cellulare.

Livello d'uso

Dall'ANOVA emerge che la variabile inerente al livello d'uso incide sul fattore *percezione di supporto e accompagnamento*, $F(2,219)=9,240$ e $p=.000$; i confronti multipli a posteriori rilevano una differenza significativa tra bassi utilizzatori ($M=2,19$), medi utilizzatori ($M=2,00$) ed alti utilizzatori ($M=1,63$): maggiore è l'utilizzo del cellulare e minore è la percezione di supporto e accompagnamento genitoriale, in linea dunque con l'ipotesi iniziale, secondo cui il livello d'uso può incidere sulla mediazione. Rifacendoci alla letteratura, i ragazzi che si sentono utilizzatori più esperti sembrano essere meno "bisognosi" della presenza genitoriale; d'altra parte si può anche ipotizzare, dato il punteggio medio del fattore, che si stia talmente "naturalizzando" il rapporto tra i ragazzi ed il cellulare che i genitori possano non preoccuparsene più.

Modalità d'uso

Anche in questo caso, per le modalità di utilizzo, l'analisi di varianza è stata condotta sulle quattro opzioni e: da solo, con fratelli, con amici, con genitori.

La variabile “*utilizzo prevalentemente il cellulare da solo*” incide su entrambi i fattori della mediazione.

Rispetto al fattore *percezione di preoccupazione e controllo*, $F(1,220)=7,238$ e $p=.008$, coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare da soli hanno una percezione di preoccupazione e controllo genitoriale maggiore ($M=2,14$) rispetto a coloro che invece lo utilizzano da soli ($M=1,86$).

Rispetto al fattore *percezione di supporto e accompagnamento*, $F(1,219)=10,983$ e $p=.001$, coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare da soli hanno una percezione di supporto e accompagnamento genitoriale maggiore ($M=2,30$) rispetto a coloro che invece lo utilizzano da soli ($M=1,91$).

Le variabili “*utilizzo prevalentemente il cellulare con i miei fratelli*” e “*utilizzo prevalentemente il cellulare con i miei amici*” non incidono su nessuno dei fattori emersi in merito alle percezioni di attività di mediazione genitoriale.

La variabile “*utilizzo prevalentemente il cellulare con i miei genitori*” incide su entrambi i fattori della mediazione.

Rispetto al fattore *percezione di preoccupazione e controllo*, $F(1,220)=14,688$ e $p=.000$, si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare con i genitori ($M=1,84$) e coloro che utilizzano invece il cellulare con i genitori ($M=2,24$): la percezione di preoccupazione e controllo in sostanza aumenta con la presenza dei genitori.

Rispetto al fattore *percezione di supporto e accompagnamento*, $F(1,219)=38,267$ e $p=.000$, si rilevano differenze tra coloro che utilizzano poco o per nulla il cellulare con i genitori ($M=1,85$) e coloro che invece lo utilizzano con i genitori ($M=2,55$): la percezione di supporto e accompagnamento è più alta con la presenza dei genitori.

L'ipotesi che l'uso personale o sociale del cellulare influenzi le percezioni di mediazione genitoriale risulta dunque confermata: se l'uso autonomo diminuisce le percezioni di attività di mediazione genitoriale, sia essa di controllo o di accompagnamento, l'utilizzo con i genitori, come prevedibile, aumenta la percezione delle attività di mediazione genitoriale.

2.4. Analisi dei dati relativi al computer

Per illustrare i dati ricavati dalla parte del questionario inerente al computer si seguirà l'ordine di presentazione precedentemente adottato, ovvero si tratteranno: i dati relativi a possesso, il livello d'uso, le funzioni utilizzate, l'avviamento all'uso del cellulare e le modalità d'uso del cellulare in termini descrittivi, per poi entrare nel merito delle concezioni inerenti alle pratiche d'uso e alle percezioni degli interventi di mediazione genitoriale, presentando poi l'analisi fattoriale e l'analisi di varianza.

2.4.1. Analisi dei dati relativi alle variabili possesso, livello d'uso, funzioni e modalità d'uso iniziali e attuali del computer

Possesso

Il 42,3% dei rispondenti possiede un PC personale contro il 57,7% che invece non lo possiede: di questi, il 95,5% (55,1% del campione totale) ha comunque la possibilità di accedere ad un PC in ambito domestico.

Livello d'uso

Per quanto riguarda l'utilizzo del computer, il 4% dei rispondenti sono non utilizzatori (risposta "per nulla vero nel mio caso" all'affermazione "utilizzo il computer"), il 22,4% bassi utilizzatori (risposta "poco vero nel mio caso"), il 42,6% medi utilizzatori (risposta "abbastanza vero nel mio caso"), il 30,9% alti utilizzatori (risposta "assolutamente vero nel mio caso"). Anche in questo caso, come per il cellulare, tale variabile è stata considerata un filtro rispetto alla compilazione delle sezioni successive del questionario e nelle analisi di varianza è stata trattata come se fosse a 3 livelli (alti, medi e bassi utilizzatori), non rilevando quindi dati in merito ai non utilizzatori.

Funzioni utilizzate

Come si evince anche dall'osservazione della Tabella 2.7, le funzioni maggiormente esperite dai ragazzi quando utilizzano il computer sono diverse: guardare immagini (64,3%), giocare (64,2%), ascoltare musica (55,2%), scrivere testi (55%), disegnare (52,1%), guardare film o video (45,6%), utilizzare CD-Rom (45%).

Quando uso il computer...	scarsa rispondenza	buona rispondenza
1. Gioco (videogiochi o giochi nel PC)	35,8	64,2
2. Ascolto musica	44,8	55,2
3. Registro file audio (voce, musica)	78,1	21,9
4. Modifico file audio	85,8	14,2
5. Guardo film o video	54,4	45,6
6. Creo filmati	86,6	13,4
7. Trasferisco foto-video da fotocamera, videocamera o cellulare	69,7	30,3
8. Masterizzo CD e DVD	78,5	21,5
9. Guardo immagini	35,7	64,3
10. Modifico immagini (disegni, foto)	67,8	32,2
11. Creo presentazioni in PowerPoint	76,2	23,8
12. Disegno	47,9	52,1
13. Utilizzo CD-Rom	55	45
14. Scrivo testi	45	55

Tab. 2.7. Utilizzo delle funzioni offerte dal computer. Valori in percentuale.

Queste funzioni sono analoghe a quelle individuate da Downes (2002): il giocare ed il disegnare possono essere intese come attività di svago; lo scrivere testi e l'usare i CD-Rom possono essere attività prevalentemente finalizzate a scopi scolastici. A queste si aggiunge l'ascoltare musica e il guardare film, attività di intrattenimento originariamente riconducibili ad altri media (radio e TV) e poi integrate nel computer. Meno frequenti risultano essere altre funzioni "produttive" di scrittura mediale: modificare immagini (32,2%), trasferire foto-video dal dispositivo con cui sono stati realizzati al computer (30,3%), creare presentazioni tipo Power Point (23,8%), masterizzare CD-DVD (21,5%), registrare file audio (21,9%), modificare file audio (14,2%). Tali funzioni presuppongono l'uso del computer come mezzo per creare un prodotto mediale, non limitandosi a considerare il computer come mero elemento fruitivo. Ulteriori attività segnalate sono la creazione di inviti e l'utilizzo di fogli di calcolo.

Avviamento all'uso e modalità d'uso del computer

Per quanto riguarda l'avviamento all'uso, come illustrato nella Tabella 2.8, emerge che il 42,1% dei rispondenti ha imparato da solo, autonomamente, ad usare il computer, il 60,9% ha imparato anche con i genitori, il 34,8% ha imparato anche con i fratelli e l'11,5% ha imparato in anche con gli amici. Attualmente, inoltre, il 78,9% dei rispondenti utilizza prevalentemente da solo il computer, il 34,1% anche con i genitori, il 34,4% anche con i fratelli e il 21,5% anche con gli amici.

Confrontando i valori relativi all'avviamento iniziale con quelli relativi alle modalità attuali d'uso, emerge un incremento dell'utilizzo autonomo del computer (dal 42,1% al 78,9%) e dell'utilizzo con gli amici (dal 11,5% al 21,5%), mentre si assiste ad una diminuzione del coinvolgimento dei genitori (dal 60,9% al 34,1%) e ad una sostanziale costanza nella presenza dei fratelli (dal 34,8% al 34,4%). Questa tendenza, rilevata anche per il cellulare, sarebbe nuovamente in linea con quanto sostiene Pasquier (2008) in merito al progressivo spostamento dell'orientamento d'uso mediale dall'ambito familiare verso il gruppo dei pari.

	n=	Ho imparato ad usare il computer...		Utilizzo prevalentemente il computer...	
		scarsa rispondenza	buona rispondenza	scarsa rispondenza	buona rispondenza
da solo	261	57,9	42,1	21,1	78,9
con i miei fratelli	213	65,2	34,8	65,6	34,4
con i miei amici	261	88,5	11,5	78,5	21,5
con i miei genitori	261	39,1	60,9	65,9	34,1

Tab. 2.8. *Accompagnamento all'uso e modalità d'uso del computer. Valori in percentuale.*

2.4.2. Concezioni relative alle esperienze d'uso del computer

Per identificare come si organizzano le concezioni in merito all'esperienza d'uso (25 item del questionario - sezione C.4) è stata effettuata una analisi fattoriale: la scala risulta fattorializzabile in quanto la misura di adeguatezza campionaria è .917 e il test di sfericità di Barlett risulta significativo (sig.=.000). Nell'analisi, presentata nella Tabella 2.9 e di seguito descritta, è stata ritenuta adeguata la soluzione a due fattori, che spiega il 37,227% della varianza totale.

	Componente	
	1	2
17. Il computer è utile per divertirmi	,814	
16. Quando uso il computer sono talmente concentrato che quasi non mi accorgo di quanto mi accade intorno	,768	
22. Usare il computer è una delle cose che mi dà più soddisfazione	,728	
3. Con il computer riempio il tempo libero quando non so cosa fare	,727	
21. Il computer mi permette di ritagliarmi dei momenti da solo per fare ciò che preferisco	,721	
1. Il computer per me è diventato essenziale	,698	
11. Mentre uso il computer ho la sensazione che il tempo passi più velocemente	,681	
9. Il computer mi permette di compiere molte attività che altrimenti non potrei svolgere	,570	
4. Capita che io accenda il computer per fare una cosa e invece lo usi per fare altro	,570	
6. L'utilizzo del computer mi stimola ad avere più idee	,451	
25. Quello che imparo con l'uso del computer mi torna utile quando adopero il cellulare	,410	
15. Più uso il computer e più aumentano le cose che so fare con questo strumento	,401	
10. Capita che io aiuti un mio familiare, meno esperto, ad usare il computer		,752
13. Quando incontro delle difficoltà con il computer cerco una soluzione finché non la trovo		,604
18. Il computer mi permette di svolgere più facilmente i compiti per la scuola		,566
2. Mi sento capace di insegnare agli altri ad usare il computer		,513
12. Mi sento capace di usare bene i programmi del computer		,476
5. Il computer mi è utile per conservare ricordi		,441

Tab. 2.9. *Struttura fattoriale della sezione C.4 del questionario, inerente alle concezioni d'uso del computer.*

Il primo fattore riguarda i *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer*, spiega il 35,492% della varianza, è costituito da 12 item le cui saturazioni sono comprese tra .814 e .401 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .889. Il punteggio fattoriale medio è 2.30, il che significa che i soggetti, nel complesso, rispetto al fattore non trovano particolare rispondenza alla propria esperienza.

Il secondo fattore riguarda il *senso di padronanza nell'uso del computer*, singolarmente spiega il 6.405% della varianza, è costituito da 6 item le cui saturazioni sono comprese tra .752 e .441 e ha un indice di consistenza interna (alpha di

Cronbach) pari a .661. Il punteggio fattoriale medio è 2.45, il che significa che i soggetti, nel complesso, si collocano in una posizione di relativa rispondenza rispetto al fattore delineato.

2.4.3. Percezioni di attività di mediazione genitoriale nell'uso del computer

Per identificare come si organizzano le percezioni delle attività di mediazione genitoriale in merito all'uso del computer, si è proceduto all'analisi fattoriale dei 14 item della sezione C.5, procedura supportata dal fatto che la misura di adeguatezza campionaria della scala è pari a .741 e il test di sfericità di Barlett risulta significativo (sig.=.000). La soluzione a due fattori, che spiega il 40,274% della varianza totale, è quella che è stata ritenuta più adeguata ed è presentata nella Tabella 2.10.

	Componente	
	1	2
7. Quando usi il computer, i tuoi genitori ti aiutano se hai bisogno	,798	
13. Quando usi il computer, i tuoi genitori ti spiegano e fanno vedere come gestire meglio alcuni programmi	,794	
5. Quando usi il computer, i tuoi genitori lo usano con te	,636	
8. Quando usi il computer, i tuoi genitori chiedono che tu li avverta prima di accenderlo ed usarlo	,558	
12. Quando usi il computer, i tuoi genitori giocano con te	,451	
4. Quando usi il computer, i tuoi genitori concordano con te delle regole per l'uso	,411	
2. Quando usi il computer, i tuoi genitori si innervosiscono		,815
1. Quando usi il computer, i tuoi genitori si preoccupano		,776
6. Quando usi il computer, i tuoi genitori restano nelle vicinanze e danno un'occhiata a quello che fai		,516
10. Quando usi il computer, i tuoi genitori lo controllano dopo che hai finito di usarlo		,472
9. Quando usi il computer, i tuoi genitori ti chiedono o parlano con te di cosa fai o hai fatto		,463

Tab. 2.10. *Struttura fattoriale della sezione C.5 del questionario, inerente alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso del computer.*

Il primo fattore emerso riguarda la *percezione di supporto e accompagnamento*, spiega il 26.743% della varianza, è costituito da 6 item le cui saturazioni sono comprese tra .798 e .411 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .691. Il punteggio fattoriale medio è 2.34, il che significa che l'esperienza dei soggetti, nel complesso, trova una limitata rispondenza nel fattore.

Il secondo fattore invece riguarda la *percezione di preoccupazione e controllo*, spiega singolarmente il 13,531% della varianza (la varianza cumulata è pari a), è costituito da 5 item le cui saturazioni variano da .815 a .463 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .697. Il punteggio fattoriale medio è 1.65, per cui l'esperienza dei soggetti, nel complesso, è scarsamente rispondente alla dimensione delineata dal fattore.

2.4.4. Variabili influenti sui fattori inerenti alle concezioni d'uso del computer

L'analisi di varianza condotta su ciascuno dei fattori emersi dall'analisi delle concezioni relative alle esperienze d'uso del computer ha rilevato che esistono differenze statisticamente significative, di seguito descritte, sulla base delle variabili indipendenti di volta in volta considerate.

Nella Tabella 2.11, vengono presentati i punteggi medi nei fattori inerenti alle concezioni d'uso in relazione alle variabili indipendenti considerate.

		<i>vantaggi e coinvolgimento</i>	<i>senso di padronanza</i>
GENERE	maschio	2,31	2,44
	femmina	2,29	2,47
CLASSE	ultima primaria	2,30	2,39
	prima secondaria	2,30	2,51
POSSESSO	sì	2,50	2,59
	no	2,14	2,35
LIVELLO D'USO	basso	1,74	2,07
	medio	2,24	2,39
	alto	2,80	2,82
UTILIZZO DA SOLO	buona rispondenza	2,45	2,54
	scarsa rispondenza	1,76	2,12
UTILIZZO CON FRATELLI	buona rispondenza	2,37	2,53
	scarsa rispondenza	2,34	2,43
UTILIZZO CON AMICI	buona rispondenza	2,41	2,68
	scarsa rispondenza	2,27	2,39
UTILIZZO CON GENITORI	buona rispondenza	2,14	2,43
	scarsa rispondenza	2,39	2,46

Tab. 2.11. *Punteggi medi nei fattori inerenti alle concezioni d'uso del computer in relazione alle variabili indipendenti considerate.*

Genere

L'ANOVA mostra che la variabile genere non incide sui fattori emersi in merito alle concezioni dei ragazzi sull'uso del computer: l'essere maschio o femmina non influisce sulla percezione dei *vantaggi e del coinvolgimento* nell'uso del computer, né sul *senso di padronanza* associato all'uso. L'ipotesi che vi potessero essere differenze di genere nelle concezioni inerenti al medium dunque risulta falsa.

Classe

Anche la variabile classe non incide sui fattori emersi dall'analisi fattoriale sulle concezioni in merito all'uso del computer: non si rileva cioè nessuna differenza significativa riconducibile al passaggio di grado scolastico, a differenza di quanto attestato per esempio da Mantovani & Ferri (2008). L'ipotesi che vi potessero essere

differenze nelle concezioni sull'uso del computer al variare della classe non risulta così confermata.

Possesso

La variabile inerente al possesso del computer personale incide sul fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso computer*, $F(1,260)=19,551$ e $p=.000$, e sul fattore *senso di padronanza nell'uso del computer*, $F(1,260)=9,627$ e $p=.002$.

Nel primo caso, emerge una differenza significativa tra il gruppo dei ragazzi che non possiedono, ma dispongono di, un computer personale ($M=2.14$) e il gruppo dei ragazzi che invece lo possiedono ($M=2.50$): chi possiede un computer personale rileva maggiormente i vantaggi ed il coinvolgimento derivanti dall'uso del proprio dispositivo.

Nel secondo caso, si rivela una differenza significativa tra il gruppo dei ragazzi che non possiedono un computer personale ($M=2.35$) e il gruppo dei ragazzi che invece lo possiedono ($M=2.59$): chi possiede un computer personale mostra un maggiore senso di padronanza nell'uso del proprio dispositivo.

