

Dottorato di Ricerca in **Comunicazione e Mercati. Economia Marketing e Creatività.**
XXIX ciclo

Curriculum in **Marketing, consumo e dimensione simbolica del valore economico**

IL PICCOLO CONSUMATORE TRA FELICITÀ E MATERIALISMO. ANALISI E CORRELAZIONI

Dottorando Micheletto Valeria

Matricola 810940

Tutor: Vincenzo Russo

Coordinatore: Pierluigi Sacco

ANNO ACCADEMICO 2015-16

INDICE

1. INTRODUZIONE p. 7
 - 1.1. Approccio psico-sociologico al bambino
 - 1.2. Il bambino soggetto
 - 1.3. Consumi, materialismo, felicità
 - 1.4. Struttura del lavoro

Parte prima

IL PICCOLO CONSUMATORE TRA PUBBLICITÀ E MATERIALISMO

2. «PER UN'IDEA DI BAMBINI» NEL MONDO DEI CONSUMI p. 21
 - 2.1. Quale idea?
 - 2.2. I due paradigmi del *dichotomous child*
 - 2.3. Intendere il bambino: evoluzione nel tempo
 - 2.4. Mutamenti in atto (parte prima)
 - 2.5. Mutamenti in atto (parte seconda)

3. CRESCERE NELLA CULTURA DI CONSUMO p. 35
 - 3.1. Bambini e consumi: uno sguardo d'insieme?
 - 3.2. *Consumer Behaviour* dei bambini
 - 3.3. La *Consumer Socialization*
 - 3.3.1. La prospettiva individuale
 - 3.3.2. La prospettiva sociale
 - 3.3.3. La prospettiva culturale
 - 3.4. Insieme e oltre la socializzazione ai consumi
 - 3.5. *Consumer Media Culture* e *Commercial Enculturation*

4. LE RELAZIONI SOCIALI DEL PICCOLO CONSUMATORE p. 57
 - 4.1. Valenza sociale del consumo
 - 4.2. La famiglia, culla di consumo
 - 4.3. I pari del bambino consumatore

5. PUBBLICITÀ PER I BAMBINI, STRUMENTO DI PERSUASIONE O MEZZO DI CONOSCENZA? p. 65
- 5.1. Uno sguardo d'insieme
 - 5.2. Esposizione, attenzione, comprensione e memorizzazione
 - 5.3. Gli effetti della pubblicità sui bambini
 - 5.3.1. *Intended Effects*
 - 5.3.2. *Unintended Effects*
 - 5.4. La decodifica della pubblicità
6. BAMBINI MATERIALISTI E MATERIALISMO DEI BAMBINI p. 79
- 6.1. Definizione e concettualizzazioni
 - 6.2. Relazioni con il marketing
 - 6.3. Materialismo e felicità
 - 6.4. Misurazione e scale

Parte seconda

I BAMBINI FELICI: STATO DELLA RICERCA

7. IL LUNGO PERCORSO VERSO LA FELICITÀ DEI BAMBINI p. 91
- 7.1. I punti di svolta
 - 7.2. La nascita della Psicologia Positiva
 - 7.3. Le prime mosse sulla felicità dei bambini
8. LO SGUARDO ALLE ORIGINI PER COMPRENDERE IL PRESENTE p. 99
- 8.1. Considerazioni di contesto e obiettivi
 - 8.2. Una definizione, mille definizioni
 - 8.3. Eudaimonia e Hedonia: dalle origini filosofiche a oggi
 - 8.3.1. Eudaimonia o la virtù
 - 8.3.2. Hedonia o il piacere
 - 8.3.3. Due approcci o uno solo?
 - 8.4. Altri approcci utili
 - 8.5. Elaborazioni empiriche