L'ipotesi che il possesso del dispositivo usato possa incidere sulle concezioni d'uso risulta così verificata ed in linea con la tendenza generale che vede il possesso come uno degli elementi che permette ai ragazzi di stringere e personalizzare il rapporto con i media.

Livello d'uso

L'ANOVA conferma l'ipotesi secondo la quale il livello di utilizzo influisce sulle concezioni legate all'uso del dispositivo. Infatti, rispetto al fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer*, $F(2,260)=67,334$ e $p=.000$, i confronti multipli a posteriori con il metodo di Bonferroni rilevano differenze significative tra i gruppi dei bassi utilizzatori ($M=1,74$), medi utilizzatori ($M=2,24$) ed alti utilizzatori ($M=2,80$): maggiore è l'utilizzo del computer e maggiore è la percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso.

Rispetto poi al fattore *senso di padronanza nell'uso del computer*, $F(2,260)=30,643$ e $p=.000$, i confronti multipli a posteriori rilevano una differenza significativa tra le medie dei bassi utilizzatori ($M=2,07$), medi utilizzatori ($M=2,39$) ed alti utilizzatori ($M=2,82$): maggiore è l'utilizzo del computer e maggiore è la percezione della padronanza nell'uso di tale medium.

Modalità d'uso

Dall'ANOVA - che è stata condotta sulle quattro opzioni di utilizzo prevalente previste da solo, con fratelli, con amici, con genitori - la variabile "utilizzo prevalentemente il computer da solo" incide su entrambi i fattori emersi dall'analisi delle concezioni inerenti al computer.

Rispetto al fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer*, $F(1,260)=53,106$ e $p=.000$, si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano poco o per nulla il computer da soli ($M=1,76$) e coloro che invece usano il cellulare da soli ($M=2,37$): l'utilizzo autonomo sembra aumentare nei ragazzi la percezione di vantaggi e coinvolgimento nell'utilizzo del computer.

Rispetto al fattore *senso di padronanza nell'uso del computer*, $F(1,260)=20,037$ e $p=.000$, si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano poco o per nulla il computer da soli ($M=2,12$) e coloro che invece usano il computer autonomamente ($M=2,54$): l'utilizzo autonomo parrebbe migliorare la percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'utilizzo del computer.

La variabile "utilizzo prevalentemente il computer con i miei fratelli" non incide sui fattori inerenti alle concezioni d'uso del medium; anche se in letteratura risulta che la presenza di fratelli, specie maggiori, incide sull'uso del computer, questo non pare essere determinante nel nostro caso.

La variabile "utilizzo prevalentemente il computer con i miei amici" incide sul fattore *senso di padronanza nell'uso del computer*, $F(1,259)=9,043$ e $p=.003$. Si rilevano differenze significative tra coloro che non utilizzano il computer con gli amici ($M=2,88$) e coloro che invece lo utilizzano con gli amici ($M=3,17$): l'utilizzo con gli amici sembra innalzare la percezione del senso di padronanza nell'utilizzo del computer.

La variabile "utilizzo prevalentemente il computer con i miei genitori", infine, incide sul fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer*, $F(1,260)=8,076$ e $p=.005$. Emerge che coloro che non utilizzano il computer con i genitori hanno una maggior percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso ($M=2,39$) rispetto a coloro che invece lo utilizzano con i genitori ($M=2,14$).

L'ipotesi dunque che l'uso personale o sociale del computer possa influenzare le concezioni d'uso risulta confermata: se l'uso con i genitori diminuisce la percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso del computer, l'uso con i pari aiuta ad aumentare il senso di padronanza del mezzo; inoltre coloro che utilizzano autonomamente il computer presentano livelli moderatamente superiori di percezione di vantaggi e coinvolgimento e di padronanza nell'uso del mezzo.

2.4.5. Variabili influenti sui fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso del computer

L'analisi di varianza condotta su ciascuno dei fattori emersi dall'analisi delle percezioni di mediazione genitoriale ha rilevato che esistono differenze statisticamente significative che saranno di seguito descritte sulla base delle variabili indipendenti di volta in volta considerate.

Nella Tabella 2.12, vengono presentati i punteggi medi dei fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale in relazione alle variabili indipendenti considerate.

		<i>percezione di supporto e a accompagnamento</i>	<i>percezione di preoccupazione e controllo</i>
GENERE	maschio	2,32	1,63
	femmina	2,37	1,65
CLASSE	ultima primaria	2,37	1,63
	prima secondaria	2,31	1,65
POSSESSO	sì	2,28	1,61
	no	2,39	1,68
LIVELLO D'USO	basso	2,47	1,72
	medio	2,35	1,62
	alto	2,24	1,61
UTILIZZO DA SOLO	buona rispondenza	2,27	1,61
	scarsa rispondenza	2,60	1,73
UTILIZZO CON FRATELLI	buona rispondenza	2,44	1,58
	scarsa rispondenza	2,28	1,71
UTILIZZO CON AMICI	buona rispondenza	2,50	1,65
	scarsa rispondenza	2,30	1,61
UTILIZZO CON GENITORI	buona rispondenza	2,78	1,87
	scarsa rispondenza	2,11	1,52

Tab. 2.12 *Punteggi medi dei fattori inerenti alle percezioni di mediazione del computer in relazione alle variabili indipendenti considerate.*

Genere

L'ANOVA condotta sui fattori della sezione della percezione di mediazione dei ragazzi in merito all'uso del computer (C.5) dimostra che la variabile genere non incide su nessuno dei fattori emersi, per cui l'essere maschio o femmina non sembra comportare differenze nella percezione di preoccupazione e controllo genitoriale o di supporto e accompagnamento nell'uso del medium in esame. L'analisi smentisce l'ipotesi secondo la quale il genere dei figli dovrebbe incidere sul tipo di mediazione condotta dai genitori e percepita da ragazzi e ragazze.

Classe

Come avviene per il genere, anche la variabile classe non risulta incidere sui fattori emersi in merito alle percezioni di attività di mediazione genitoriale sull'uso del computer, smentendo l'ipotesi secondo la quale i ragazzi più giovani percepirebbero maggiormente l'intervento genitoriale rispetto ai ragazzi della classe successiva.

Possesso

Per quanto riguarda il possesso del computer, ci si attendeva che questo avesse un'incidenza sui fattori inerenti alla mediazione, dal momento che ciò può rendere meno controllato e controllabile da parte dei genitori l'uso che i figli ne fanno.

L'ipotesi invece viene smentita dall'ANOVA, che non rileva differenze significative tra coloro che possiedono un proprio PC e coloro che invece utilizzano un computer condiviso in ambito domestico.

Livello d'uso

Riguardo al livello di utilizzo, era stato ipotizzato che il livello d'uso che i ragazzi sperimentano con il computer potesse incidere sul tipo di percezione dell'attività di mediazione genitoriale, magari in termini di preoccupazione specie per coloro che passano molto tempo al computer e che quindi potrebbero essere considerati "dipendenti" dal medium. Questo invece non si rileva: dall'ANOVA emerge che la variabile inerente al livello d'uso non incide su nessuno dei due fattori, smentendo dunque l'ipotesi iniziale.

Modalità d'uso

La variabile "utilizzo prevalentemente il computer da solo" incide sul fattore *percezione di supporto e accompagnamento*, $F(1,251)=10,362$ e $p=.001$: si rilevano differenze significative tra coloro che utilizzano il computer da soli ($M=2,27$) e coloro che invece utilizzano non autonomamente ($M=2,60$), cioè coloro che utilizzano il computer autonomamente hanno una percezione più bassa di supporto e accompagnamento genitoriale.

Le variabili "utilizzo prevalentemente il computer con i miei fratelli" e "utilizzo prevalentemente il computer con i miei amici", considerate distintamente nell'ANOVA, non incidono sui fattori emersi in merito alle percezioni di attività di mediazione genitoriale.

La variabile "utilizzo prevalentemente il computer con i miei genitori" incide sul fattore *percezione di preoccupazione e controllo*, $F(1,256)=20,768$ e $p=.000$: si rilevano cioè differenze significative tra coloro che non utilizzano il computer con i genitori ($M=1,52$) e coloro che utilizzano invece il computer con i genitori ($M=1,87$): la percezione di preoccupazione e controllo in sostanza è un po' più elevata con la presenza dei genitori.

L'ipotesi che l'uso personale o sociale del computer influenzi le percezioni di mediazione genitoriale risulta in sostanza confermata: se l'uso autonomo diminuisce le percezioni di attività di mediazione genitoriale di supporto e accompagnamento, l'utilizzo con i genitori, come prevedibile, aumenta la percezione delle attività di mediazione genitoriale in termini di preoccupazione e controllo.

2.5. Analisi dei dati relativi ad Internet

Per illustrare i dati ricavati dalla parte del questionario inerente ad Internet si seguirà l'ordine di presentazione precedentemente adottato, ovvero si presenteranno i dati relativi a possesso, livello d'uso, funzioni utilizzate, avviamento all'uso del

cellulare e modalità d'uso del cellulare in termini descrittivi, per poi entrare nel merito delle concezioni inerenti alle pratiche d'uso e alle percezioni degli interventi di mediazione genitoriale, presentando quindi l'analisi fattoriale e l'analisi di varianza.

2.5.1. Analisi dei dati relativi alle variabili accesso, livello d'uso, funzioni e modalità d'uso iniziali e attuali di Internet

Possesso/Accesso⁸

Internet si conferma essere un medium estremamente diffuso nell'ambiente domestico dei ragazzi: l'85,7% dei rispondenti ha una connessione Internet a casa, il 3,7% utilizza Internet negli Internet point o in ufficio dai genitori, mentre solo il 10,7% non ha una connessione a disposizione. Di coloro che dispongono di connettività, il 36,8% dichiara di avere una ADSL, il 20,2% di non averla, il 43% non sa che tipo di connessione ha.

Livello d'uso

Per quanto riguarda l'utilizzo di Internet, il 15,1% dei ragazzi sono non utilizzatori (risposta "per nulla vero nel mio caso" all'affermazione "utilizzo Internet"), il 21,7% sono bassi utilizzatori (risposta "poco vero nel mio caso"), il 30,1% sono medi utilizzatori (risposta "abbastanza vero nel mio caso") e il 33,1% sono alti utilizzatori (risposta "assolutamente vero nel mio caso"). Come avvenuto in precedenza, tale variabile è stata considerata come un filtro rispetto alla compilazione delle sezioni successive del questionario e nelle analisi di varianza è stata trattata a 3 livelli: alti, medi e bassi utilizzatori.

Funzioni utilizzate

Per Internet, le funzioni maggiormente utilizzate dai ragazzi, come è illustrato nella Tabella 2.13, risultano essere: guardare video su siti tipo YouTube (52,6%), navigare e usare motori di ricerca (49%), usare videogiochi in linea (48%), cercare e scaricare immagini a seconda dei propri interessi (47,7%), inviare e ricevere posta elettronica (27,8%), usare sistemi di messaggia istantanea (25,1%) e scaricare/acquistare musica (23,3%).

Le funzioni invece meno esperite risultano essere quelle riconducibili alla vita sociale sul Web, come partecipare a gruppi di discussione (9,1), inserire video su siti tipo YouTube (9,6%), gestire gruppi di amici (13,8%), curare una pagina personale o blog (17,8%), o ad attività economiche (il 7,8 % fa acquisti on-line su siti tipo e-Bay), o riconducibili spesso a pratiche peer-to-peer di downloading di giochi (11,7%), programmi (14,3%), film (14,9%).

⁸ La variabile "possesso" è specificata con "accesso" dal momento che Internet non costituisce un dispositivo fisico.

Quando uso Internet...	scarsa rispondenza	buona rispondenza
1. Uso videogiochi in linea	52	48
2. Scarico o acquisto giochi	88,3	11,7
3. Scarico o acquisto musica/file audio	76,7	23,3
4. Guardo la TV	81	19
5. Guardo video su siti tipo YouTube	47,4	52,6
6. Scarico o acquisto video/film	85,1	14,9
7. Inserisco video su siti tipo YouTube	90,4	9,6
8. Cerco e scarico immagini che mi interessano	52,3	47,7
9. Faccio telefonate	88,3	11,7
10. Navigo e uso motori di ricerca	51	49
11. Cerco e scarico testi	71,8	18,2
12. Uso messaggeria istantanea (MSN)	64,9	25,1
13. Invio e ricevo posta elettronica	72,2	27,8
14. Partecipo a gruppi di discussione	90,9	9,1
15. Curo una mia pagina personale/blog	82,2	17,8
16. Gestisco gruppi di amici	86,2	13,8
17. Scarico o acquisto programmi	85,7	14,3
18. Faccio acquisti su siti come e-Bay	92,2	7,8

Tab. 2.13. *Utilizzo delle funzioni offerte da Internet. Valori in percentuale.*

Modalità d'uso di Internet

Per quanto riguarda l'avviamento all'uso, come si può vedere nella Tabella 2.14, emerge che il 45,9% dei rispondenti ha imparato da solo, autonomamente, ad usare Internet, il 61,1% ha imparato in parte con i genitori, il 25,4% ha imparato in parte con i fratelli e il 10,4% ha imparato in parte con gli amici. Attualmente, inoltre, il 69,7% dei rispondenti utilizza prevalentemente da solo Internet, il 29,7% lo utilizza anche con i genitori, il 29,7% lo utilizza con i fratelli e il 16,9% lo utilizza pure con gli amici.

	n=	Ho imparato ad usare Internet...		Utilizzo prevalentemente Internet...	
		scarsa rispondenza	buona rispondenza	scarsa rispondenza	buona rispondenza
da solo	222	54,1	45,9	30,3	69,7
con i miei fratelli	178	74,6	25,4	70,3	29,7
con i miei amici	222	89,6	10,4	83,1	16,9
con i miei genitori	222	38,9	61,1	59,3	40,7

Tab. 2.14. *Accompagnamento all'uso e modalità d'uso di Internet. Valori in percentuale.*

Confrontando i valori relativi all'utilizzo iniziale con i valori di utilizzo attuali, emerge un aumento dell'utilizzo autonomo di Internet (dal 45,9% al 69,7%) e un lieve incremento dell'utilizzo con i fratelli (dal 25,4% al 29,7%) e con gli amici (dal 10,4% al 16,9%), mentre si assiste ad una diminuzione del coinvolgimento dei genitori (dal 61,1% al 40,7%).

2.5.2. Concezioni relative alle esperienze d'uso di Internet

Per verificare l'esistenza di orientamenti diversi in merito alle concezioni legate all'esperienza d'uso di Internet -37 item del questionario, sezione D.4 - è stata effettuata una analisi fattoriale: la scala risulta fattorializzabile in quanto la misura di adeguatezza campionaria è .911 e il test di sfericità di Barlett risulta significativo (sig.=.000). Nell'analisi fattoriale, presentata nella Tabella 2.15 e qui di seguito descritta, è stata ritenuta adeguata la soluzione a tre fattori, che spiega il 45,211% della varianza totale.

	Componente		
	1	2	3
16. Mi sento capace di navigare bene in Internet	,746		
2. Mi sento capace di insegnare agli altri ad usare Internet	,692		
18. Quando incontro delle difficoltà con Internet cerco una soluzione finché non la trovo	,671		
20. Più uso Internet e più aumentano le cose che so fare con questo strumento	,670		
32. Internet è utile per accedere alle informazioni che mi interessano	,657		
10. L'utilizzo di Internet mi aiuta ad aumentare le mie conoscenze	,633		
13. Capita che io aiuti un mio familiare, meno esperto, ad usare Internet	,625		
33. Usare Internet è una delle cose che mi dà più soddisfazione	,591		
3. Con Internet riempio il tempo libero quando non so cosa fare	,583		
24. Internet è utile per divertirmi	,580		
7. L'utilizzo di Internet mi stimola ad avere più idee	,570		
9. Internet mi aiuta a superare o evitare la solitudine	,533		
1. Internet per me è diventato essenziale	,532		
11. Internet mi permette di compiere molte attività che altrimenti non potrei svolgere	,519		
14. Mentre uso Internet ho la sensazione che il tempo passi molto più velocemente	,478		
30. Internet mi permette di ritagliarmi dei momenti da solo per fare ciò che preferisco	,473		
29. Quando uso Internet sono talmente concentrato che quasi non mi accorgo di quanto mi accade intorno	,424		
5. Capita che io mi connetta ad Internet per fare una cosa e invece lo usi per fare altro	,415		
37. Quando uso Internet temo di poter essere vittima di truffe		,712	
35. Quando uso Internet ho paura di prendere dei virus		,699	
34. Quando uso Internet mi preoccupa l'idea che dei malintenzionati mi possano contattare		,675	
27. Quando uso Internet temo di incappare in contenuti poco appropriati per me		,609	
23. Cerco di stare attento e di controllare le spese collegate all'uso di Internet		,573	
19. Capisco da solo quando è il momento di disconnettermi da Internet		,506	
8. Quando incontro delle difficoltà con Internet chiedo a chi ne sa di più		,454	
17. Internet mi è utile soprattutto per comunicare			,767
12. Internet mi fa sentire sempre in contatto con le persone che per me sono importanti			,761
15. Internet mi consente di conoscere persone e stringere nuove amicizie			,707

22. Comunicare tramite Internet è meglio che parlare di persona			,695
4. Internet mi permette di superare la timidezza e di parlare liberamente di ciò che voglio			,593
6. Internet mi è utile per conservare ricordi			,524
31. Internet mi permette di stare con gli altri alla giusta distanza			,505

Tab. 2.15. *Struttura fattoriale della sezione D.4 del questionario, inerente alle concezioni d'uso di Internet.*

Il primo fattore riguarda il *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet*, spiega il 30,739% della varianza, è costituito da 18 item le cui saturazioni sono comprese tra .746 e .415 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .920. Il punteggio fattoriale medio è 2.33, il che significa che l'esperienza dei soggetti, nel complesso, non risponde pienamente a quanto espresso dal fattore.

Il secondo fattore riguarda i *timori associati all'uso di Internet*, spiega singolarmente il 8,684% della varianza, è costituito da 7 item le cui saturazioni sono comprese tra .712 e .454 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .736. Il punteggio fattoriale medio pari a 2.59, il che significa che l'esperienza dei soggetti, nel complesso, trova moderata rispondenza in quanto espresso dal fattore.

Il terzo fattore riguarda il *valore comunicativo associato all'uso di Internet*, spiega singolarmente il 5,787% della varianza, è costituito da 7 item le cui saturazioni sono comprese tra .767 e .505, ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .818 e un punteggio fattoriale medio pari a 1.73, il che significa che i soggetti, nel complesso, trovano scarsa rispondenza in quanto espresso dal fattore.

2.5.3. Percezioni di attività di mediazione genitoriale nell'uso di Internet

Per identificare come si organizzano le percezioni delle attività di mediazione genitoriale in merito all'uso di Internet, si è proceduto all'analisi fattoriale dei 14 item della sezione D.5. La misura di adeguatezza campionaria della scala è pari a .790 e il test di sfericità di Barlett risulta significativo (sig.=.000). Tra le soluzioni possibili, è stata ritenuta più adeguata quella a tre fattori, che spiega il 54,852% della varianza totale ed è presentata nella Tabella 2.16.

Il primo fattore emerso riguarda la *percezione di supporto*, spiega singolarmente il 32,209% della varianza, è costituito da 4 item le cui saturazioni sono comprese tra .861 e .532 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .760. Il punteggio fattoriale medio è 2.63, il che significa che l'esperienza dei soggetti, nel complesso, trova tendenzialmente rispondenza rispetto a quanto espresso nel fattore.

Il secondo fattore riguarda la *percezione di preoccupazione*, spiega singolarmente il 12,684% della varianza, è costituito da 2 item le cui saturazioni variano da .818 a .700 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .608. Il

punteggio fattoriale medio è 1,67, per cui i soggetti trovano una scarsa rispondenza rispetto a quanto espresso da tale fattore.

Il terzo fattore infine riguarda la *percezione di controllo*, spiega singolarmente il 9,959% della varianza, è costituito da 5 item le cui saturazioni variano da .696 a .436 e ha un indice di consistenza interna (alpha di Cronbach) pari a .616. Il punteggio fattoriale medio è 1,65, per cui anche in questo caso i soggetti trovano una scarsa rispondenza rispetto a quanto espresso dal fattore.

	Componente		
	1	2	3
7. Quando usi Internet, i tuoi genitori ti aiutano se hai bisogno	,861		
13. Quando usi Internet, i tuoi genitori ti spiegano e fanno vedere come gestire meglio alcune funzioni	,858		
4. Quando usi Internet, i tuoi genitori concordano con te delle regole per l'uso	,630		
8. Quando usi Internet, i tuoi genitori chiedono che tu li avverta prima di accenderlo ed usarlo	,532		
2. Quando usi Internet, i tuoi genitori si innervosiscono		,818	
1. Quando usi Internet, i tuoi genitori si preoccupano		,700	
10. Quando usi Internet, i tuoi genitori lo controllano dopo che hai finito di usarlo			,696
9. Quando usi Internet, i tuoi genitori ti chiedono o parlano con te di cosa fai o hai fatto			,674
6. Quando usi Internet, i tuoi genitori restano nelle vicinanze e danno un'occhiata a quello che fai			,619
12. Quando usi Internet, i tuoi genitori giocano con te			,453
11. Quando usi Internet, i tuoi genitori ti incentivano/stimolano ad usarlo			,436

Tab. 2.16. *Struttura fattoriale della sezione D.5 del questionario, inerente alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso di Internet.*

2.5.4. Variabili influenti sui fattori inerenti alle concezioni d'uso di Internet

Nella Tabella 2.17 sono riportate, per ciascuno dei fattori estratti nella sezione D.4 inerente alle concezioni d'uso, le medie relative ai punteggi fattoriali distinte sulla base delle variabili indipendenti considerate. L'analisi di varianza condotta su ciascuno dei fattori ha rilevato che esistono differenze statisticamente significative che saranno, come precedentemente fatto per gli altri media, descritte sulla base della variabile indipendente di volta in volta considerata.

		<i>sensu di padronanza, timori vantaggi e coinvolgimento</i>		<i>valore comunicativo</i>
GENERE	maschio	2,32	2,52	1,62
	femmina	2,35	2,68	1,88
CLASSE	ultima primaria	2,27	2,62	1,61
	prima secondaria	2,38	2,56	1,85
LIVELLO D'USO	basso	1,76	2,78	1,28
	medio	2,20	2,61	1,58
	alto	2,82	2,44	2,17
UTILIZZO DA SOLO	buona rispondenza	2,53	2,48	1,91
	scarsa rispondenza	1,87	2,82	1,34
UTILIZZO CON FRATELLI	buona rispondenza	2,42	2,56	1,78
	scarsa rispondenza	2,34	2,70	1,74
UTILIZZO CON AMICI	buona rispondenza	2,54	2,60	2,06
	scarsa rispondenza	2,28	2,58	1,68
UTILIZZO CON GENITORI	buona rispondenza	2,15	2,79	1,56
	scarsa rispondenza	2,45	2,45	1,86

Tab. 2.17. *Punteggi medi nei fattori inerenti alle concezioni d'uso di Internet in relazione alle variabili indipendenti considerate.*

Genere

L'ANOVA mostra che la variabile genere incide sul fattore "valore comunicativo associato all'uso di Internet" emerso nella sezione inerente alle concezioni dei ragazzi sull'uso di Internet, $F(1,230)= 5,974$ e $p= .015$. Si riscontra una differenza significativa tra le ragazze ($M=1,88$), che percepiscono il valore comunicativo di alcune funzioni permesse da Internet più dei coetanei maschi ($M=1,62$). L'ipotesi che vi potessero essere differenze di genere nelle concezioni inerenti al medium dunque risulta verificata, in linea con quanto emerge dalla letteratura, riguardo alla maggiore inclinazione delle ragazze a utilizzare Internet a fini comunicativi e di contatto sociale (Livingstone, 1992).

Classe

Anche la variabile classe incide sul fattore "valore comunicativo associato all'uso di Internet", $F(1,230)=5,360$ e $p=.021$. Dal confronto tra il gruppo dei ragazzi frequentanti l'ultima classe della scuola primaria ($M=1,61$) e il gruppo dei ragazzi frequentanti la prima classe della scuola secondaria di primo grado ($M=1,85$), si evince che i ragazzi della prima classe della scuola secondaria hanno una percezione del valore e delle potenzialità comunicative di Internet maggiore di quella dei ragazzi della classe inferiore.

Livello di utilizzo

Per quanto riguarda il livello di utilizzo, questa variabile incide su tutti i tre fattori emersi dall'analisi delle concezioni dei ragazzi sull'uso di Internet.

Rispetto al fattore *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet*, $F(2,230)=72,651$ e $p=.000$, i confronti multipli a posteriori con il metodo di Bonferroni rilevano differenze significative tra i gruppi dei bassi utilizzatori ($M=1,76$), medi utilizzatori ($M=2,20$) ed alti utilizzatori ($M=2,80$): maggiore è l'utilizzo che viene fatto di Internet e maggiore è la percezione del senso di padronanza, dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso di tale medium.

Rispetto al fattore *timori associati all'uso di Internet*, $F(2,230)=4,408$ e $p=.013$, i confronti multipli a posteriori rilevano differenze significative tra i gruppi dei bassi utilizzatori ($M=2,78$), medi utilizzatori ($M=2,60$) ed alti utilizzatori ($M=2,44$): sembra cioè che maggiore è l'utilizzo Internet e minori sono i timori percepiti nell'uso.

Infine, rispetto al fattore *valore comunicativo associato all'uso di Internet*, $F(2,230)=30,353$ e $p=.000$, i confronti multipli a posteriori rilevano una differenza significativa tra bassi utilizzatori ($M=1,28$), medi utilizzatori ($M=1,58$) ed alti utilizzatori ($M=2,17$): in genere, ancorché i ragazzi percepiscano ed esperiscano poco i risvolti comunicativi permessi dalla Rete, sembra che maggiore è l'utilizzo di Internet e maggiore risulta essere la percezione del valore comunicativo associato all'uso del cellulare.

Modalità d'uso

Dall'ANOVA emerge che la variabile *“utilizzo prevalentemente Internet da solo”* incide su tutti i fattori emersi dall'analisi delle concezioni dei ragazzi sull'uso di Internet.

Rispetto al fattore *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet*, $F(1,230)=56,630$ e $p=.000$, si rilevano differenze significative tra coloro che non usano Internet da soli ($M=1,87$) e coloro che invece usano Internet da soli ($M=2,53$): in sostanza l'utilizzo autonomo porta i ragazzi a percepire il senso di padronanza nell'uso di Internet, i vantaggi e il coinvolgimento nell'utilizzo della Rete.

Rispetto al fattore *timori associati all'uso di Internet*, $F(1,230)=11,787$ e $p=.001$, si rilevano differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet da soli ($M=2,82$) e tra coloro che invece usano Internet da soli ($M=2,48$): l'utilizzo autonomo sembrerebbe, anche in questo caso, abbassare la percezione di timori legati all'utilizzo di Internet.

Infine, rispetto al fattore *valore comunicativo associato all'uso di Internet*, $F(1,230)=26,875$ e $p=.003$, si rilevano differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet da soli ($M=1,34$) e coloro che invece usano Internet da soli ($M=1,91$): l'utilizzo autonomo parrebbe innalzare la percezione delle funzioni comunicative legate o riconducibili ad alcune applicazioni di Internet.

La variabile “*utilizzo prevalentemente Internet con i miei fratelli*” non incide su nessuno dei tre fattori inerenti le concezioni legate all’uso di Internet.

La variabile “*utilizzo prevalentemente Internet con i miei amici*” incide sul primo e terzo fattore delle concezioni d’uso.

Rispetto al fattore *sensazione di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell’uso di Internet*, $F(1,230)=4,547$ e $p=.034$, si rilevano differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet con gli amici ($M=2,28$) e coloro che invece lo utilizzano con i pari ($M=2,54$): il co-utilizzo con gli amici aumenta la percezione del senso di padronanza, dei vantaggi e del coinvolgimento nell’uso del medium in esame.

Rispetto al fattore *valore comunicativo associato all’uso di Internet*, $F(1,230)=7,889$ e $p=.005$, emergono differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet con gli amici ($M=1,68$) e coloro che invece utilizzano Internet con gli amici ($M=2,06$): in sostanza l’utilizzo con gli amici sembra innalzare la percezione del senso di padronanza nell’utilizzo di Internet, anche se questa in assoluto appare essere comunque scarsamente riconosciuta.

La variabile “*utilizzo prevalentemente Internet con i miei genitori*” infine incide su tutti i tre fattori inerenti le concezioni d’uso.

Per quanto riguarda il fattore *sensazione di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell’uso di Internet*, $F(1,230)=10,735$ e $p=.001$, emerge che coloro che utilizzano Internet con i genitori hanno una minor percezione di capacità di gestire il mezzo, dei vantaggi da esso offerti e dalla sensazione di coinvolgimento ($M=2,15$) rispetto a coloro che invece tendono a non utilizzare Internet con i genitori ($M=2,45$).

In merito al fattore *timori associati all’uso di Internet*, $F(1,230)=13,994$ e $p=.000$, appare che coloro che non utilizzano Internet con i genitori hanno minor percezione di timori ($M=2,45$) rispetto a coloro che lo utilizzano con i genitori ($M=2,79$).

Rispetto al fattore *valore comunicativo associato all’uso di Internet*, $F(1,230)=7,918$ e $p=.005$, si rilevano differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet con i genitori e che hanno una limitata percezione dei valori comunicativi legati al medium ($M=1,86$) e coloro che invece utilizzano Internet con i genitori e che hanno una percezione dei risvolti comunicativi di Internet ancora inferiore ($M=1,56$).

L’ipotesi dunque che l’uso personale o sociale di Internet possa influenzare le concezioni d’uso risulta confermata: se l’uso con i genitori innalza le percezioni della presenza di timori e abbassa quella del senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento, oltre che la percezione dei vantaggi comunicativi legati ad Internet, l’uso con i pari contribuisce ad aumentare il senso di padronanza, la percezione dei vantaggi e del coinvolgimento legato al suo uso e, in minor misura, la percezione dei valori comunicativi riconducibili ad Internet. Coloro che utilizzano autonomamente Internet invece presentano limitati timori, buon senso di padronanza del mezzo e percezione di vantaggi e coinvolgimento, e superiore (anche se non elevata) percezione dei valori comunicativi del medium.

2.5.5. Variabili influenti sui fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale nell'uso di Internet

Nella Tabella 2.18 vengono presentate, per ciascuno dei fattori estratti nella sezione D.5 inerente alle percezioni di mediazione genitoriale relative ad Internet, le medie relative ai punteggi fattoriali distinte sulla base delle variabili indipendenti considerate. L'analisi di varianza condotta su ciascuno dei fattori ha rilevato che esistono alcune differenze statisticamente significative, che saranno descritte sulla base delle variabili indipendenti di volta in volta considerate.

		<i>percezione di supporto</i>	<i>percezione di preoccupazione</i>	<i>percezione di controllo</i>
GENERE	maschio	2,57	1,63	1,67
	femmina	2,70	1,72	1,63
CLASSE	ultima primaria	2,67	1,68	1,70
	prima secondaria	2,58	1,67	1,61
LIVELLO D'USO	basso	2,94	1,75	1,80
	medio	2,72	1,76	1,71
	alto	2,34	1,53	1,50
UTILIZZO DA SOLO	buona rispondenza	2,53	1,63	1,56
	scarsa rispondenza	2,91	1,77	1,87
UTILIZZO CON FRATELLI	buona rispondenza	2,71	1,64	1,69
	scarsa rispondenza	2,55	1,66	1,64
UTILIZZO CON AMICI	buona rispondenza	2,49	1,74	1,65
	scarsa rispondenza	2,66	1,66	1,65
UTILIZZO CON GENITORI	buona rispondenza	3,06	1,75	1,93
	scarsa rispondenza	2,33	1,62	1,46

Tab. 2.18. *Punteggi medi nei fattori inerenti alle percezioni di mediazione nell'uso di Internet in relazione alle variabili indipendenti considerate.*

Genere

L'ANOVA sulla sezione della mediazione dimostra che la variabile genere non incide su nessuno dei fattori emersi, per cui l'essere maschio o femmina non sembra comportare differenze nella percezione di supporto, né di preoccupazione, né di controllo nell'uso del medium in esame. L'analisi smentisce dunque l'ipotesi iniziale.

Classe

Come avviene per il genere, dall'ANOVA la variabile classe non risulta incidere sui fattori emersi in merito alle percezioni di attività di mediazione genitoriale, smentendo l'ipotesi di partenza.

Livello di utilizzo

Dall'ANOVA emerge che la variabile inerente al livello d'uso incide sui fattori *percezione di supporto* e *percezione di controllo*.

Per quanto riguarda il primo fattore, $F(2,227)=9,024$ e $p=.000$, i confronti multipli a posteriori rilevano una differenza significativa tra bassi utilizzatori ($M=2,94$), medi utilizzatori ($M=2,72$) ed alti utilizzatori ($M=2,34$): maggiore è l'utilizzo di Internet e minore è la percezione di supporto genitoriale, in linea dunque con l'ipotesi iniziale, secondo cui il livello d'uso può incidere sulla mediazione, in linea con quanto rilevabile nella letteratura secondo la quale i ragazzi che si sentono utilizzatori più esperti sembrano avere meno necessità di presenza genitoriale.

Per quanto concerne il fattore *percezione di controllo*, $F(2,227)=5,291$ e $p=.006$, si rileva una differenza significativa tra i bassi utilizzatori ($M=1,80$), i medi utilizzatori ($M=1,71$) e gli alti utilizzatori ($M=1,50$), per cui, come accade per la percezione di supporto genitoriale, maggiore è l'uso di Internet e minore è la percezione dei ragazzi di controllo genitoriale.

Modalità d'uso

La variabile "*utilizzo prevalentemente Internet da solo*" incide su due fattori ricavati della sezione inerente alle percezioni di mediazione genitoriale, e precisamente *percezione di supporto*, $F(1,227)=9,225$ e $p=.003$, e *percezione di controllo*, $F(1,227)=14,676$ e $p=.000$.

Rispetto al primo fattore, si rilevano differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet da soli ($M=2,91$) e coloro che invece lo utilizzano autonomamente ($M=2,53$): i primi hanno una percezione più alta del supporto dei genitori.

Rispetto al secondo fattore, coloro che non utilizzano Internet da soli hanno una percezione di controllo genitoriale più elevata ($M=1,87$) di coloro che invece utilizzano Internet autonomamente ($M=1,56$): coloro che utilizzano Internet da soli hanno una percezione meno elevata di supporto e di controllo genitoriale.

Le variabili "*utilizzo prevalentemente Internet con i miei fratelli*" e "*utilizzo prevalentemente Internet con i miei amici*" non incidono su nessuno dei fattori emersi in merito alle percezioni di attività di mediazione genitoriale.

La variabile "*utilizzo prevalentemente Internet con i miei genitori*" incide su due fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale, nuovamente *percezione di supporto*, $F(1,227)=41,468$ e $p=.000$, e *percezione di controllo*, $F(1,227)=41,673$ e $p=.000$.