8.5.1. *Subjective Well-being*

8.5.2. *Psychological Well-being*

8.6. La felicità nel tempo

8.7. Lo spazio felice, diversità da cultura a cultura

9. LE INDAGINI EMPIRICHE SULLA FELICITÀ p. 119

9.1. Cosa predice la felicità e cosa la causa?

9.1.1. La personalità felice, il fattore top-down

9.1.2. I fattori bottom-up

9.1.2.1. L'età

9.1.2.2. La ricchezza

9.1.2.3. Le relazioni sociali

9.1.2.4. Altre variabili

9.2. Perché dobbiamo essere felici? Ricadute e conseguenze della felicità

9.3. Le Scale di misurazione

9.3.1. La scala PHI

10. LO STATO DELL'ARTE DELLA RICERCA SULLA FELICITÀ DEI BAMBINI

p. 131

10.1. A che punto è la ricerca sui bambini?

10.2. Gli approcci teorici

10.3. Gli studi di tipo empirico

10.3.1. Si può imparare a esser felici? Pedagogia della felicità

10.4. Gli studi metodologici e le scale per i bambini

Parte terza

LA FELICITÀ DEL BAMBINO CONSUMATORE: CORRELAZIONI CON IL MATERIALISMO

11. LA RICERCA p. 143

11.1. Obiettivi e domanda di ricerca

11.2. Ipotesi

11.3.	Metodologia e strumenti	
11.3.1.	Per misurare la felicità	
11.3.2.	Per misurare il materialismo	
11.3.3.	Procedura e metodologia	
11.4.	Il campione	
11.5.	I risultati	
11.5.1.	Bambini felici. Ipotesi 1	
11.5.1.1.	L'indice PHI	
11.5.1.2.	Le variabili che rendono felici	
11.5.1.3.	Un confronto con i genitori	
11.5.2.	Il materialismo dei minori. Ipotesi 2	
11.5.3.	Correlazioni tra felicità e materialismo. Ipotesi 3	
11.6.	Discussione	
11.7.	Applicazioni e limiti della ricerca	
12.	CONCLUSIONI	p. 183
12.1.	L'esito della ricerca	
12.2.	Proposte per il futuro	
	BIBLIOGRAFIA	p. 189
	APPENDICE	p. 217

*A Giampaolo,
Alessandro, Tommaso, Michele*

1. INTRODUZIONE

«A l'aurore,
armés d'une ardente patience,
nous entrerons aux splendides Villes»
Arthur Rimbaud (1873)

1.1 *Approccio psico-sociologico al bambino*

L'im maturità dei bambini è un dato biologico ma i modi in cui questa immaturità è compresa e resa significativa sono da ascrivere ad una serie di implicazioni socio-culturali (James & Prout, 1990). Tale affermazione mette in luce come esista una evidente complessità nello studio della figura-bambino data dalla sua immaturità. E ogni riflessione su di esso tende a variare a seconda della disciplina che lo prende in considerazione e del suo approccio alla realtà.

Per comprendere il bambino, la psicologia fa riferimento ad una propria area di studio che è la *Psicologia dell'età evolutiva* che include nel suo stesso nome un disegno di evoluzione e cambiamento con matrice biologica che ogni bambino subisce. Implicitamente la psicologia dell'età evolutiva trasmette quindi un'idea di "prima", il punto di partenza e di un "dopo", un punto di arrivo, lo stato di adulto. Qui il focus psicologico è fortemente legato ai vari passaggi di crescita. E da qui nasce in parte l'idea di "minore".

Accanto a tale dimensione di natura biologica, si trova un'altra disciplina, la *Sociologia dell'infanzia*, che, invece, tende ad essere più orizzontale: essa inquadra l'infanzia all'interno del contesto sociale e culturale, cercando nello specifico di analizzare come il bambino si collochi rispetto alla società in generale, quali interazioni che instauri con chi lo circonda, e in che modo quindi le relazioni influenzino il suo modo di essere.

Il minore della psicologia dello sviluppo rivela quindi fin dalla sua accezione iniziale un'im maturità che è 'mancanza di' e sottintende un'incompletezza e non-autonomia che invoca l'aiuto e la protezione dell'adulto. Il bambino della sociologia è invece un membro della categoria sociale dell'infanzia, e in quanto tale egli agisce e interagisce. Questo dà l'idea che il bambino possa relazionarsi con gli altri componenti della sua e di altre categorie, e che la sua immaturità non sia un vincolo ma un dato di fatto, una specificità

come altre, e che il sondabile diventi semplicemente come egli interagisca con il mondo che lo circonda per verificare se il suo essere parte di questa particolare categoria evidenzia specificità.

La letteratura qui approfondita e analizzata (James, Jenks, & Prout, 1998; James & Prout, 1990; Mortari, 2009; Buckingham & Tingstad, 2010) suggerisce che sarebbe proprio da questa distinzione che nasce quella diversità di approccio sostenuta da Cook (2005) nel trattare la relazione con i media e i consumi, tipica degli anni recenti, tra il *vulnerable child* e l'*empowered child*. Il primo richiama l'idea di protezione che a volte sembra l'unica strada perseguibile: – «it is demanded because of children's alleged lack of responsibility, capability and competence» (Qvortrup, 2015). Accanto o in contrapposizione al bambino *vulnerable*, c'è il bambino *empowered* un individuo con un alone da supereroe (Cook, 2005) in virtù della sua svelata abilità nel relazionarsi con il mondo e con i media, e delle sue conseguenti competenze arricchite di tematiche del mondo degli adulti, ovvero, un adulto in potenza.

In tal senso, si può vedere l'attuale situazione in evoluzione quale figlia di questo duplice approccio: un bambino protetto spesso oltre il necessario, in un overload di protezione che gli impedisce di affacciarsi al mondo gradualmente, lo vincola e ne altera la libertà d'azione e d'espressione (Kunkel, et al., 2004; Kline, 1993); oppure, parallelamente, un bambino cui viene attribuita un'autonomia indiscriminata nel gestire situazioni anche intricate in forza del suo stesso empowerment (Morcellini, 1999).