Rispetto al primo fattore, si rilevano differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet con i genitori ($M=2,33$) e coloro che utilizzano invece il medium con loro ($M=3,06$): la percezione di supporto in sostanza aumenta con la presenza dei genitori, tanto che coloro si sentono "autonomi" manifestano minore rispondenza rispetto a tale dimensione, mentre quelli meno autonomi esprimono una posizione di sostanziale rispondenza in merito.

Rispetto al secondo fattore, emergono differenze significative tra coloro che non utilizzano Internet con i genitori ($M=1,46$) e coloro che invece lo utilizzano con loro ($M= 1,93$): gli utilizzatori che non avvertono la presenza genitoriale in sostanza esprimono una minore percezione di controllo rispetto a coloro che invece sono affiancati dai genitori nell'uso di Internet.

L'ipotesi che l'uso personale o sociale del cellulare influenzi le percezioni di mediazione genitoriale risulta dunque confermata: se l'uso autonomo diminuisce le percezioni di attività di mediazione genitoriale, sia essa di supporto o di controllo, l'utilizzo con i genitori, come prevedibile, aumenta la percezione di tali attività di mediazione adulta.

2.5.6. Correlazioni tra fattori inerenti alle concezioni d'uso e fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale

Per verificare l'esistenza di legami tra i fattori emersi dalle sezioni inerenti alle concezioni d'uso dei tre media e da quelle sulle percezioni di mediazione genitoriale, si è proceduto con un triplice ordine di analisi di correlazione:

- una prima analisi di correlazione interna tra fattori appartenenti alla stessa sezione del questionario, per comprendere se e quali fattori possono essere significativamente compresenti nella manifestazione di un medesimo fenomeno;
- una seconda analisi di correlazione tra i fattori inerenti alle concezioni d'uso e i fattori alle percezioni di mediazione genitoriale per il medesimo medium, per rilevare se ci sia un collegamento tra le concezioni dei ragazzi e le forme di mediazione genitoriale percepite;
- una terza analisi di correlazione in primo luogo tra tutti i fattori inerenti alle concezioni d'uso dei tre media e in secondo luogo tra tutti i fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale, per rilevare se ci sia una relazione tra fattori che sono abbastanza analoghi, seppur non identici, appartenenti a domini mediali diversi.

2.5.6.1. Analisi delle correlazioni tra fattori inerenti al cellulare

Dall'analisi fattoriale sulle concezioni legate all'uso del cellulare sono emersi tre fattori: *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare*, *timori legati all'uso del cellulare* e *senso di padronanza nell'uso del cellulare*.

Effettuando una analisi di correlazione interna dei fattori appartenenti a questa sezione, appare una correlazione significativa e negativa tra il fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare* e il fattore *timori legati all'uso del cellulare* (indice di Pearson=-.132), per cui, più si riscontra rispondenza in un fattore e meno si riscontra rispondenza nell'altro (più si percepiscono i vantaggi ed il coinvolgimento nell'uso, meno si percepiscono i timori).

Invece, si riscontra una correlazione positiva tra il fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare* e il fattore *senso di padronanza nell'uso del*

cellulare” (indice di Pearson=.277), cioè il ritenere che l’uso del cellulare presenti vantaggi e sentirsi coinvolti nell’uso si associa al senso di padronanza nell’uso.

Infine, il fattore *timori legati all’uso del cellulare* e il fattore *senso di padronanza nell’uso del cellulare* risultano indipendenti (indice di Pearson=.025).

Per quanto riguarda i fattori inerenti alle percezioni di mediazione genitoriale - *percezione di preoccupazione e controllo* e *percezione di supporto e accompagnamento* - si rileva una correlazione significativa e positiva tra i due fattori, con un indice di Pearson pari a .188, per cui i due tipi di mediazione risultano essere compresenti, in linea con quanto rilevato nella letteratura sulla mediazione (Nathanson, 2001).

Per cercare di comprendere se e quale relazione possa intercorrere tra le concezioni inerenti all’uso del cellulare e le percezioni di mediazione genitoriale attorno allo stesso medium, è stata effettuata una analisi di correlazione tra i fattori emersi dalle sezioni B.4 e B.5, i cui risultati sono rappresentati nella Tabella 2.19.

		<i>Percezione di preoccupazione e controllo</i>	<i>Percezione di supporto e accompagnamento</i>
<i>Vantaggi e coinvolgimento nell’uso del cellulare</i>	Correlazione di Pearson	,056	-,199*
	Sig. (2-code)	,403	,003
	N	221	220
<i>Timori legati all’uso del cellulare</i>	Correlazione di Pearson	,381	,340*
	Sig. (2-code)	,000	,000
	N	221	220
<i>Senso di padronanza nell’uso del cellulare</i>	Correlazione di Pearson	-,041	,067
	Sig. (2-code)	,549	,322
	N	221	220
** La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).			

Tab. 2.19. Correlazioni tra i fattori inerenti le concezioni d’uso del cellulare e i fattori inerenti le percezioni di mediazione genitoriale per il medesimo medium.

Due aspetti emergono dall’analisi di correlazione. In primo luogo, ai timori legati all’uso del cellulare da parte dei ragazzi si associano in modo significativo sia la *percezione di preoccupazione e controllo* genitoriale (indice di Pearson pari a .381) sia la *percezione di supporto e accompagnamento* (indice di Pearson pari a .340), il che segnala una correlazione tra la percezione della presenza dei genitori e la percezione dei ragazzi di timori legati all’uso: quando i ragazzi percepiscono timori nell’uso del cellulare, percepiscono anche forme di presenza di mediazione genitoriale sia in termini di controllo che accompagnamento, in linea con le ricerche di Van Den Bulck & Van Den Bergh (2000) e Nathanson (2001).

In secondo luogo, è interessante notare la correlazione negativa tra i *vantaggi e coinvolgimento nell’uso del cellulare* e la *percezione di supporto e accompagnamento* genitoriale (indice di Pearson pari a -.199); non si rintracciano in proposito riferimenti precisi in letteratura alla luce dei quali interpretare

univocamente il dato, ma in generale appare che se aumenta il legame tra minore e medium, e quindi la capacità di utilizzo, aumenta pure la sua personalizzazione e forse, conseguentemente, l'autonomia.

2.5.6.2. Analisi delle correlazioni tra fattori inerenti al computer

All'interno della sezione C.4 del questionario, inerente alle concezioni legate all'uso del computer, appare una forte correlazione tra il fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer* ed il fattore *senso di padronanza nell'uso del computer* (indice di Pearson=.510), per cui all'aumentare della percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso del computer, aumenta anche il senso di padronanza nell'uso del medesimo medium.

Per quanto riguarda poi le percezioni di mediazione genitoriale (sezione C.5 del questionario), la matrice di correlazione delle componenti rileva una correlazione positiva, con un indice di Pearson pari a .267, tra i due fattori: *percezione di supporto e accompagnamento* e *percezione di preoccupazione e controllo*. Per cui sembrerebbe che i due tipi di mediazione siano compresenti: dato anche questo, come già notato, in linea con quanto riconosciuto dalla letteratura e prima specificato.

Per cercare di comprendere se e quale relazione possa intercorrere tra le concezioni inerenti all'uso del computer e le percezioni di mediazione genitoriale attorno a tale medium, è stata effettuata una analisi di correlazione tra i fattori emersi, i cui risultati sono rappresentati nella Tabella 2.20.

Come avviene per il cellulare, si nota una correlazione negativa tra il fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer* e il fattore *percezione di supporto e accompagnamento* genitoriale (indice di Pearson pari a -.149): man mano che aumenta la familiarità tra minore e medium, diminuisce sensibilmente la percezione della presenza genitoriale quando questa si esplica in termini di utilizzo congiunto e guida.

		<i>Percezione di supporto e accompagnamento</i>	<i>Percezione di preoccupazione e controllo</i>
<i>Vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer</i>	Correlazione di Pearson	-,149*	-,006
	Sig. (2-code)	,018	,923
	N	252	257
<i>Senso di padronanza nell'uso del computer</i>	Correlazione di Pearson	,039	,079
	Sig. (2-code)	,541	,208
	N	252	257

*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 2.20. Correlazioni tra i fattori inerenti le concezioni d'uso del computer e i fattori inerenti le percezioni di mediazione genitoriale per il medesimo medium.

2.5.6.3. Analisi delle correlazioni tra fattori inerenti ad Internet

Riguardo le concezioni legate all'uso di Internet, si nota una correlazione tra il fattore *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet* e il fattore *valore comunicativo associato all'uso di Internet* (indice di Pearson=.408), per cui al crescere della percezione dei vantaggi e del coinvolgimento nell'uso di Internet, aumenta la percezione del valore comunicativo attribuita ad alcune funzioni di Internet. Il fattore *timori associato all'uso di Internet* risulta indipendente (indice di Pearson=.020 e .034) rispetto agli altri due fattori sopracitati emersi nella medesima sezione: *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet* e *valore comunicativo associato all'uso di Internet*.

Per quanto riguarda invece le percezioni di mediazione genitoriale, si rileva una correlazione positiva, con un indice di Pearson pari a .283, tra il primo e il terzo fattore: *percezione di supporto* e *percezione di controllo*; nuovamente, i due tipi di mediazione sembra siano percepiti contemporaneamente. Il secondo fattore, *percezione di preoccupazione*, risulta poi correlato sia al fattore *percezione di controllo*, con un indice di Pearson pari a .261, sia al fattore *percezione di supporto*, con un indice di Pearson pari a .133.

Per cercare di comprendere se e quale relazione possa intercorrere tra le concezioni inerenti all'uso di Internet e le percezioni di mediazione genitoriale attorno allo stesso medium, è stata effettuata una analisi di correlazione tra i fattori emersi dalle sezioni D.4 e D.5, i cui risultati sono rappresentati nella Tabella 2.21.

		<i>Percezione di supporto</i>	<i>Percezione di preoccupazione</i>	<i>Percezione di controllo</i>
<i>Senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet</i>	Correlazione di Pearson	-,246**	,016	-,015
	Sig. (2-code)	,000	,811	,826
	N	228	231	228
<i>Timori associati all'uso di Internet</i>	Correlazione di Pearson	,364**	,173**	,324**
	Sig. (2-code)	,000	,008	,000
	N	228	231	228
<i>Valore comunicativo associato all'uso di Internet</i>	Correlazione di Pearson	-,313**	,137*	-,057
	Sig. (2-code)	,000	,038	,392
	N	228	231	228

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).
* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 2.21. Correlazioni tra i inerenti le concezioni d'uso di Internet e i inerenti le percezioni di mediazione genitoriale per il medesimo medium.

Due aspetti emergono dall'analisi di correlazione. In primo luogo, al fattore *timori associati all'uso di Internet* si associano in modo significativo il fattore *percezione di supporto* (indice di Pearson pari a .364), il fattore *percezione di preoccupazione* (indice di Pearson pari a .173) e il fattore *percezione di controllo* genitoriale (indice di Pearson pari a .324), il che equivale a segnalare una correlazione significativa tra la percezione della presenza dei genitori e la percezione dei ragazzi di timori legati all'uso: ciò significa che quando i ragazzi percepiscono timori nell'uso di Internet, percepiscono anche forme di presenza di mediazione genitoriale in termini di supporto, preoccupazione e controllo. Questi dati sembrerebbero suggerire l'idea che in caso di bisogno i genitori siano percepiti dai figli come abbastanza presenti, contrastando l'interpretazione secondo cui i ragazzi sarebbero soli nel loro rapporto con i media.

In secondo luogo, è interessante segnalare la correlazione negativa tra il fattore *percezione di supporto* genitoriale il fattore *sensibilità di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet* da parte dei ragazzi (indice di Pearson pari a -.246) e il fattore *valore comunicativo associato all'uso di Internet* (indice di Pearson pari a -.313): lo stesso fenomeno si riscontrava per i media già analizzati, e ci porta a ritenere nuovamente che più diventa "stretto" il legame tra i ragazzi e il medium e più ne cresce la personalizzazione, così come diventa significativamente carente la percezione della presenza genitoriale in termini di supporto.

2.5.6.4. Analisi delle correlazioni tra fattori di differenti scale.

Date le caratteristiche di similarità tra i fattori emersi per i tre media (per le concezioni sull'uso: sezioni B.4, C.4, D.4; per le percezioni di mediazione genitoriale: sezioni B.5, C.5, D.5), si è voluta esplorare l'esistenza di tra fattore analoghi in più media. Si è proceduto a correlare i fattori tra due distribuzioni alla volta, con risultati interessanti e rappresentati nelle Tabelle 2.22, 2.23 e 2.24 per quanto riguarda le concezioni inerenti all'uso e nelle Tabelle 2.25, 2.26 e 2.27 per quanto riguarda le percezioni di mediazione genitoriale.

In merito alle concezioni d'uso si nota che i fattori *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare* e *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer* sono strettamente associati tra loro (indice di Pearson=.729), come lo sono i fattori *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare* e *sensibilità di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet* (indice di Pearson=.699), ed i fattori *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer* e *sensibilità di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet* (indice di Pearson=.789).

Alla luce di ciò, si può ipotizzare che, se ci può essere una "specializzazione" d'uso solo per una singola tecnologia (Rogers, 1995), questa non preclude un atteggiamento trans-mediale comune di percezione di vantaggi e coinvolgimento nell'uso di più media.

Similmente, i fattori *timori legati all'uso del cellulare* e *timori associati all'uso di Internet* sono pure correlati tra loro (indice di Pearson=.527); la correlazione in

questo caso è riferita solo ai media che offrono possibilità comunicative, cellulare e Internet, in quanto il fattore inerente ai timori non emerge per il computer.

Vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare	Correlazione di Pearson		
	Sig. (2-code)	,729**	,559**
	N	,000	,000
Timori legati all'uso del cellulare	Correlazione di Pearson		
	Sig. (2-code)	-,136*	-,115
	N	,047	,094
Senso di padronanza nell'uso del cellulare	Correlazione di Pearson		
	Sig. (2-code)	,156*	,428**
	N	,023	,000
		213	213
		213	213
		213	213
** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).			
* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).			

Tab. 2.22. Correlazioni tra i fattori inerenti alle concezioni d'uso del cellulare ed i fattori inerenti alle concezioni d'uso del computer.

		Senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet	Timori associati all'uso di Internet	Valore comunicativo associato all'uso di Internet
Vantaggi e coinvolgimento nell'uso del cellulare	Correlazione di Pearson	,699**	-,109	,696**
	Sig. (2-code)	,000	,136	,000
	N	189	189	189
Timori legati all'uso del cellulare	Correlazione di Pearson	-,201**	,527**	-,048
	Sig. (2-code)	,005	,000	,510
	N	189	189	189
Senso di padronanza nell'uso del cellulare	Correlazione di Pearson	,266**	,205**	,286**
	Sig. (2-code)	,000	,005	,000
	N	189	189	189
** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).				

Tab. 2.23. Correlazioni tra i fattori inerenti alle le concezioni d'uso del cellulare ed i fattori inerenti alle concezioni d'uso di Internet.

		<i>Senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet</i>	<i>Timori associati all'uso di Internet</i>	<i>Valore comunicativo associato all'uso di Internet</i>
<i>Vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer</i>	Correlazione di Pearson	,786**	-,118	,564**
	Sig. (2-code)	,000	,075	,000
	N	228	228	228
<i>Senso di padronanza nell'uso del computer</i>	Correlazione di Pearson	,615**	,014	,455**
	Sig. (2-code)	,000	,831	,000
	N	228	228	228

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tab. 2.24. *Correlazioni tra i fattori inerenti alle concezioni d'uso del computer ed i fattori inerenti alle concezioni d'uso di Internet.*

Il fattore *senso di padronanza nell'uso del cellulare* è associato al fattore *senso di padronanza nell'uso del computer* (indice di Pearson=.428) e, in misura minore, al fattore *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet* (indice di Pearson=.266), mentre il fattore *senso di padronanza nell'uso del computer* correla più strettamente col fattore *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet* (indice di Pearson=.615). Tali dati non sono immediatamente interpretabili, ma lasciano che il legame tra cellulare e computer possa essere spiegabile in base alla familiarità dei ragazzi con i due media in oggetto, data dalla loro presenza in ambito domestico e dalla possibilità di accesso ed esperienza diretta fin dalla più tenera età (Mantovani & Ferri, 2008), mentre Internet è una loro “applicazione” al cui uso autonomo si giunge in età più avanzata (Livingstone & Bovill, 2001b, approssimano questa età attorno agli 11-12 anni).

Anche nel caso delle percezioni di mediazione genitoriale si nota la costanza e la correlazione dei principali atteggiamenti genitoriali percepiti dai ragazzi: controllo e accompagnamento, in linea con quanto rilevato da Vestby (1994).

Per quanto riguarda la percezione di supporto e accompagnamento mediale, tale percezione inerente al cellulare correla sia con quella inerente al computer (indice di Pearson=.478) sia con quella inerente a Internet (indice di Pearson=.424), mentre quella inerente al computer correla nuovamente con quella inerente ad Internet (indice di Pearson=.782).

Per quanto riguarda invece il controllo, la percezione di controllo rilevata per il cellulare correla con quella del computer (indice di Pearson=.431) e di Internet (indice di Pearson=.482), similmente a quella del computer che correla con la percezione di controllo di Internet (indice di Pearson=.588).

		<i>Percezione di supporto e accompagnamento (computer)</i>	<i>Percezione di preoccupazione e controllo (computer)</i>
<i>Percezione di preoccupazione e controllo (cellulare)</i>	Correlazione di Pearson	,228**	,431**
	Sig. (2-code)	,001	,000
	N	203	208
<i>Percezione di supporto e accompagnamento (cellulare)</i>	Correlazione di Pearson	,478**	,197**
	Sig. (2-code)	,000	,004
	N	204	209

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).
* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).