In realtà, questa contrapposizione tra *vulnerable* e *empowered child* non si muove su un continuum: non si tratta di una situazione polare, un approccio non annulla l'altro. Invero, la complessità del bambino evidenzia che esso è invece un insieme di vulnerabilità ed empowerment (Mortari, 2009), sapientemente e problematicamente combinati tra loro in maniera non regolare. È qui che le discipline qui considerate si uniscono insieme dialogando l'una con l'altra allo scopo di avere un quadro più chiaro e articolato possibile di ciò che il bambino è e di risolvere criticità ascrivibili ai singoli approcci.

Da un lato vi è la libertà del bambino, ovvero la mancanza di essa quando si tratta del bambino *vulnerable*. Il bambino che è protetto, e spesso in maniera superiore al necessario, non è libero di muoversi nel mondo approcciandolo per fare le prime esperienze determinanti nel costruirne la persona e il vissuto che poi lo renderanno abile nell'affrontare il mondo. È qui che nell'ansia di proteggere, spesso ci si dimentica di lasciarlo interagire con il mondo e muover i suoi primi ingenui passi nel mondo da solo. E le voci che lo

circondano che informano, pressano, comunicano al bambino sono altrettanto vincolanti. La libertà del bambino invece nasce dalla consapevolezza e deve essere intesa non come assenza di limitazioni ma come una sorta di libertà e autonomia intellettuale che deve essere obiettivo del suo programma di crescita

«Freedom of the child to be treated as a capable, competent, social actor involved in the education process» (Quinn & Owen, 2014).

Esattamente in tal senso, la libertà di azione e di interazione con gli adulti e con i coetanei permetta al bambino di crescere (Quinn & Owen, 2014) portando all'idea del child come *social actor* (Sparman, Sandin, & Sjoberg, 2012) di cui parleremo oltre.

Dall'altro lato, c'è il concetto di tempo. La visione legata all'empowerment in effetti sembra non avere il focus sui tempi dei bambini. Innanzi tutto, il tempo del bambino è tempo "altro" rispetto a quello dell'adulto, è "diverso" e non certo solo un tempo "anteriore", "precedente". Inoltre, il bambino necessita di una quantità di tempo diversa per comprendere cose che non gli sono chiare, o semplicemente per metabolizzare ciò che gli succede intorno, deve essere un tempo per il bambino, dedicato solo a lui, un tempo costruito per lui (Corsaro, 2003). Anche James & Prout (1990) riflettono sulla questione temporale, distinguendo tra "time of childhood" come periodo dell'infanzia e "time in childhood" come tempo che serve a produrre controllare e ordinare la vita quotidiana dei bambini (1990).

Infine, tutto quanto, l'attenzione alla libertà del bambino e al tempo del bambino rendono evidente come la necessità principale nella vita del bambino sia legata al concetto di educazione. Esso condurrà alla capacità di scegliere e discernere, di vivere in libertà affrontando il mondo in maniera graduale, nell'idea che bisogna insegnare ai bambini *a pensare non a cosa pensare* (Mead & Wolfenstein, 1955), ovvero a decidere non a cosa decidere, a interpretare e decodificare senza dare interpretazioni e codifiche precostituite. E sta nel dovere etico di un educatore non mascherare la realtà ma renderla intellegibile, aiutare il bambino a discernere e a diventare un cittadino critico, perché

«The challenge [...] can be met by promoting the values of freedom through education» (Mamluk, 2016).

I riferimenti principali vanno qui necessariamente a Buckingham (2004) e a Kline (2010), anzitutto nel sostenere che literacy ed educazione permettono di formare, nel tempo e

gradualmente, delle persone adulte che siano in grado di affrontare il mondo che li circonda, sia esso di consumi o un mondo di relazioni.

1.2 Il bambino soggetto

Gli orientamenti qui considerati – non omogenei nei confronti del minore e diventati sempre più complessi a causa di una cultura fa i conti con dei valori in rapidissima evoluzione – inducono a dimenticare che la centralità del bambino è necessità imprescindibile e paradosso da districare.

Alcuni sociologi dell'infanzia (Mortari, 2009; Maggioni, 2008; D'Amato, 2008) riflettono oggi su come debba effettivamente essere inteso il bambino e includendo le considerazioni precedenti giungono all'importanza di intendere il bambino come soggetto, di considerarne l'originalità della persona, il diritto alla libertà e la preziosità, nel rispetto incondizionato della persona-bambino. Tali autori condividono la necessità di una valorizzazione che riguardi la sua partecipazione attiva alla socialità, la sua rilevanza come attore del presente anziché del futuro.

Un bambino soggetto è quindi visto quale attore, attivo e presente e, in quanto tale, ascoltato. Ascoltare la sua voce e trarre suggerimenti dalle sue parole e commenti, necessità e riflessioni, è la via migliore, più adatta, più consona, più rispettosa del bambino stesso. Una simile strada dell'ascolto è una via non certo immediata, non facile che implica silenzio, apertura e accettazione dell'altro senza sensi di superiorità. Una strada di indubbia difficoltà soprattutto oggi che le parole del bambino sembrano non avere forza ed essere inudibili, o semplicemente inascoltate, rispetto alla confusione di voci che spiegano, comunicano, insegnano, nello stesso tempo in cui le voci più vicine al bambino stesso, quelle della famiglia e dei caretakers perdono rapidamente peso e autorità (Maggioni, 2008).

A tutti gli adulti rimane poi un compito fondamentale. Ogni forma di valorizzazione del ruolo del bambino non sarà mai da esso pretesa o reclamata come capita a ogni altra categoria sottovalutata che legittimamente richieda di essere presa in considerazione. Ogni valorizzazione di questo ruolo sarà frutto di una autolimitazione dell'adulto – un riconoscimento da parte dell'adulto che i bambini non sono da considerarsi dipendenti o sottomessi alla volontà e autorità dell'adulto – nei termini e nelle misure che l'adulto riterrà opportuni e validi. Ed è per

questo motivo che una considerazione adeguata risulterà ancora più complicata; e così ogni recupero del tempo del bambino o del tempo per il bambino.

A partire da tali prime considerazioni, l'obiettivo del presente lavoro origina dalla necessità e dalla volontà di meglio comprendere il ruolo degli adulti in una tale posizione di valorizzazione del bambino, di considerazione del bambino come soggetto e quindi di riflessione sul tema a partire dalla sua vita, e in modo specifico dalle le sue proprie esperienze nel mondo dei consumi, dalle sue percezioni ed emozioni. Il focus dell'indagine cade quindi sulla domanda più importante da porre al bambino e dalla cui risposta dovrebbero originare azioni e comportamenti adeguati. Si tratta di chiedere ai bambini se siano felici e cosa intendano per felicità. La felicità intesa non come stato psicologico dell'essere ma come sinonimo di *well-being*, nel senso di quella condizione che permette di vivere una vita felice (Haybron, 2012).

1.3 Consumi, materialismo, felicità

Nessuno sceglie di diventare consumatore. Si può rifiutare l'idea che il consumo definisca il self e le sue relazioni con il prossimo o lottare per individuare il tipo di consumatore che si desidera essere ma nell'attuale mondo reale non esiste una possibilità concreta di essere un non-consumatore (Buckingham & Tingstad, 2010). Le teorie odierne mettono in evidenza un mondo dei consumi che media, influenza e addirittura trasforma la vita, le relazioni sociali e le scelte delle persone. Ovvero si è immersi completamente in quella che viene chiamata la «cultura di consumo» (Featherstone, 1992).

Per quanto riguarda i bambini, la relazione con i consumi è spesso criticata (Linn, 2005; Schor, 2005; Mayo & Nairn, 2010)). I consumi hanno conseguenze sul loro benessere, sul loro stile di vita, sulle abitudini alimentari dei bambini, ossia sul loro modo di concepire e interpretare il mondo e la realtà e queste conseguenze a volte non sono mediate o guidate da genitori o educatori. Ci si preoccupa del fatto che i bambini vengano immersi anzitempo nei consumi, ci si preoccupa dell'influenza dei media come promotori di consumi così come di atteggiamenti violenti, di falsi valori e di stereotipi di genere. Nello specifico anche in letteratura, si tende a valutare tale relazione in termini negativi per le ricadute che il consumo sembra avere nella vita dei bambini in termini generali. Tra gli altri David Buckingham (2010) sostiene che questa visione abbia origine dalla stessa accezione negativa che persiste nel concetto di 'consumo' nato per indicare il logorarsi degli oggetti.

Cercando di svincolarsi da un'interpretazione all'idea di consumo basata su una trasposizione dei risultati delle osservazioni della psicologia applicata più allo studio degli adulti che su costrutti sperimentali centrati sulla specificità dei bambini, la presente ricerca ha voluto interrogarsi su cosa sia in realtà il consumo per i bambini e su cosa rappresenti questo nella loro vita. Quanto è in che senso esso è negativo per loro?

Il fine della presente ricerca muove da tali domande per comprendere in modo dedicato il significato del consumo per i bambini. Per fare questo i modelli seguiti sono stati quelli che gli ambiti scientifici di riferimento presentano come più adeguati al fine di indagare quanto il consumo influenzi direttamente il loro modo di vivere dove l'agire di determinati comportamenti conduca e se tali comportamenti di consumo siano così fuorvianti e critici.

L'attenzione ben considerata fin dall'avvio di questa ricerca tuttavia è stata quella di proseguire in una direzione di analisi e di indagine che più che collocarsi a supportare la distinzione esistente tra «bambini indifesi» e «bambini potenti». Da tale attenzione è nata l'opportunità di sé le critiche al consumo e alla società dei consumi siano spiegate da conseguenze specifiche. Quali ricadute sui minori e sulla società i bambini stanno vivendo e quali i comportamenti che stanno adottando coadiuvati dai genitori? Tra i rischi più dichiarati ci sono il materialismo e una relazione di tipo negativo tra il materialismo e la felicità (Buijzen & Valkenburg, 2003; Borroughs & Rindfleisch, 2002).