Tab. 2.25. *Correlazioni tra i fattori inerenti alle percezioni di mediazione in merito all'uso del cellulare ed i fattori inerenti alle percezioni di mediazione in merito all'uso del computer.*

		<i>Percezione di supporto (Internet)</i>	<i>Percezione di preoccupazione (Internet)</i>	<i>Percezione di controllo (Internet)</i>
<i>Percezione di preoccupazione e controllo (cellulare)</i>	Correlazione di Pearson	,230**	,343**	,482**
	Sig. (2-code)	,002	,000	,000
	N	184	187	184
<i>Percezione di supporto e accompagnamento (cellulare)</i>	Correlazione di Pearson	,380**	-,008	,424**
	Sig. (2-code)	,000	,911	,000
	N	184	187	184

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tab. 2.26. *Correlazioni tra i fattori inerenti alle percezioni di mediazione in merito all'uso del cellulare ed i fattori inerenti alle percezioni di mediazione in merito all'uso di Internet.*

		<i>Percezione di supporto (Internet)</i>	<i>Percezione di preoccupazione (Internet)</i>	<i>Percezione di controllo (Internet)</i>
<i>Percezione di supporto e accompagnamento (computer)</i>	Correlazione di Pearson	,782**	,072	,605**
	Sig. (2-code)	,000	,282	,000
	N	219	222	219
<i>Percezione di preoccupazione e controllo (computer)</i>	Correlazione di Pearson	,311**	,550**	,588**
	Sig. (2-code)	,000	,000	,000
	N	222	225	222

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).

Tab. 2.27. *Correlazioni tra i fattori inerenti alle percezioni di mediazione in merito all'uso del computer ed i fattori inerenti alle percezioni di mediazione in merito all'uso di Internet.*

Ricordando che la percezione di supporto e la percezione di controllo sono spesso compresenti, così come in letteratura sono compresenti e commisti gli stili di mediazione rilevati con i genitori, dalle analisi “trans-mediali” emerge che le correlazioni tra fattori analoghi di percezione sono quelle più significative, con indice di Pearson più alto.

2.5.7. Discussione e conclusioni

Con questa ricerca, essenzialmente di tipo esplorativo, abbiamo cercato di approfondire alcune questioni concernenti il fare mediale dei ragazzi di 10 e 11 anni, i *tweens* (Tufte *et al.*, 2005), indagando in particolare pratiche d’uso, concezioni in merito all’uso e percezioni di interventi di mediazione genitoriale, per i tre media maggiormente diffusi nelle famiglie con minori e utilizzati dai ragazzi: cellulare, computer e Internet. Tale rilevazione è funzionale agli obiettivi della ricerca, finalizzata a evidenziare la presenza di:

- analogie e differenze nelle concezioni d’uso dei tre media,
- analogie e differenze nelle percezioni di mediazione genitoriale in merito all’uso dei tre media,
- relazioni tra concezioni e percezioni rilevate,

allo scopo di approfondire il “senso” che si accompagna alle pratiche medialità e di cercare di verificare se i ragazzi si sentano “soli” nel loro fare mediale, come diverse indagini e ricerche mostrano.

In merito all’uso, lo scenario è piuttosto articolato e sarà ora sintetizzato trasversalmente ai tre media in base agli aspetti indagati: il possesso, i livelli d’uso, le funzioni esperite e le modalità d’uso.

Da quanto emerge dai dati riportati, i tre media in esame sono ampiamente presenti nella vita dei ragazzi: il 62,9% di coloro che sono stati coinvolti nel nostro studio possiede un cellulare proprio e il 26,5% può utilizzarne comunque uno; il 42,3% ha un computer personale e il 55,1% ne ha a disposizione uno; l’85,7% ha la possibilità di connettersi a Internet da casa.

Per quanto riguarda l’utilizzo, i cui livelli variano abbastanza da medium a medium, coerentemente con le tendenze tipiche delle età, dalla distribuzione delle risposte appare come esso sia:

- moderato per il cellulare: il 18,1% dell’intero gruppo non lo usa mai, il 37,1% lo usa poco, il 28,3% lo usa abbastanza e solo il 16,5% lo usa molto;
- cospicuo per Internet: il 15,1% sono non utilizzatori, il 21,7% sono bassi utilizzatori, il 30,1% sono medi utilizzatori e il 33,1% sono alti utilizzatori;
- elevato per il computer: appena il 4% dei rispondenti non lo utilizza mai, mentre il 22,4% dei ragazzi sostiene di usarlo poco, il 42,6% di usarlo abbastanza e il 30,9% di utilizzarlo largamente.

Rispetto alle funzioni utilizzate, se si eccettua l’uso legato a quelle di base, spicca l’approccio ludico e intrattenitivo dei ragazzi ai media:

- il cellulare, oltre alle sue funzioni standard - fare telefonate (90,1%) e inviare e ricevere SMS (79,8%) - è utilizzato per giocare (74,9%), impostare suonerie (71,7%), fare video (62,7), inviare e ricevere foto (48%), scaricare e ascoltare musica (45,3%) e inviare e ricevere video (30%);
- il computer, oltre che per scrivere testi (55%), disegnare (52,1%) e “leggere” CD-Rom (45%), viene utilizzato specie per guardare immagini (64,3%), giocare (64,2%), ascoltare musica (55,2%) e guardare film o video (45,6%);
- a Internet infine si ricorre per navigare e usare motori di ricerca (49%) e cercare e scaricare immagini (47,7%), si può supporre anche a fini scolastici, per guardare video su siti tipo YouTube (52,6%), giocare con videogiochi in linea (48%), scaricare/acquistare musica (23,3%) e, moderatamente, per scopi comunicativi, come inviare e ricevere posta elettronica (27,8%) o usare sistemi di messaggia istantanea (25,1%).

Nonostante la caratteristica comune di *personal media*, confermata dal gran numero di utilizzatori autonomi di cellulare (74,4%), computer (78,9%) e Internet (69,7%), le tecnologie prese in esame mostrano anche la presenza di un uso sociale, che coinvolge in misura diversa genitori, fratelli e amici. Se in genere la presenza dei genitori è marcata soprattutto in fase di approccio all'utilizzo dei dispositivi, si rileva col passare del tempo un aumento della presenza degli amici nell'uso del cellulare (dal 13,5% al 28,7%), del computer (dall'11,5% al 21,5%) e di Internet (dal 10,4% al 16,9%), e per quest'ultimo, a differenza degli altri media, anche dei fratelli (dal 25,4% al 29,7%). I genitori, nonostante una certa flessione dopo l'avviamento all'uso, risultano ancora presenti: nell'utilizzo del cellulare per il 22,8% dei casi, del computer per il 34,1% e di Internet per il 40,7%, in maniera quindi non secondaria rispetto al gruppo dei pari.

Entrando nel merito degli interrogativi specifici della ricerca, e quindi riferendoci innanzi tutto ai dati relativi alle concezioni sull'uso, emergono alcune dimensioni che differenziano i tre media. Nello specifico,

- il computer presenta due fattori: *vantaggi e coinvolgimento nell'uso e senso di padronanza nell'uso*;
- il cellulare presenta due fattori analoghi: *vantaggi e coinvolgimento nell'uso e senso di padronanza nell'uso*, ma anche un terzo fattore: *timori legati all'uso*;
- Internet presenta ancora tre fattori: come il cellulare, un fattore riferito ai *timori associati all'uso*; un fattore - *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso* - che “racchiude” al suo interno due fattori identificati per computer e cellulare; un terzo fattore inerente al *valore comunicativo associato all'uso*.

Ancora per quanto riguarda analogie e differenze fra i tre media, si può fare riferimento al grado di rispondenza dei diversi fattori relativi alle concezioni all'esperienza dei ragazzi:

- il fattore che rappresenta *i vantaggi e il coinvolgimento nell'uso*, comune a cellulare e computer, ottiene punteggi medi piuttosto bassi: 2.02 per il cellulare e 2.30 per il computer. Ricordando che la scala di risposta varia da 1 a 4, in cui il punteggio più basso rappresenta la scarsa rispondenza alla propria esperienza e quello più alto invece la piena rispondenza, sembrerebbero dunque essere scarsamente percepiti i vantaggi e il coinvolgimento nell'uso di questi due media;
- rispetto al fattore *senso di padronanza nell'uso*, comune nuovamente a cellulare e computer, si riscontrano punteggi tendenti al polo della buona rispondenza: per il cellulare il punteggio medio è di 2.96, mentre per il computer comincia a manifestarsi una diminuzione di rispondenza, dato che il punteggio è 2.45;
- per Internet, il fattore *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso*, presenta un punteggio medio pari a 2.33, quindi presenta una limitata rispondenza;
- il fattore rappresentante i *timori*, non emerso per il computer, mostra una differenza tra il punteggio riferito al cellulare ($M=2.19$) e quello invece nell'uso di Internet ($M=2.59$): i ragazzi cioè sembrano percepire scarsamente i timori legati al cellulare e invece percepire piuttosto chiaramente rischi e timori legati all'uso di Internet;
- l'ultimo fattore individuato, presente solo per Internet, è quello che delinea il *valore comunicativo associato* al medium: in accordo con la scarsità d'uso delle funzioni comunicative utilizzate, tale fattore ha un punteggio basso ($M=1.73$) e dunque una scarsa rispondenza nell'esperienza dei ragazzi.

Rispetto all'incidenza delle variabili indipendenti considerate (genere, classe, possesso, livello d'uso, modalità d'uso), l'analisi di varianza condotta per ciascuno dei fattori emersi dall'analisi delle concezioni d'uso mostra risultati ancora una volta in parte analoghi, in parte diversi:

- la variabile "genere" non incide su alcun fattore inerente alle concezioni d'uso per nessuno dei tre media indagati;
- la variabile "classe" risulta significativa solo per il fattore *senso di padronanza nell'uso del cellulare*, ovvero i ragazzi frequentanti la prima classe della scuola secondaria si sentono più padroni nell'uso del cellulare rispetto ai compagni frequentanti l'ultima classe della scuola primaria;
- la variabile "possesso" incide, sia per quanto riguarda il cellulare che il computer, sul fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso* e sul fattore *senso di padronanza*: coloro che possiedono un proprio dispositivo avvertono maggiori vantaggi, si sentono più coinvolti e più padroni nel suo uso;
- il "livello d'uso" incide sui fattori *vantaggi e coinvolgimento nell'uso* e *senso di padronanza* per cellulare e computer, e sul fattore *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento* di Internet: più sostenuto è l'uso, maggiore è la rispondenza dei fattori all'esperienza dei ragazzi. Di contro, uno scarso uso del cellulare incide sulla percezione dei *timori nell'uso*, aumentandone i livelli.

Per quanto riguarda le modalità di utilizzo,

- l'uso autonomo incide positivamente sul fattore *vantaggi e coinvolgimento nell'uso del computer*, sul fattore *senso di padronanza* sia per il cellulare sia per il computer, e sul fattore *padronanza, vantaggi e coinvolgimento nell'uso di Internet*;
- l'uso con i genitori migliora la percezione dei *vantaggi e del coinvolgimento* per il computer e il *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento* per Internet, mentre innalza la percezione dei *timori* legati all'uso di Internet;
- l'utilizzo con gli amici infine tende ad innalzare la percezione di *vantaggi e coinvolgimento* nell'uso del cellulare, il *senso di padronanza* sia per il cellulare che per il computer, e il *senso di padronanza, vantaggi e coinvolgimento* di Internet.

Analogamente, rispetto alle percezioni di attività di mediazione genitoriale, si rileva una differenziazione tra computer e cellulare da una parte, e Internet dall'altra.

Le percezioni inerenti alla mediazione genitoriale e riferite a computer e cellulare presentano due fattori analoghi: *percezione di preoccupazione e controllo e percezione di supporto e accompagnamento*; per Internet invece le percezioni trovano una distinzione in tre dimensioni: *percezione di supporto, percezione di controllo e percezione di preoccupazione* (in pratica, il fattore unico per cellulare e computer - *percezione di preoccupazione e controllo* - per Internet si scinde in due componenti distinte, seppur collegate).

Oltre che sulla base della loro caratterizzazione, si possono rilevare analogie e differenze tra i tre media anche sulla base della rispondenza riscontrata dai ragazzi relativamente alla loro esperienza:

- si rileva una scarsa rispondenza nell'esperienza dei ragazzi della *percezione di preoccupazione e controllo* per il cellulare ($M=1.93$), il computer ($M=1.65$) e Internet, dove il fattore è scisso nella duplice dimensione di *preoccupazione* ($M=1.67$) e *controllo* ($M=1.65$).
- la *percezione di supporto e accompagnamento* mostra ancora punteggi tendenti alla scarsa rispondenza per quanto riguarda cellulare ($M=2.01$) e computer ($M=2.34$), a differenza invece di Internet, per il quale si rileva una maggiore *percezione di supporto* ($M=2.63$).

Dunque, sembrerebbe che la presenza genitoriale in generale sia poco percepita, tranne che nell'utilizzo di Internet, dove i genitori paiono, dalle percezioni dei ragazzi, presenti nell'accompagnare e nell'aiutare i figli.

Per quanto riguarda l'incidenza delle variabili indipendenti considerate - classe, genere, possesso, livello d'uso, modalità d'uso - sulle dimensioni relative alla mediazione genitoriale emerse dall'analisi fattoriale, si rilevano alcune differenze.

Per ciò che concerne la *percezione di supporto*, non appaiono variabili influenti e comuni ai tre media:

- per il computer incide solamente l'uso autonomo, per cui coloro che non utilizzano autonomamente percepiscono maggior supporto;
- per il cellulare incidono il possesso e il livello di utilizzo, per cui coloro che non hanno un cellulare personale, ma comunque ne hanno uno a disposizione, e che utilizzano poco il dispositivo percepiscono maggiore presenza dei genitori;
- per Internet invece incidono il livello d'uso, l'uso autonomo e l'uso con i genitori: il minore livello d'uso, il minore utilizzo autonomo, il maggiore utilizzo con i genitori comportano una percezione superiore di supporto degli adulti.

Per quanto riguarda invece la *percezione di preoccupazione e controllo* per i due media cui si riferisce, questa sembra risentire:

- per il cellulare, dell'utilizzo autonomo e del possesso, per cui chi ha un cellulare proprio e lo usa prevalentemente da solo percepisce meno controllo e preoccupazione;
- per il computer, dell'utilizzo con i genitori, che comporta una maggiore percezione di preoccupazione e controllo.

Infine, per quanto concerne la *percezione di controllo* riferita a Internet, le variabili indipendenti che risultano avere un'incidenza sono:

- l'uso con i genitori: laddove i genitori sono presenti, i ragazzi percepiscono livelli superiori di controllo, pur ricordando che in generale la media di questo fattore è molto bassa;
- l'utilizzo autonomo, che porta ad una percezione di un minor livello di controllo nell'uso;
- il livello d'uso, per cui i bassi utilizzatori percepiscono maggiormente la presenza genitoriale rispetto agli alti utilizzatori.

Indagando le relazioni tra concezioni in merito all'uso dei media e le percezioni di attività di mediazione genitoriale, si possono individuare tre tipi di "legami".

Una prima analisi, riferita alle concezioni e interna rispetto ai fattori emersi da una stessa scala, consentita dalla rotazione Oblimin prescelta, dimostra come la *percezione di timori* (per cellulare e Internet) sia indipendente dagli altri fattori emersi, mentre la *percezione dei vantaggi e del coinvolgimento* sia sempre significativamente legata al *senso di padronanza*.

Parimenti, le due dimensioni in cui si declinano le percezioni di mediazione sono significativamente correlate, così come riconosciuto in letteratura (Nathanson, 2001).

Una seconda analisi, effettuata correlando i fattori tra due distribuzioni alla volta, inerenti alle concezioni d'uso e alle percezioni di mediazione per lo stesso medium, mostra due relazioni interessanti:

- da una parte, si nota una correlazione significativa e positiva tra la presenza di *timori* dei ragazzi riconducibili all'uso e i fattori di percezione di

mediazione genitoriale, che si presentano contemporaneamente e interessano tanto cellulare quanto Internet;

- dall'altra, emerge una correlazione, di segno negativo e comune a tutti i media, tra la *percezione di vantaggi e coinvolgimento nell'uso* e la *percezione di supporto* da parte dei genitori, come se la presenza di un rapporto personalizzato con le tecnologie fosse correlato significativamente alla mancanza di percezione di supporto genitoriale.

Infine, tramite una correlazione tra le differenti scale relative ai tre media, si rileva l'esistenza di relazioni significative tra fattori che rappresentano dimensioni analoghe, ancorché non identiche, sia per quanto concerne le concezioni in merito all'uso che per le percezioni di mediazione genitoriale.

In conclusione, consapevoli di essere riusciti a toccare, rispetto alla complessità che emerge dai dati, solo alcune questioni relative al "fare mediale" da parte dei *tweens*, riteniamo comunque che questa ricerca possa contribuire a chiarire, almeno parzialmente, il "senso" che si accompagna alle pratiche medialità dei ragazzi e il grado e tipo di mediazione che essi avvertono da parte dei genitori.

I nodi problematici che investono direttamente la ricerca pedagogica appaiono essere molteplici e, tra quelli emergenti, alcuni sembrano particolarmente significativi.