Secondo quanto rilevato, il consumismo dovrebbe produrre una società sostanzialmente infelice con dei bambini altrettanto infelici (Oprea, Buijzen, van Reijmersdal, & Valkenburg, 2011; Oprea, Buijzen, van Reijmersdal, & Valkenburg, 2013). Da qui la prima delle domande di ricerca: sono i bambini infelici? Addentrarsi in profondità in tale risposta ci ha portato a ragionare sul fatto che per procedere in maniera adeguata sarebbe stato necessario ascoltare direttamente la voce dei bambini e far partire ogni ragionamento da una visione del bambino non come osservato speciale ma come attore e attante, parola e voce, in grado di comprendersi e comprendere cosa gli accade intorno.

Le felicità è oggi un tema di grande respiro (McMahon, 2010; Minois, 2010). Su più livelli. In termini generali, essa è oggetto di ricerca, necessità di vita, motivo di riflessione. È continuamente richiamata nel nostro vivere quotidiano, nei nostri discorsi, tenuta come obiettivo ultimo delle nostre azioni. È punto d'arrivo dichiarato in molta letteratura divulgativa che ci propone continuamente chiavi e formule per ottenerla ed è ovviamente

proposta e enfatizzata anche dagli operatori di marketing nel costante tentativo di indicarci la strada (del consumo) atta a raggiungerla.

Nella letteratura scientifica gli studi sulla felicità riferiti in modo particolare agli adulti abbondano da tempo (Diener, 1984; Kahnemann, Diener, & Schwarz, 1999; DeNeve & Cooper, 1998, tra gli altri). Inglehart (1990) sostenne che nel momento in cui i bisogni materiali degli individui sono in qualche modo soddisfatti ci si muove verso una fase post-materialistica in cui ci si interessa di più dell'aspetto dell'autorealizzazione, ovvero si sale nella piramide di Maslow (1970).

In generale, le origini di questa nuova attenzione potrebbero essere semplicemente ascritti al fatto che le scoperte ottenute da medicina, psicologia e scienze sociali nella seconda parte del secolo scorso hanno provocato dei cambiamenti e evidenziato dei limiti nei concetti esistenti di benessere e salute individuali e sociali (Zambianchi, 2015).

Questo e altri motivi avevano portato intorno agli anni '90 del secolo scorso al nascere della Psicologia positiva, vale a dire di quella disciplina (Seligman 1990; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) legata a contributi teorici del mondo filosofico, sociologico, biologico, economico e psicologico, in cui si segnala come il centro di interesse sia il benessere dell'uomo visto non come assenza di aspetti patologici ma come presenza di aspetti positivi nella vita di una persona ed indagato attraverso vari costrutti come *well-being*, *happiness* o *life satisfaction* (Holder, 2012) o evidenziando i ruoli svolti dalla qualità, i talenti, e le risorse. Questo nuovo modo di vedere il benessere, modificando il modo di interpretare salute e malattia, da parte di medicina, psicologia e sociologia, ha sollecitato una serie di domande che hanno portato a riflettere su cosa sia la felicità, quali siano le sue componenti, se sia misurabile e se sia la risultante di una sola specifica variabile o se sia multidimensionale e dovuta alla combinazione di più fattori.

Come spesso accade nel tentativo di comprendere simili fenomeni, è necessario quindi guardare alle origini di un concetto. E come altrettanto spesso accade, sono stati i filosofi greci a porsi per primi delle domande e a riflettere sul significato e le dinamiche del concetto di felicità. Qui l'origine del concetto di felicità nello studio dei comportamenti dei bambini e nei loro stili di consumo sono da ritrovare nei due concetti greci di *eudaimonia* – la felicità virtuosa come impegno e sforzo per ottenere il bene più elevato – e *hedonia* – la felicità come perseguimento del benessere personale.

La rielaborazione di questi concetti è stata sovente articolata, anche se i risultati di tali rielaborazioni non sono andati troppo lontano dalla matrice originale. Eudaimonia e hedonia

sono stati a volte ripresi singolarmente, a volte accostati l'uno all'altro o messi a confronto (Biswas-Diener, Kashdan & King, 2009; Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrik, & Wissing, 2011) altre volte messi in contrapposizione (Waterman, 1993). In ogni caso da queste basi si è sostanzialmente partiti per costruire delle elaborazioni empiriche che fossero adattabili all'odierno modo di concepire la felicità.

Ad oggi la ricerca è in una fase aperta, pur se alcune dimensioni hanno trovato una loro definizione e collocazione e altre sono ancora in fase di studio interessando discipline diverse quali la filosofia e la psicologia, la pedagogia e l'economia, e passando per sociologia e giurisprudenza. Gli studi che trattano oggi la felicità hanno spaziato su domande e riflessioni diverse, dalla ricerca di predittori e determinanti, al fatto che essa possa essere top-down – cioè originata da qualcosa che è insito in noi stessi e nel nostro modo di essere – o bottom-up – cioè ispirata, prodotta da una serie di situazioni o fattori della vita di una persona, all'osservazione delle conseguenze nel modo di vivere della felicità. E anche le conseguenze, l'influenza della felicità sulla salute per esempio data da meccanismi che si attivano quali per esempio il fatto che una persona più felice è più attenta al peso, ai sintomi di malattia, vive in maniera più sana (Veenhoven, 2008).

Gli studi sui bambini dopo la nascita della psicologia positiva e quindi con un'attenzione al benessere positivo del bambino, come vedremo oltre, non sono molto numerosi e soprattutto evidenziano un interesse che è molto recente: la maggior parte degli studi che si occupano di minori e felicità sono stati infatti svolti e pubblicati nell'ultimo decennio.

Come dimostreremo successivamente gli studi che riguardano i bambini tendono spesso ad essere empirici (Bradshaw, Hoelscher & Richardson, 2007). Le ricerche tendono a cercare predittori e cause di felicità andando a sondare dati socio-demografici e quelli socio-relazionali. Spesso l'obiettivo esplicitato o meno è quello di predire, la felicità dell'adulto dalla felicità del bambino: uno studio sostiene che la felicità del minore sembra agire da facilitatore del benessere adulto, ovvero minori con livelli meno alti di soddisfazione sono più suscettibili a tematiche quali depressione, ansia e simili (Freire, Zenhas, Tavares & Iglesias, 2013). Altre volte mettono in relazione aspetti specifici come la spiritualità o le relazioni sociali con la felicità tendenzialmente intesa sotto il costrutto della Life Satisfaction o del Subjective Well-being. Sono pochissimi gli studi che cercano di teorizzare la felicità dei bambini, in quanto tale.

Allo stesso modo, però, i bambini di oggi vivono immersi in un mondo esposto a informazioni e immagini che suggeriscono loro quale deve essere la felicità: un insieme di input di necessità caratteristiche e aspetti necessari quali figure magre, mode di tendenza, giocattoli costosi, altri aspetti materiali che possono influire nel loro modo di concepire la felicità. Per questo diventa molto difficile analizzare cosa veramente – nel senso di “non influenzato dai media” in senso lato – il bambino intenda per felicità (Chaplin, 2009).

Risulta così interessante comprendere quanto gli input che la società in cui è inserito il bambino influiscono nel suo modo di intendere la felicità, quale ne sia l'essenza, se questa felicità possa essere vincolata agli aspetti materiali o meno o sia una combinazione tra di loro. La felicità è spesso stata utilizzata per dimostrare che il materialismo non è una buona cosa per i bambini. In realtà la questione fondamentale non dovrebbe essere questa. Comprendere il livello di felicità dei bambini e valutarne il materialismo è altra cosa, cogliere le correlazioni nelle componenti del materialismo è altro ancora. Questo nasce anche dall'idea che il materialismo è un concetto molto più astratto e molto meno negativo di quello che viene comunemente inteso. Agnes Nairn (2009) nel suo report sul materialismo si esprime in questo modo:

«There is growing public concern that heavy media exposure is making our children more materialistic and that this, in turn, has a negative impact on their psychological wellbeing. Partly because the terms involved are hard to define, hard to measure and hard to associate, there is a lack of empirical data to give substance to these concerns».

Considerato tutto questo, la felicità dei bambini non può che imporsi come il punto di partenza – o ripartenza – importante. Quali caratteristiche ha la felicità nei bambini? Quali sono gli aspetti che la contraddistinguono? Possiamo supporre che esistano dei determinanti più probabili di altri? E che l'essere felici dei bambini abbia delle conseguenze generalizzabili sui loro comportamenti? E ancora, nel mondo dei consumi possiamo supporre che aspetti come la comunicazione pubblicitaria, con i suoi effetti previsti e non previsti (Buijzen & Valkenburg, 2003), abbia qualcosa a che fare con la felicità?

1.4 Il presente lavoro

Il presente lavoro si collocherà nel limitato spazio esistente tra il rispetto della libertà del bambino, e l'attenzione al suo tempo personale, in quello l'esaltazione dell'educazione come strumento di crescita autonoma e indipendente e la valorizzazione dell'unicità del minore. Entro tali limiti, la presente ricerca indaga nello specifico la felicità e il materialismo dei bambini consumatori. Essa si pone l'obiettivo di analizzare non tanto gli effetti e le alterazioni dei minori che sono parte di una cultura di consumo, quanto piuttosto il loro essere felici o il loro essere materialisti all'interno della cultura di consumo nella quale vivono.

Tale spostamento di prospettiva mette l'accento su più aspetti: in primo luogo prosegue lungo quella direzione di ricerca che vede nella valutazione tipicamente psico-sociologica di una necessità di dare importanza al minore di per sé nel presente e non al suo ruolo nel processo di divenire, come futuro adulto. In secondo luogo, permette di spostare la centratura argomentativa sul bambino stesso, dandogli quindi la parola e aiutandolo a esprimere il suo proprio personale modo di leggere il mondo e le emozioni che vive. Infatti, qui non si cerca solo di comprendere quanto esso sia felice – attraverso una misurazione integrata includente aspetti edonici, eudemonici, sociali e generali secondo dei costrutti spiegati oltre – ma anche cosa esattamente rappresenti per lui la felicità. L'obiettivo del lavoro è quindi fare luce su questi aspetti in quel contesto onnipervasivo che è oggi il mondo dei consumi e con particolare attenzione alle dinamiche che tale mondo e il suo esser fortemente influenzante nelle spinte di tipo materialistico costruiscono nell'ambiente di crescita e sviluppo dei minori.