Per quanto riguarda il rapporto con i media, rispetto alle fasce d'età contemplate che segnano un passaggio cruciale alla vita adolescenziale, sarebbe opportuno, a nostro parere, diversificare ulteriormente la ricerca sui media, a dispetto della convergenza digitale, dal momento che appaiono differenze tra quelli considerati, come per esempio rispetto ai *timori*, collegati specialmente all'uso di Internet, o al *senso di padronanza* la cui percezione è elevata per il cellulare e non invece per gli altri media, pur se ampiamente utilizzati.

Una questione certamente rilevante è la scarsa percezione della mediazione genitoriale, tranne che per Internet, dove la percezione di supporto da parte dei genitori, associata all'elevata presenza di timori dei ragazzi nell'uso, farebbe pensare al fatto che essi siano ancora in fase di appropriazione del mezzo, a differenza di quanto verosimilmente accade per il cellulare e il computer. E ci si potrebbe chiedere se si tratti di un aiuto dei genitori *ad hoc*, specifico per il medium o legato al particolare problema dei rischi, o seppure l'accompagnamento non sia momentaneo in attesa che i ragazzi diventino autonomi e siano poi lasciati sostanzialmente a se stessi, come accade per cellulare e computer.

Un altro aspetto che bisognerebbe approfondire riguarda il rapporto negativo emerso nelle analisi di correlazione tra dimensioni relative alle concezioni in merito all'uso - *vantaggi e coinvolgimento nell'uso* - e percezioni di *supporto* genitoriale, per cercare di capire la natura di tale relazione e quali variabili possano incidere su di essa.

Un ulteriore aspetto da approfondire, che per altro ci proponiamo di affrontare nell'immediato, riguarda l'individuazione di profili d'uso dei tre media per

comprendere se, e come, questi siano correlati alle concezioni inerenti all'uso e alle percezioni di mediazione genitoriale.

Indicazioni bibliografiche e sitografiche*

- Abelman, R. (2007). Fighting the war in indecency: Mediating Tv, Internet and videogame usage among achieving and underachieving gifted children. *Roeper Review*, 29:2, 100-112.
- Agarwal, R., & Karahanna, E. (2000). Time flies when you're having fun: Cognitive absorption and beliefs about information technology usage. *Management Information Systems Quarterly*, 24:4, 665-694.
- Albano, R. (2004). Introduzione all'analisi fattoriale per la ricerca sociale. *Quaderni di Ricerca*. (URL: dspace-unito.cilea.it/bitstream/2318/421/1/q4.pdf).
- Andersen, R.E., Crespo, C.J., Barlett, S.J., Cheskin, L.J., & Pratt, M. (1998). Relationship of physical activity and television watching with body weight and level of fatness among children. *The Journal of American Medical Association*, 279:12, 938-942.
- Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., & Wartella, E. (2003). The influence on media violence on youth. *Psychological Science in Public Interest*, 4:3, 81-110.
- Anderson, T.L. (2005). Relationship among Internet attitudes, Internet use, romantic beliefs, and perceptions of online romantic relationships. *CyberPsychology & Behavior*, 8:6, 521-531.
- Aoki, K., & Downes, E.J. (2003). An analysis of young people's use of and attitudes toward cell phones, *Telematics and Informatics*, 20:4, 349-364.
- Bachen, C. M. (2007). Just part of the family? Exploring the connections between family life and media use. In S. F. Mazarella (Ed.), *20 Questions about youth & the media*, pp. 239-252. New York: Peter Lang.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75:1, 43-88.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11:1, 56-95.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Becker, H.J. (2000). Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. *Children and Computer Technology*, 10:2, 44-75.
- Berg, A., & Aune, M. (Eds.), *Proceedings of COST4 Workshop: Domestic technology and everyday life: Mutual shaping processes*. Trondheim: University of Trondheim, Norway, Centre for Technology and Society.
- Blumer, J.G., & Katz, E. (Eds.) (1974). *The uses of mass communications*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bober, M., & Livingstone, S. (2001). Bedroom culture and the privatization of media use. In S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), *Children and their changing media environment: A European comparative study*, pp. 179-200. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bonaiuti, G. (Ed.). (2006). *E-Learning 2.0*. Trento: Erikson.
- Bornstein, M.H. (Ed.) (2002). *Handbook of parenting. Vol. 5: Practical issue in parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borzekowsky, D.L.G., & Robinson, T.N. (2005). Conversations, control and couch-time. *Journal of Children and Media*, 1:2, 162-176.
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico*. Torino: UTET.

* Tutti i riferimenti a risorse online nel testo e nella bibliografia sono stati verificati nel novembre 2009.

- Bovill, M., & Livingstone, S. (2001). Bedroom culture and the privatization of media use. In S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), *Children and their changing media environment: A European comparative study*, pp. 179-200. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Buckingham, D. (1993). *Children talking television: The making of television literacy*. Washington: Falmer Press.
- Buckingham, D. (1999). Superhighway or road to nowhere? Children relationship with digital technology. *English in Education*, 33:1, 3-12.
- Buckingham, D. (2002). *Children and media*. (URL: <http://www.european-mediaculture.org/Youth-Culture-Media-Culture.518+M5ff6784e153.0.html>).
- Buckingham, D. (2003). *Media education: Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
- Buckingham, D., Sefton-Green, J., & Willett, R. (2003). *Shared spaces: Informal learning and digital cultures*. (URL: www.wac.co.uk/sharedspaces/research.php).
- Buckingham, D., & Willett, R. (Eds.) (2006). *Digital generations. Children, young people, and new media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bybee, C., Robinson, D., & Turow, J. (1982). Determinants of parental guidance of children's television viewing for a special subgroup: Mass media scholars, *Journal of Broadcasting*, 26(3), 697-710
- Campbell, S.W. (2007). A Cross-cultural comparison of perceptions and uses of mobile telephony, *New Media Society*, 9:2, 343-363.
- Capecchi, S. (2004). *L'audience "attiva": effetti e usi sociali dei media*. Roma: Carocci.
- Caron, A. H., & Caronia, L. (2001). Active users and active objects: The mutual construction of families and communication technologies. *Convergence*, 7, 38-61.
- Caron, A.H., & Caronia, L. (2005). *Culture mobile. Les nouvelles pratiques de communication*. Montreal: Les Presses de L'Université.
- Caron, A. H. & Caronia, L. (2007). *Moving cultures. Mobile communication in everyday life*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
- Caronia, L., & Caron A.H (2004). Constructing a specific culture: Young people's use of the mobile phone as a social performance, *Convergence*, 10: 2, pp. 28-61.
- Carrington, V. (2007). "I'm Dylan and I'm not going to say my last name": Some thoughts on childhood, text and new technologies. *British Educational Research Journal*, 34:2, 151-166.
- Censis (2008). *42° Rapporto Annuale sulla Situazione Sociale del Paese: Comunicazione e Media*. (URL: <http://www.censis.it/277/280/339/6663/6667/6677/content.asp>).
- Centro Studi Minori e Media (2007). *Minori e telefonia mobile: indagine conoscitiva sull'uso del cellulare da parte di bambini e ragazzi*. (URL: www.minorimedia.it/report.pdf).
- Cicognani, E., & Zani, B. (2003). *Genitori e adolescenti*. Roma: Carocci.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics: The creation of the mods and the rockers*. Oxford: Basil Blackwell.
- Colley, A.M., Gale, M.T., & Harris, T.A. (1994). Effects of gender role identity and experience on computer attitude components. *Journal of Educational Computing Research*, 10:2, 129-137.
- Commission on E-Business, IT and Telecoms (2008). *Policy statement. Digital convergence: an economic opportunity*. (URL: www.iccwbo.org/uploadedFiles/Digital_convergence.pdf).
- Conlon, T. & Simpson, M. (2003). Silicon Valley versus Silicon Glen. The impact of computers upon teaching and learning: A comparative study. *British Journal of Educational Technology*, 34, 137-150.

- Cristante, S. (2005). *Media philosophy. Interpretare la comunicazione-mondo*. Napoli: Liguori.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an apparent paradox. *American Educational Research Journal*, 38, 813-834.
- de Kerckhove, D. (1991). *Brainframes: Technology, mind and business*. Utrecht: Bosch & Keuning.
- Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., et alii. (2003). 'Cultures in negotiation': Teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers and Education*, 41, 19-37.
- Desmond, R.J., Singer, J.L., Dinger, D.G., Calam, R., & Colimore, K. (1985). Family mediation patterns and television viewing. *Human Communication Research*, 11:4, 461-480.
- Dorr, A., Rabin, B.E., & Irlen, S. (2002). Parenting in a multimedia society. In M.H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting*. Vol. 5: Practical issue in parenting, pp. 349-373. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Downes, T. (2002). Blending play, practice and performance: Children's use of the computer at home. *Journal of Educational Enquiry*, 3:2, 21-34.
- Downes, T., & Reddacliff, C. (1997). *Children's use of electronic technologies in the home*. (URL: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/40/87.pdf).
- Drotner, K. & Livingstone, S. (Eds.) (2008). *The International handbook of children, media and culture*. London: Sage.
- Eastin, M. S., Greenberg, B. S., & Hofschire, L. (2006). Parenting the Internet. *Journal of Communication*, 56, 486-504.
- Ertstad, O., Gilje, O., de Lange, T. (2007). Re-mixing multimodal resources: Multiliteracies and digital production in Norwegian media education. *Learning, Media and Technology*, 32:2, 183-198.
- Escobar-Chavez, S.L, & Anderson, C.A. (2008). Media and risky behaviors. *The Future of Children*, 18, 147-180.
- Eurispes-Telefono Azzurro (2007). *Ottavo Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. (URL: <http://www.azzurro.it/site/rendereec7.html>).
- Eurispes-Telefono Azzurro (2008). *Nono Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza*. (URL: <http://www.azzurro.it/site/rendereec7.html>).
- Eurydice (2004). *Cifre chiave delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella scuola in Europa 2004*. (URL: http://www.bdp.it/eurydice/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=751).
- Falcinelli, F. (2009). Educazione mediale e formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. *REM-Ricerche su Educazione e Media*, 1:1, 97-106.
- Falcinelli, F., & Savelli, S. (Eds.) (2006). *Media education nella scuola in Umbria*. Perugia: Morlacchi.
- Fisch, S., & Truglio, R. (Eds.) (2001). *"G" is for growing: Thirty years of research on children and Sesame Street*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Galliani, L. (1979). *Il processo è il messaggio*. Bologna: Cappelli.
- Galliani, L. (2007). Media, educazione, formazione: la ricerca nelle università italiane. In M. Morcellini & P.C. Rivoltella (Eds.), *La sapienza di comunicare*, pp. 41-61. Trento: Erickson.

- Galliani, L. (2009). La ricerca sull'educazione mediale: contributi multidisciplinari e prospettive di sviluppo, *REM-Ricerche su Educazione e Media*, 1:1, 9-23.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (Eds.) (2000). Ricerca sul campo in educazione: I metodi quantitativi. Milano: Bruno Mondadori.
- Gentile, A., Lynch, P.J., Linder, J.R., & Walsh, D.A. (2004). The effects of violent videogame habits on adolescent hostility, aggressive behaviours, and school performance. *Journal of Adolescence*, 27:1, 5-22.
- Gentile, D. A., & Walsh, D. A. (2002), A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology*, 23, 157-178.
- Giles, D. (2003). *Media psychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, N. (1968). *Languages of art*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Götz, M. (2007). Television viewing from before birth to up to the age of 5. *Television*, 20, 12-17.
- Graham, M.J., & Banke, S.R. (2000), Young children's initial exploration of computers. In D. Rothenberg (Ed.), *Issues in early childhood education: curriculum, teacher education & dissemination of information*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium, November 5-7, 2000, pp.357-364. Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative University of Illinois at Urbana Champaign. (URL: <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/graham.html>).
- Grassi, C. (2002). *Sociologia della comunicazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Greenfield, P.M., & Subrahmanyam, K. (2003). Online discourse in a teen chat room: New codes and new modes of coherence in a visual medium. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24, 713-738.
- Gross, E.F. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649.
- Haddon, L. (2006). The contribution of domestication research to in-home computing and media consumption. *The Information Society*, 22:4, 195-203.
- Haddon, L. (2007a). Roger Silverstone's legacies: Domestication. *New Media & Society*, 9:1, 25-32.
- Haddon, L. (2007b). More than a phone: Emerging practices in mobile phone use amongst children. *Proceedings of the conference, Communication in the 21st Century: The mobile information society*, 27th-29th September, Budapest: T-Mobile Hungary. 123-128.
- Hagen I. (2007). "We can't just sit the whole day watching TV": Negotiations concerning media use among youngster and their parents. *Young*, 15:4, 369-393.
- Harrison, k., & Cantor, J. (1997). Te relationship between media consumption and eating disorders. *Journal of Communication*, 47:1, 40-67.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51, 1499-1509.
- Hoflich, J.R., & Hartmann, M. (Eds.), *Mobile communication in everyday life: Ethnographic views, observations and reflections*. Berlin: Frank & Timme.
- Holloway, S. L. & Valentine, G. (2003). *Cyberkids: Children in the information age*. London: Routledge Falmer.
- Hoover, S.M., & Schofield Clark, L. (2008). Children and media in the context of home and family. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture*, pp.105-120. London: Sage.
- Horelli, L., & Kaaja, M. (2002). Opportunities and constraints of "Internet-assisted urban planning" with young people. *Journal of Environmental Psychology*, 22:1-2, 191-200.

- Huffaker, D. (2004). Spinning yarns around the digital fire: Storytelling and dialogue among youth on the Internet. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 63-75.
- Igbaria, M., & Chaskrabart, A. (1990). Computer anxiety and attitude towards computer use. *Behaviour and Information Technology*, 9:33, 229-241.
- Igbaria, M., Iivari, J., & Maragahh, H. (1995). Why do individuals use computer technology? A Finnish case study. *Information & Management*, 29, 227-238.
- Istat (2005). *Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana*. (URL: <http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non-calendario/20051117-00/testointegrale.pdf>).
- Istat (2008). *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione: disponibilità nelle famiglie e utilizzo degli individui*. (URL: http://futurodellarete.forumpa.it/sites/default/files/ISTAT_famiglie_e_ICT_07.pdf).
- Istat (2009). *Cittadini e Nuove Tecnologie*. (URL: http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20090227_00/testointegrale20090227.pdf).
- Ito, M., Matsuda, M. & Okabe D. (Eds.). *Portable, personal, pedestrian: Mobile phones in Japanese life*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Johansson, A., & Göttestam, G. (2004). Internet addiction: Characteristics of a questionnaire and prevalence in Norwegian youth (12-18 years). *Scandinavian Journal of Psychology*, 45:3, 223-229.
- Johnson, G. (2006). Internet use and cognitive development: A theoretical framework. *E-Learning and Digital Media*, 3:4, 565-573.
- Kaare, B. H., Brandtzæg, P. B., Heim, J., & Endestad, T. (2007). In the borderland between family orientation and peer culture: The use of communication technologies among Norwegian tweens. *New Media & Society*, 9: 603 - 624.
- Kafai, J. B., & Sutton, S. (1999). Elementary school students' computer and Internet use at home: Current trend and issues. *Journal of Educational Computing Research*, 21:3, 345-362.
- Kafai, Y.B., & Wong, J. (2008). Real arguments about a virtual epidemic: conversations and contestations in a tween gaming club. *Proceedings of the 8th international conference on International conference for the learning sciences - Volume 1*, pp. 414-421. Utrecht: International Society of the Learning Sciences.
- Katz, E., Haas, H., & Gurevitch, M. (1973). On the use of the mass media for important things. *American Sociological Review*, 38:2, 164-181. (URL: <http://www.jstor.org/stable2094393>).
- Katz, J.E. (Ed.) (2003). *Machines that become us: The social context of personal communication technology*. London: Transaction Publishers.
- Katz, J.E., & Aakhus, M. (Eds.) (2002). *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal constructs*, vol. 2. New York: Norton.
- Kerawalla, L., & Crook, C. (2002). Children's computer use at home and at school: Context and continuity. *British Educational Research Journal*, 28, 751-771.
- Koolstra, C.M., & Lucassen, N. (2004). Viewing behavior of children and TV guidance by parents: A comparison of parent and child reports. *Communications*, 29, 179-198.
- Krinsky, C. (Eds.) (2008). *Moral panics over contemporary children and youth*. Burlington: Ashgate.
- Lanz, M., Marta, E. (2000). *Cognizioni sociali e relazioni familiari*. Milano: Franco Angeli.