Non ci si chiederà quindi, in sintesi, se e quanto il mondo dei consumi o il materialismo che sembra essere un costituente di esso possano influire sulla vita e la felicità dei bambini, ma quanto e come il well-being sia presente nei bambini, quali correlazioni abbia con il materialismo e infine – rovesciando il punto di vista – anche se l'assenza del well-being nei minori possa in qualche modo spingere verso comportamenti materialistici.

Nello specifico il lavoro è suddiviso in tre sezioni. Nella prima parte, il tema è il bambino consumatore, che include considerazioni psicologiche e sociologiche. Al Capitolo 2 sono stati descritti approcci, caratteristiche ed evoluzione sia in termini di sviluppo sia in termini di cambiamento delle specificità nel tempo. Nel Capitolo 3 si presenta lo stato dell'arte dell'evoluzione dell'odierna ricerca sui bambini consumatori incrociando le riflessioni sulla socializzazione ai consumi quale principale concettualizzazione del processo attraverso il quale il minore diventa consumatore nelle sue tre grandi prospettive con le riflessioni sulla consumer

culture. Nel Capitolo 4 si analizzano le principali agenzie di socializzazione quali famiglia e coetanei che influenzano il modo di essere consumatore del bambino sia in termini di acquisizione di competenze di consumo sia in termini di literacy rispetto alla comunicazione pubblicitaria e al comportamento di consumo. Nel Capitolo 5 invece si approfondisce il tema della pubblicità, principale strumento di marketing sul minore, quali siano le fasi principali attraverso le quali si ottiene una comunicazione pubblicitaria efficace con i bambini: esposizione attenzione, comprensione e memorizzazione, fino ad arrivare agli strumenti di decodifica di cui il bambino dispone, o potrebbe disporre, per comprendere l'intento persuasorio della pubblicità; si passerà poi agli *intended effects* e *unintended effects* a seguito dei quali è introdotto il materialismo. Quest'ultimo è quindi ampiamente argomentato nelle accezioni e nei fattori che lo compongono all'interno del Capitolo 6. Vengono qui ripercorsi i principali studi che lo analizzano in particolar modo in riferimento ai bambini e in relazione alla pubblicità e ai comportamenti di consumo.

Nella seconda parte si affronta il tema della felicità, secondo quattro aree di sviluppo che si strutturano in:

- un'analisi del motivo per cui la felicità dei bambini è importante oggi, partendo da alcune riflessioni generali sul concetto di felicità (Capitolo 7);
- una descrizione del concetto di felicità in forza della convinzione che una comprensione efficace del concetto stesso di felicità implichi necessariamente un percorso a ritroso per ritrovare le radici, le origini filosofico-storico-concettuali della felicità e le trasformazioni che essa ha subito nel tempo, le principali teorie e i costrutti empirici, con un riferimento ai concetti di tempo – ovvero come i cambiamenti temporali influiscano nell'essere felici - e di spazio – ovvero come le culture modifichino l'essere felici - ad essa correlati (Capitolo 8);
- un'approfondimento della letteratura attuale sulla felicità con riferimento a predittori, determinanti, conseguenze, e quali siano le difficoltà della ricerca sulla felicità in termini culturali, in termini temporali e a livello metodologico, specialmente per quanto riguarda i bambini, concludendo con le scale di misurazione utilizzate e la spiegazione della scala utilizzata nel presente studio (Capitolo 9);
- un'analisi di cosa emerge dalla letteratura esistente attraverso la suddivisione in approcci teorici, di tipo empirico e gli studi metodologici, per dare un quadro

generale sullo stato dell'arte della ricerca oggi per quanto riguarda i bambini (Capitolo 10).

Nella terza parte, il Capitolo 11, si presenta la ricerca. Dopo aver spiegato la domanda e il disegno di ricerca attraverso il quale si ritiene di poter rispondere, si definiscono le ipotesi, la metodologia e si dettaglia il campione osservato nell'esperimento.

L'indagine studia quindi felicità e materialismo e le loro correlazioni. I risultati sono divisi secondo le categorie di età e genere e nell'analisi vengono considerate anche le diadi genitore-figlio per un confronto tra adulto e minore che evidenzia le differenze e similitudini. L'obiettivo ultimo non è quanto il materialismo influisca sulla felicità o quanto limiti la *happiness* e quindi quanto dobbiamo imputare ad esso dell'essere felici o meno dei bambini (come è stato studiato in passato), ma se il bambino oggi sia felice, indipendentemente da tutto il resto e se questa sua felicità sia correlata con il materialismo, o viceversa se la felicità incida sul materialismo.