- Lee, S.J., & Chae, Y.G. (2007). Children's Internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *CyberPsychology & Behavior*, 10:5, 640-644.
- Leung, L. & Wei, R. (1999a). Seeking news via the pager: An expectancy-value study. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43, 299-315.
- Leung, L. & Wei, R. (1999b). The gratifications of pager use: Sociability, information-seeking, entertainment, utility, and fashion and status. *Telematics and Informatics*, 15, 253-264.
- Leung, L. & Wei, R. (2000). More than just talk on the move: Uses and gratifications of the cellular phone. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 77:2, 308-320.
- Li, X. & Atkins, M.S. (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development. *Pediatrics*, 113, 1715-1722.
- Licoppe, C. (2003). Two modes of maintaining interpersonal relations through telephone: From the domestic to the mobile phone. In J.E. Katz (Ed.), *Machines that become us: The social context of communication technology*, pp. 171-86. London: Transaction Publishers.
- Lievrouw, L. & S. Livingstone (Eds.) (2002). *The handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs*. London: Sage.
- Lin, C.A., & Atkin, D.J. (1989). Parental mediation and rulemaking for adolescent use of television and VCRs. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 33, 53-67.
- Ling, R. (2004). The adoption, use and social consequences of mobile communication. *Teletronikk*, 3, 69-81.
- Ling, R. & Haddon, L. (2008). Children, youth and the mobile phone. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture*, pp. 137-151. London: Sage.
- Ling, R., & Yttri, B. (2002). Hyper-coordination via mobile phones in Norway. In J.E. Katz & M. Aakhus (Eds.), *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*, pp. 139-169. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ling, R., & Yttri, B. (2005). *Control, emancipation and status: The mobile telephone in the teen's parental and peer group control relationships*. (URL: http://www.richardling.com/papers/2004_Control_Emanicipation_and_status.pdf)
- Livingstone, S. (1992). The meaning of domestic technologies: a personal construct analysis of familiar gender relations. In R. Silverstone & E. Hirsch (Eds.), *Consuming technologies: media and information in domestic spaces*, pp. 113-130. London: Routledge.
- Livingstone, S. (2003). Children's use of the Internet: Reflections on the emerging research agenda. *New Media & Society*, 5:2, 147-166.
- Livingstone S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home, *Computers in Human Behavior*, 23:2, pp. 920-941.
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10:3, 393-411.
- Livingstone, S., & Bober, M. (2004). *UK children go online: Surveying the experiences of young people and their parents*. (URL: <http://eprints.lse.ac.uk/395/>) .
- Livingstone, S., & Bober, M. (2005). *UK children go online. Final report of key project findings*. (URL: <http://www.lse.ac.uk/collections/children-go-online/UKCGOfinalReport.pdf>) .
- Livingstone, S., & Bober, M. (2006). Regulating the Internet at home: Contrasting the perspectives of children and parents. In D. Buckingham & R. Willett (Eds.), *Digital generations. Children, young people, and new media*, pp. 93-113. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Livingstone, S., & Bovill, M. (1999). *Young people, new media. Report of the research project children, young people, and the changing media environment*. London: London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2000). *Young people, new media*. (URL: <http://www.european-mediaculture.org/Computer-and-Internet.515+M572abcba844.0.html>).
- Livingstone, S., & Bovill, M. (2001a). *Families and the Internet: An observational study of children and young people's Internet use*. Final report to BT. (URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.9400&rep=rep1&type=pdf>).
- Livingstone, S., & Bovill, M. (Eds.) (2001b). *Children and Their Changing Media Environment: A European Comparative Study*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2007). Gradations in digital inclusion: Children, young people and the digital divide. *New Media & Society*, 9, 671-696.
- Lohr, P., & Meyer, M. (Eds.). *Children, television and new media*. Luton: University Press.
- Losito, G. (2009). L'analisi del consumo mediale. Il ruolo attivo del "pubblico". *REMI-Ricerche su Educazione e Media*, 1:1, 127-138.
- Lwin M.O., Stanaland A.J.S., Miyazaki A.D. (2008). Protecting children's privacy online: How parental mediation strategies affect website safeguard effectiveness, *Journal of Retailing*, 84:2, 205-217.
- Macobby, E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th edition), Vol. 4°, pp.1-101. New York: John Wiley & Sons.
- Magrid, L. (2003). *Child Safety on the Information Highway*. (URL: <http://www.safekids.com/child-safety-on-the-information-highway>).
- Mäkelä, A., Giller, V., Tscheligi, M., & Sefelin, R. (2000). *Joking, storytelling, expressing affection: A field trial of how children and their social network communicate with digital images in leisure time*. (URL: <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=332040.332499>).
- Manganelli Rattazzi, A. (1990). *Il questionario: Aspetti teorici e pratici*. Padova: CLEUP.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. London: The MIT Press. (*Il linguaggio dei nuovi media*. Milano: Olivares, 2002).
- Mantovani, S., & Ferri, P. (Eds.) (2008). *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. Milano: ETAS.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S., & Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new technologies*. (URL: <http://www.literacytrust.org.uk/Research/popularreviews.html#Marsh2005>).
- Marshall, J. (2002). *Learning with technology: Evidence that technology can, and does, support learning*. Washington, DC: Cable in the Classroom. (URL: http://www.medialit.org/reading_room/pdf/545_CICReportLearningwithTechnology.pdf).
- McLeod, J.M. (2000). Media and civic socialization of youth. *Journal of Adolescent Health*, 27:2, 45-51.
- McRobbie, A., & Thornton, S.L. (1995). Rethinking 'moral panic' for multi-mediated social worlds. *The British Journal of Sociology*, 46:4, 559-574.
- Mediappro (2005-2006). *Mediappro final report*. (URL: <http://www.mediappro.org/>).
- Messina, L. (2002). Media e apprendimento: il contributo della ricerca psicopedagogica, *Studium Educationis*, 3, 593-615.

- Messina, L. (Ed.) (2005). *Andar per segni: percorsi di educazione ai media*. Padova: CLEUP.
- Messina, L. (2009). Valutazione di programmi e prodotti mediali. Ricerca formativa partecipativa. *REM-Ricerche su Educazione e Media*, 1:1, 107-126.
- Meyers, E.M., Fisher, K.E. & Marcoux, E. (2007). Studying the everyday information behavior of tweens: Notes from the field. *Library & Information Science Research*, 29:3, 310-331.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Circolare Ministeriale n. 30: Linee di Indirizzo ed Indicazioni in Materia di Utilizzo di Telefoni Cellulari e di Altri Dispositivi Elettronici durante l'Attività Didattica, Irrogazione di Sanzioni Disciplinari, Doveri di Vigilanza e di Corresponsabilità dei Genitori e dei Docenti*. (URL: <http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/decalogo07.shtml>).
- Mitchell, K.J., Finkelhor, D., & Wolak, J. (2003). The exposure of youth to unwanted sexual material on the Internet. *Youth & Society*, 34:3, 330-358.
- Miyata, K., Boase, J., Wellman, B., & Ikeda, K. (2005). The mobile-izing Japanese: connecting to the Internet by PC and webphone in Yamanashi. In M. Ito, M. Matsuda & D. Okabe (Eds.), *Portable, Personal, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life*, pp. 143-169. Cambridge, MA: MIT Press.
- Morcellini, M. (1994). *Passaggio al futuro. Formazione e socializzazione tra vecchi e nuovi media*. Milano: Franco Angeli.
- Morcellini, M. (Ed.) (2004). *La Scuola della modernità: per un manifesto della media education*. Milano: Franco Angeli.
- Morcellini, M., & Rivoltella, P.C. (Eds.) (2007). *La Sapienza di comunicare: dieci anni di media education in Italia ed Europa*. Trento: Erikson.
- Mueller, J., Wood, E., Willoughby, T., Ross, C., & Specht, J. (2008). Identifying discriminating variables between teachers who fully integrate computers and teachers with limited integration. *Computers & Education*, 51, 1523-1537.
- Mumtaz, S. (2001). Children's enjoyment and perception of computer use in the home and the school. *Computer & Education*, 36, 347-362.
- Mussen P.H. (Ed.). *Handbook of child psychology* (5th edition). New York: John Wiley & Sons.
- Mussinelli, C. (2009). Digital generation: Overview of cultural and entertainment content usage in Italy. *Publishing Research Quarterly*, 25:2, 94-100.
- Nathanson, A.I. (2001). Parent and child perspectives on the presence and meaning of parental television mediation. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45, 201-220.
- Nathanson, A.I. (2002). The unintended effects of parental mediation of television on adolescents. *Media Psychology*, 4:3, 207-230.
- Negroponte, N., Resnick, M., & Cassell, J. (1997). *Creating a learning revolution*. Opinion article 8 from Learning Without Frontiers. (URL: <http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/opinion8.htm>).
- Nikken, P., & Jansz, J. (2004). Parental mediation of children's video game playing: A similar construct as television mediation. *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, New Orleans, May 27, 2004*. (URL: http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/1/1/2/8/3/pages112837/p112837-1.php).
- Nikken, P., & Jansz, J. (2006a). Parental mediation of children's video game playing: A similar construct as television mediation. *Learning, Media & Technology*, 31:2, 181-202.

- Nikken, P., & Jansz, J. (2006b). Parental mediation of children's videogame playing: A comparison of the reports by parents and children. *Learning, Media, & Technology*, 31, 181-202.
- O2 (2007). *Child protection: O2's mobile phone guide for parents*. (URL: http://www.o2.com/media_files/O2_mobile_guide_for_parents.pdf).
- Oksman, V. (2006). Mobile visuality and everyday life in Finland: An ethnographic approach to social uses of mobile image. In J.R. Hoflich & M. Hartmann (Eds.), *Mobile communication in everyday life: Ethnographic views, observations and reflections*, pp. 103-119. Berlin: Frank & Timme.
- Oksman, V., & Rautiainen, P. (2003). "Perhaps it is a body part": How the mobile phone became an organic part of the everyday lives of Finnish children and teenagers. In J. E. Katz (Ed.), *Machines that become us: The social context of personal communication technology*, pp. 293-308. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Orleans, M., & Laney, M. C. (2000). Early adolescent social networks and computer use. *Social Science Computer Review*, 18, 56-72.
- Osservatorio permanente sui contenuti digitali (2008). Digital de-generation? *Un italiano su due nel prossimo futuro sarà technofan?* (URL: http://www.osservatoriocontenutidigitali.it/VIS/VIS_News.aspx?IDUNI=mfs5cymu5qawo2bhfaw2i1n54774&ModDestId=3689&Skeda=MODIF2200-13381-2008.9.19).
- Osservatorio permanente sui contenuti digitali (2009). *Dati 2009*. (URL: <http://www.slideshare.net/bepperiva/osservatorio-permanente-contenuti-digitali-dati-2009>).
- Papert, S. (1996). *The connected family: Bridging the digital generation gap*. Atalanta: Longstreet Press. (*Connected family : come aiutare genitori e bambini a comprendere nell'era di Internet*. Milano: Mimesis, 2006).
- Papert, S. (1998). *Collegatevi alla rete: non è in classe che si impara*. Intervista con Seymour Papert di Francesca Leoni. *Teléma*, 12, (URL: http://www.educa.ch/tools/6424/files/collegatevi_alla_rete.pdf).
- Parola, A. (Ed.) (2006). *Territori media educativi: Scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*. Trento: Erikson.
- Pasquier, D. (2001). Media at home: Domestic interactions and regulation. In S. Livingstone & M. Bovill (Eds.), *Children and their changing media environment: A European comparative study*, pp. 161-178. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pasquier, D. (2008). From parental control to peer pressure: Cultural transmission and conformism. In K. Drotner & S. Livingstone (Eds.), *The international handbook of children, media and culture*, pp. 448-459. London: Sage.
- Pelgrum, W. J. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: Results from a worldwide educational assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Peppler, K.A., & Kafai, J.B. (2007). From SuperGoo to Scratch: Exploring creative digital media production in informal learning. *Learning, Media and Technology*, 32:2, 149-166.
- Perkel, D. (2006). Copy and paste literacy: Literacy practices in the production of a MySpace profile. *Informal Learning and Digital Media*. Odense Denmark: September 21-23. (URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.88.9432&rep=rep1&type=pdf>).
- Pira, F., & Marrali, V. (2007). *Infanzia, media e nuove tecnologie*. Milano: Franco Angeli.

- Plowman, L. & Stephen, C. (2006). Technologies and learning in pre-school education. Paper presented at AERA annual meeting, *Education Research in the Public Interest*, April 2006, San Francisco, CA. (URL: <http://www.ioe.stir.ac.uk/staff/docs/plowmanstephen-technologies.pdf>).
- Potter, W.J. (2005). *Media literacy*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. (URL: www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf).
- Puro, F.P. (2002). Finland: A mobile culture. In J.E. Katz & M. Aakhus (Eds.), *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*, pp. 19-29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reding, V. (2006). *Digital convergence: A whole new way of life*. (URL: ec.europa.eu/commission_barroso/reding/docs/.../dle_20060530.pdf).
- Ribak, R. (2009). Remote control, umbilical cord and beyond: The mobile phone as a transitional object, *British Journal of Developmental Psychology*, 27:1, 183-196.
- Ricciardi, M. (2009). Il territorio del digitale. *REM-Ricerche su Educazione e Media*, 1:1, 37-48.
- Rice, R. (2002). Primary issues in Internet use: Access, civic and community involvement, and social interaction and expression. In L. Lievrouw & S. Livingstone (Eds.). *The handbook of new media: Social shaping and consequences of ICTs*, pp. 105-29. London: Sage.
- Rideout, V.J., Vanderwater, E.A., Wartella, E.A. (2003). *Zero to six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Rivoltella, P.C. (2001). *I Ragazzi del Web. I Preadolescenti e Internet: Una Ricerca*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2003). Essere educatori nell'era digitale: profili, sfide e prospettive. *Notiziario Ufficio Nazionale Comunicazioni Sociali*, 2, 191-201.
- Rivoltella, P.C. (2005). *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rivoltella, P.C. (2009). Il Senso del fare mediale. Un'indagine della SIREM per una ricerca nazionale sulle pratiche mediali di ragazzi, genitori e insegnanti. *REM-Ricerche su Educazione e Media*, 1:1, 25-36.
- Rivoltella, P.C., Ferrari, S., & Carenzio, A. (2008). *Can You Talk? Adolescent in the Age of Cell Phones*. (URL: www.immaginedeiminori.it/eng/2008/Research_Cattolica.pdf).
- Roberts, D.F. (2000). Media and youth: Access, exposure, and privatization. *Journal of Adolescent Health*, 27, 8-14.
- Roberts, D.F., Foehr, U.G., Rideout, V.J., & Brodie, M. (1999). *Kids & media at the new millennium*. Menlo Park, CA: Kaiser Family Foundation.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York: Free Press.
- Rosa, A., & Tosco, D. (2008). La media education nell'extrascuola: un sistema di vasi comunicanti. In A. Parola (Ed.), *Territori mediaeducativi*, pp. 203-229. Trento: Erickson.
- Rosen, L.D., Cheever, N.A., & Carrier, L.M. (2008). The association of parenting style and age with parental limit setting and adolescent MySpace behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29:6, 459-471.

- Rosen, L.D., & Weil, M.M. (1995). Computer availability, computer experience and technophobia among public school teachers. *Computers in Human Behavior*, 11, 9-31.
- Ruthven, K., Hennessy, S., & Deaney, R. (2005). Incorporating Internet resources into classroom practice: Pedagogical perspectives and strategies of secondary-school subject teachers. *Computers & Education*, 44:1, 1-34.
- Salomon, G. (1979). *Interaction of media, cognition and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schmidbauer, M., & Lohr, P. (1999). Young people on line. In P. Lohr & M. Meyer (Eds.), *Children, television and new media*, pp. 146-169. Luton: University Press.
- Silverstone, R. (2000). *Televisione e vita quotidiana*. Bologna: il Mulino.
- Silverstone, R., Hirsch, E., & Morley, D. (1992). Information and communication technologies and the moral economy of the household. In R. Silverstone & E. Hirsch (Eds.), *Consuming technologies: Media and information in domestic spaces*, pp.115-131. London: Routledge.
- Singer, D.G., & Singer, J.L. (Eds.) (2001). *Handbook of children and the media*. London: Sage.
- Stephen, C., McPake, J., Plowman, L., & Berch-Heyman, S. (2008). Learning from the children: Exploring preschool children's encounters with ITC at home. *Journal of Early Childhood Research*, 6:2, 99-117.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P.M., & Gross, E.F. (2001). New forms of electronic media: The impact of interactive games and the Internet on cognition, socialization, and behavior. In D.L. Singer & J.L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media*, pp.73-99. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sutherland, R., Facer, K., Furlong, R., & Furlong, J. (2000). A new environment for education? The computer in the home. *Computers & Education*, 34, 195-212.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J. & Valcke M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24, 2541-2553.
- Trincas, R., Patrizi, M., & Couyoumdjian, A. (2008). Parental monitoring e comportamenti a rischio in adolescenza: una revisione critica della letteratura. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 401-433.
- Tufte, B., Rasmussen, J., & Christensen, L.B. (Eds.) (2005). *Frontrunner or copycats?*. Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*. New York: Simon & Schutser.
- Tynes, B.M. (2007). Internet safety gone wild? Sacrificing the educational and psychosocial benefits of online social environments. *Journal of Adolescent Research*, 22:6; 575-584.
- U.S. Department of Education (1997). Parents guide to the Internet. URL: <http://www.ed.gov/pubs/parents/internet/index.html>
- Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A.L., & Marseille, N.M. (1999). Developing a scale to access three styles of television mediation: "instructive mediation", "restrictive mediation", and "social coviewing". *Journal of Broadcas& Electronic Media*, 43:1, 52-66.
- Van Den Bulck, J., & Van Den Bergh, B. (2000). The influence of perceived parental guidance patterns on children's media use: Gender differences and media displacement. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 44, 329 - 348.
- Van Dijk, J. (2004). Digital media. In J.H.D. Downing, D. McQuail, P. Schlesinger & E. Wartella (Eds.), *The SAGE handbook of media studies*, pp. 145-163. London: Sage.

- Vanderwater, E.A., Park, S.E., Huang, X., & Wartella, E.A. (2005). "No - you can't watch that": Parental rules and young children's media use. *American Behavioral Scientists*, 48: 5, 608-623.
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27:3, 425-478.
- Vestby, G.M. (1994). Constructing childhood: Children interacting with technology. In A. Berg & M. Aune (Eds.). *Proceedings of COST4 Workshop. Domestic technology and everyday life: Mutual shaping processes*, pp. 97-118. Trondheim: University of Trondheim, Norway, Centre for Technology and Society.
- Vogelgesang, W. (1999). Adolescent media behaviour: Scenes, styles, competence. In P. Lohr & M. Meyer (Eds.), *Children, television and new media*, pp. 335-359. Luton: University Press.
- Volman, M., van Eck, E., Heemskerk, I., & Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education, *Computer & Education*, 45:1, 35-55.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press. (*Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri, 1980).
- Wang, R., Bianchi, S. M., & Raley, S. B. (2005). Teenagers' Internet use and family rules: A research note. *Journal of Marriage and Family*, 67, 1249-1258.
- Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1, 211-231.
- Wartella, E., O'Keefe, B., & Scantlin, R. (2000). *Children and interactive media: A compendium of current research and directions for the future*. New York: The Markle Foundation. (URL: <http://www.markle.org/archives/library/>).
- Weaver, B., & Barbour, N. (1992). Mediation of children's televiewing. *Families in Society*, 73, 236-242.
- Wilska, T.A. (2004). Mobile phone use as part of young people's consumption stiles. *Journal of Consumer Policy*, 26:4, 441-463.
- Wilson, J., Notar, C., & Yunker, B. (2003). Elementary in-service teachers' use of computers in the elementary classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 30, 256-263.
- Wirth, W., von Pape, T. & Karnowsky, V. (2008). An integrative model of mobile phone appropriation. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 593-617.
- Wood, E., Mueller, J., Willoughby, T., Specht, J., & DeYoung, T. (2005). Teachers' perceptions: Barriers and supports to using technology in the classroom. *Education, Communication, & Information*, 5, 183-206.
- Young, K. S. (1999). Internet addiction: Symptoms, evaluation, and treatment. In L. VandeCreek, & Jackson, T. (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*, Vol. 17, pp. 19-31. Sarasota, FL: Professional Resource Press.

Allegati: questionario

Scuola: _____
Classe: _____ Sezione: _____
Data somministrazione: _____

PARTE A: informazioni generali

Nome: _____
Genere: maschio femmina
Anno di nascita: _____
Cittadinanza: _____

Persone che abitano in casa con te:

- madre
 - padre
 - fratelli (o sorelle) più grandi di te
 - fratelli (o sorelle) più piccoli di te
 - nonni
 - altri parenti
 - altre persone
-

PARTE B: questa parte del questionario riguarda il **CELLULARE**.

Possesso

1. Hai un cellulare personale, che usi solo tu?	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI
2. Se sì, da quanto tempo?	_____
3. Se no, a casa c'è un cellulare che puoi usare?	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI
4. Il cellulare che usi è dotato di fotocamera e videocamera?	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI

Livello d'uso

Segna con una "x".	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
5. Utilizzo il cellulare				

Se hai risposto "per nulla vero nel mio caso", passa alla Parte C; altrimenti vai avanti.

Leggi con attenzione e indica con una crocetta la scelta che ritieni più adatta alla tua situazione.

Sezione B.1. Avviamento all'uso da compilare solo se usi il cellulare

Ho imparato ad usare il cellulare...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. da solo				
2. con i miei fratelli				
3. con i miei amici				
4. con i miei genitori				

**Sezione B.2. Funzioni utilizzate
da compilare solo se usi il cellulare**

Quando uso il cellulare...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. Utilizzo i giochi disponibili				
2. Scarico giochi				
3. Scarico e ascolto musica				
4. Imposto suonerie				
5. Guardo la TV				
6. Faccio video				
7. Invio e ricevo video				
8. Faccio foto				
9. Invio e ricevo foto				
10. Faccio telefonate				
11. Navigo in internet				
12. Invio e ricevo SMS				
13. Invio e ricevo posta elettronica				
14. Altro _____				

**Sezione B.3. Modalità d'uso
da compilare solo se usi il cellulare**

Utilizzo il cellulare prevalentemente...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. da solo				
2. con i miei fratelli				
3. con i miei amici				
4. con i miei genitori				

**Sezione B.4. Concezioni relative ad esperienze d'uso
da compilare solo se usi il cellulare**

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. Il cellulare per me è diventato essenziale				
2. Mi sento capace di insegnare agli altri ad usare il cellulare				
3. Con il cellulare riempio il tempo libero quando non so cosa fare				
4. Il cellulare mi permette di superare la timidezza e di parlare liberamente di ciò che voglio				
5. Il cellulare mi fa sentire più sicuro quando sono da solo				
6. Capita che io prenda in mano il cellulare per fare una cosa e invece lo usi per fare altro				
7. Il cellulare mi è utile per conservare ricordi				

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
8. L'utilizzo del cellulare mi stimola ad avere più idee				
9. Il cellulare mi permette di avere maggiore libertà dai miei genitori				
10. Quando incontro delle difficoltà con il cellulare chiedo aiuto a chi ne sa di più				
11. Il cellulare mi aiuta a superare o evitare la solitudine				
12. L'utilizzo del cellulare mi aiuta ad aumentare le mie conoscenze				
13. Il cellulare mi permette di compiere molte attività che altrimenti non potrei svolgere				
14. Il cellulare mi fa sentire sempre in contatto con le persone che per me sono importanti				
15. Capita che io aiuti un mio familiare, meno esperto, ad usare il cellulare				
16. Mentre uso il cellulare ho la sensazione che il tempo passi più velocemente				
17. Il cellulare mi consente di conoscere persone e stringere nuove amicizie				
18. Mi sento capace di usare bene le funzioni del cellulare				
19. Il cellulare mi è utile soprattutto per comunicare				
20. Quando incontro delle difficoltà con il cellulare cerco una soluzione finché non la trovo				
21. Capisco da solo quando è il momento di spegnere il cellulare				
22. Più uso il cellulare e più aumentano le cose che so fare con questo strumento				
23. Quando contatto altre persone col cellulare sono comunque me stesso				
24. Comunicare tramite cellulare è meglio che parlare di persona				
25. Cerco di stare attento e di controllare le spese collegate all'uso del cellulare				
26. Il cellulare è utile per divertirmi				
27. Il cellulare mi permette di svolgere più facilmente i compiti per la scuola				
28. Quando incontro delle difficoltà con il cellulare lascio perdere e faccio altro				
29. Quando uso il cellulare temo di incappare in contenuti poco appropriati per me				
30. Quello che imparo con l'uso del cellulare mi torna utile quando adopero il computer				
31. Quando uso il cellulare sono talmente concentrato che quasi non mi accorgo di quanto mi accade intorno				

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
32. Il cellulare mi permette di far fronte meglio ad imprevisti, contrattempi, urgenze				
33. Il cellulare mi permette di ritagliarmi dei momenti da solo per fare ciò che preferisco				
34. Il cellulare mi permette di stare con gli altri alla giusta distanza				
35. Usare il cellulare è una delle cose che mi dà più soddisfazione				
36. Il cellulare è utile per accedere alle informazioni che mi interessano				
37. Quando uso il cellulare mi preoccupa l'idea che dei malintenzionati mi possano contattare				
38. Quando uso il cellulare ho paura di romperlo o di fare danni				
39. Quello che imparo con l'uso del cellulare mi torna utile quando adopero internet				
40. Quando uso il cellulare temo di poter essere vittima di truffe				

Sezione B.5. Percezione di attività di mediazione genitoriale da compilare solo se usi il cellulare.

Quando usi il cellulare, i tuoi genitori...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. si preoccupano				
2. si innervosiscono				
3. ti dicono di smettere quando lo usi troppo				
4. concordano con te delle regole per l'uso				
5. lo usano con te				
6. restano nelle vicinanze e danno un'occhiata a quello che fai				
7. ti aiutano se hai bisogno				
8. chiedono che tu li avverta prima di accenderlo ed usarlo				
9. ti chiedono o parlano con te di cosa fai o hai fatto				
10. lo controllano dopo che hai finito di usarlo				
11. ti incentivano/stimolano ad usarlo				
12. giocano con te				
13. ti spiegano e fanno vedere come gestire meglio alcune funzioni				
14. lasciano che tu faccia ciò che vuoi				
15. altro _____				

PARTE C: questa parte del questionario riguarda il **COMPUTER**. Nel rispondere alle domande pensa al computer, fisso o portatile, in quanto tale e non collegato ad internet.

Possesso

1. Hai un computer personale, che usi soprattutto tu?	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI
2. Se no, in casa c'è un computer che puoi usare?	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI

Livello d'uso

	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
3. Utilizzo il computer				

Se a questa domanda hai risposto “per nulla vero nel mio caso”, passa alla Parte D; altrimenti vai avanti.

Leggi con attenzione e indica con una crocetta la scelta che ritieni più adatta alla tua situazione.

Sezione C.1. Avviamento all'uso da compilare solo se usi il computer

Ho imparato ad usare il computer...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. da solo				
2. con i miei fratelli				
3. con i miei amici				
4. con i miei genitori				

Sezione C.2. Funzioni utilizzate da compilare solo se usi il computer

Quando utilizzo il computer...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. Gioco (videogiochi o giochi nel PC)				
2. Ascolto musica				
3. Registro file audio (voce, musica)				
4. Modifico file audio				
5. Guardo film o video				
6. Creo filmati				
7. Trasferisco foto-video da fotocamera, videocamera o cellulare				
8. Masterizzo CD e DVD				
9. Guardo immagini				
10. Modifico immagini (disegni, foto)				
11. Creo presentazioni in PowerPoint				
12. Disegno				
13. Utilizzo CD-Rom				
14. Scrivo testi				
15. Altro _____				

**Sezione C.3. Modalità d'uso
da compilare solo se usi il computer**

Utilizzo il computer prevalentemente...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. da solo				
2. con i miei fratelli				
3. con i miei amici				
4. con i miei genitori				

**Sezione C.4: Concezioni relative ad esperienze d'uso
da compilare solo se usi il computer**

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. Il computer per me è diventato essenziale				
2. Mi sento capace di insegnare agli altri ad usare il computer				
3. Con il computer riempio il tempo libero quando non so cosa fare				
4. Capita che io accenda il computer per fare una cosa e invece lo usi per fare altro				
5. Il computer mi è utile per conservare ricordi				
6. L'utilizzo del computer mi stimola ad avere più idee				
7. Quando incontro delle difficoltà con il computer chiedo aiuto a chi ne sa di più				
8. L'utilizzo del computer mi aiuta ad aumentare le mie conoscenze				
9. Il computer mi permette di compiere molte attività che altrimenti non potrei svolgere				
10. Capita che io aiuti un mio familiare, meno esperto, ad usare il computer				
11. Mentre uso il computer ho la sensazione che il tempo passi più velocemente				
12. Mi sento capace di usare bene i programmi del computer				
13. Quando incontro delle difficoltà con il computer cerco una soluzione finché non la trovo				
14. Capisco da solo quando è il momento di spegnere il computer				
15. Più uso il computer e più aumentano le cose che so fare con questo strumento				
16. Quando uso il computer sono talmente concentrato che quasi non mi accorgo di quanto mi accade intorno				

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
17. Il computer è utile per divertirmi				
18. Il computer mi permette di svolgere più facilmente i compiti per la scuola				
19. Quando incontro delle difficoltà con il computer lascio perdere e faccio altro				
20. Quello che imparo con l'uso del computer mi torna utile quando adopero internet				
21. Il computer mi permette di ritagliarmi dei momenti da solo per fare ciò che preferisco				
22. Usare il computer è una delle cose che mi dà più soddisfazione				
23. Il computer è utile per accedere alle informazioni che mi interessano				
24. Quando uso il computer ho paura di romperlo o di fare danni				
25. Quello che imparo con l'uso del computer mi torna utile quando adopero il cellulare				

Sezione C.5. Percezione di attività di mediazione genitoriale da compilare solo se usi il computer

Quando usi il computer, i tuoi genitori...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. si preoccupano				
2. si innervosiscono				
3. ti dicono di smettere quando lo usi troppo				
4. concordano con te delle regole per l'uso				
5. lo usano con te				
6. restano nelle vicinanze e danno un'occhiata a quello che fai				
7. ti aiutano se hai bisogno				
8. chiedono che tu li avverta prima di accenderlo ed usarlo				
9. ti chiedono o parlano con te di cosa fai o hai fatto				
10. lo controllano dopo che hai finito di usarlo				
11. ti incentivano/stimolano ad usarlo				
12. giocano con te				
13. ti spiegano e fanno vedere come gestire meglio alcuni programmi				
14. lasciano che tu faccia ciò che vuoi				
15. altro _____				

PARTE D: questa parte del questionario riguarda **INTERNET**

Accesso/Possesso

A casa c'è una connessione ad internet?	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI
Avete, per quanto ne sai, una ADSL con un contratto "flat" per cui puoi stare connesso quanto vuoi pagando un fisso al mese nella bolletta?	<input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI <input type="checkbox"/> NON SO

Livello d'uso

	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
Uso internet				

Se a questa domanda hai risposto "per nulla vero nel mio caso", hai concluso il questionario; altrimenti vai avanti.

Leggi con attenzione e indica con una crocetta la scelta che ritieni più adatta alla tua situazione.

Sezione D.1. Avviamento all'uso da compilare solo se usi internet

Ho imparato ad usare internet...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. da solo				
2. con i miei fratelli				
3. con i miei amici				
4. con i miei genitori				

Sezione D.2. Funzioni utilizzate da compilare solo se usi internet

Quando utilizzo internet...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. Uso videogiochi in linea				
2. Scarico o acquisto giochi				
3. Scarico o acquisto musica/file audio				
4. Guardo la TV				
5. Guardo video su siti tipo YouTube				
6. Scarico o acquisto video/film				
7. Inserisco video su siti tipo YouTube				
8. Cerco e scarico immagini che mi interessano				
9. Faccio telefonate				
10. Navigo e uso motori di ricerca				
11. Cerco e scarico testi				
12. Uso messaggeria istantanea (MSN)				
13. Invio e ricevo posta elettronica				
14. Partecipo a gruppi di discussione				
15. Curo una mia pagina personale/blog				

Quando utilizzo internet...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
16. Gestisco gruppi di amici				
17. Scarico o acquisto programmi				
18. Faccio acquisti su siti come e-Bay				
19. Altro _____				

**Sezione D.3. Modalità d'uso
da compilare solo se usi internet**

Utilizzo internet prevalentemente...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. da solo				
2. con i miei fratelli				
3. con i miei amici				
4. con i miei genitori				

**Sezione D.4. Concezioni relative ad esperienze d'uso
da compilare solo se usi internet**

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. Internet per me è diventato essenziale				
2. Mi sento capace di insegnare agli altri ad usare internet				
3. Con internet riempio il tempo libero quando non so cosa fare				
4. Internet mi permette di superare la timidezza e di parlare liberamente di ciò che voglio				
5. Capita che io mi connetta ad internet per fare una cosa e invece lo usi per fare altro				
6. Internet mi è utile per conservare ricordi				
7. L'utilizzo di internet mi stimola ad avere più idee				
8. Quando incontro delle difficoltà con internet chiedo aiuto a chi ne sa di più				
9. Internet mi aiuta a superare o evitare la solitudine				
10. L'utilizzo di internet mi aiuta ad aumentare le mie conoscenze				
11. Internet mi permette di compiere molte attività che altrimenti non potrei svolgere				
12. Internet mi fa sentire sempre in contatto con le persone che per me sono importanti				
13. Capita che io aiuti un mio familiare, meno esperto, ad usare internet				

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
14. Mentre uso internet ho la sensazione che il tempo passi più velocemente				
15. Internet mi consente di conoscere persone e stringere nuove amicizie				
16. Mi sento capace di navigare bene in internet				
17. Internet mi è utile soprattutto per comunicare				
18. Quando incontro delle difficoltà con internet cerco una soluzione finché non la trovo				
19. Capisco da solo quando è il momento di disconnettermi da internet				
20. Più uso internet e più aumentano le cose che so fare con questo strumento				
21. Quando contatto altre persone con internet sono comunque me stesso				
22. Comunicare tramite internet è meglio che parlare di persona				
23. Cerco di stare attento e di controllare le spese collegate all'uso di internet				
24. Internet è utile per divertirmi				
25. Internet mi permette di svolgere più facilmente i compiti per la scuola				
26. Quando incontro delle difficoltà con internet lascio perdere e faccio altro				
27. Quando uso internet temo di incappare in contenuti poco appropriati per me				
28. Quello che imparo con l'uso di internet mi torna utile quando adopero il computer scollegato da internet				
29. Quando uso internet sono talmente concentrato che quasi non mi accorgo di quanto mi accade intorno				
30. Internet mi permette di ritagliarmi dei momenti da solo per fare ciò che preferisco				
31. Internet mi permette di stare con gli altri alla giusta distanza				
32. Internet è utile per accedere alle informazioni che mi interessano				
33. Usare internet è una delle cose che mi dà più soddisfazione				
34. Quando uso internet mi preoccupa l'idea che dei malintenzionati mi possano contattare				
35. Quando uso internet ho paura di prendere dei virus				
36. Quello che imparo con l'uso di internet mi torna utile quando adopero il cellulare				

Indica una sola scelta per ciascuna delle seguenti affermazioni	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
37. Quando uso internet temo di poter essere vittima di truffe				

Sezione D.5. Percezione di attività di mediazione genitoriale da compilare solo se usi internet

Quando usi internet, i tuoi genitori...	per nulla vero nel mio caso	poco vero nel mio caso	abbastanza vero nel mio caso	assolutamente vero nel mio caso
1. si preoccupano				
2. si innervosiscono				
3. ti dicono di smettere quando lo usi troppo				
4. concordano con te delle regole per l'uso				
5. lo usano con te				
6. restano nelle vicinanze e danno un'occhiata a quello che fai				
7. ti aiutano se hai bisogno				
8. chiedono che tu li avverta prima di accenderlo ed usarlo				
9. ti chiedono o parlano con te di cosa fai o hai fatto				
10. lo controllano dopo che hai finito di usarlo				
11. ti incentivano/stimolano ad usarlo				
12. giocano con te				
13. ti spiegano e fanno vedere come gestire meglio alcune funzioni				
14. lasciano che tu faccia ciò che vuoi				
15. altro _____				