Dopo aver presentato e discusso i risultati relativi alle indagini, sono presentate le conclusioni del lavoro (Capitolo 12) su quanto e come il bambino sia felice e se questa felicità sia influenzata, e in che termini, dal materialismo nelle sue variabili qui operativizzate. Infine, si indicano i limiti e le proposte per la ricerca futura che ci si augura possa proseguire per comprendere meglio i bambini e la loro felicità agita nei comportamenti di consumo.

PARTE PRIMA

IL PICCOLO CONSUMATORE
TRA PUBBLICITÀ E MATERIALISMO

2. «PER UN'IDEA DI BAMBINI» NEL MONDO DEI CONSUMI

2.1. *Quale idea?*

Il titolo di questo capitolo riprende un testo a cura di Marina D'Amato (2008), *Per un'idea di bambini*, una delle fonti d'ispirazione per inquadrare la figura del bambino. Il messaggio di tale lavoro, fatto di domande più che di soluzioni, pone fortemente l'accento sul minore in sé nel suo essere bambino o adolescente, separato dal suo successivo essere adulto, importante per il suo vivere attuale e non per il divenire futuro. Porre l'accento su questo aspetto significa guardare con più attenzione questi esseri umani con le proprie individualità e peculiarità, per cercare di comprendere le loro caratteristiche senza finalizzarle ad altro. Significa dare importanza a quello che i bambini sono, quello che vivono, quello che provano, qui e ora, senza sminuire tutto in una prospettiva "futura", senza considerarli "giovani (consumatori) in crescita" (Landi, 2000).

Obiettivo di questo capitolo è dare uno sguardo un po' generale alla figura del bambino dai paradigmi del *dichotomous child* che erano stati già presi in considerazione nell'introduzione nella loro evoluzione non polarizzata alle radici storiche degli studi sui bambini ai cambiamenti che intervengono nel bambino in termini di crescita e di sviluppo ai cambiamenti che sono oggi in corso nei minori sotto vari punti di vista sociale relazionale fisico e fisiologico.

2.2. *I due paradigmi del dichotomous child*

L'importanza del decidere ciò che un bambino è, ovvero in che modo esso voglia essere inteso, è strettamente legato a come saranno pensati e interpretati i suoi bisogni, a come saranno intesi e perseguiti i suoi interessi, a come verranno analizzate le sue evoluzioni e i suoi apprendimenti.

In effetti, parlare di bambino consumatore oggi significa includere vari altri temi di riflessione da come il bambino diventi consumatore, a come i bambini rispondano agli input dei programmi televisivi, al ruolo dei media nella formazione dell'identità del bambino, agli effetti della pubblicità, al significato culturale dello shopping, al giocare con i giocattoli, a ciò che rappresenta per loro la navigazione online e dove li porti, alle relazioni con il cibo (Woolgar, 2012).

Certo si possono esercitare delle scelte, prendere delle decisioni a proposito di ciò che si consuma ma il consumo in termini generali non è oggetto di scelta (Lindsay & Maher, 2013) esso crea identità, relazioni, appartenenze, e la stessa salute.

Di conseguenza, il mondo dei consumi rappresenta una chiave di lettura privilegiata per comprendere come il bambino cresca, si evolva, si relazioni, si adatti e pensi. E le dinamiche emergenti dall'analisi dei comportamenti di consumo sono un importante filtro psico-sociologico attraverso il quale elaborare le nostre riflessioni. I ricercatori che lavorano sui bambini, la loro vita e i relativi contesti sociali fino a poco tempo fa avevano prestato scarsa attenzione all'influenza della cultura popolare dei consumi e le sue evoluzioni sui bambini stessi e avevano trattato in modo insufficiente o non adeguato i media e la cultura popolare quali aree di studio afferenti ai consumi, ignorando il peso che esse esercitano in termini di arene sociali e significati sociali (Cook, 2005).

Quando ci si occupa di minori si assume una posizione ben precisa, ci si affida – anche inconsapevolmente – a uno dei due paradigmi del *dichotomous child*: si pensa al bimbo come *empowered* o come *vulnerable* (Cook, 2005).

Il paradigma del *vulnerable child* assume come i bambini manchino delle necessarie competenze cognitive per proteggersi da soli dalle spinte di consumo (Kunkel *et al.*, 2004; Marshall, 2010). Esso ritiene che i bambini più degli adulti, a causa di questa immaturità, siano suscettibili delle influenze del mercato, dei media, della pubblicità. Tale concetto è rafforzato in Italia dalle pratiche parentali che parallelamente non incoraggiano l'esplorazione indipendente dell'ambiente e l'autonomia da parte dei bambini (Chessa, *et al.*, 2012) ma tendono a tenere nel guscio di protezione che viene loro creato dalla famiglia stessa.

Il bambino vulnerabile – e in estrema sintesi quasi inabile – nell'affacciarsi al mondo senza l'opportuna protezione dell'adulto. In questo modo, pone l'adulto indirettamente ma imprescindibilmente in una posizione di superiorità sul bambino, per conto del quale egli

stabilisce regole e prende decisioni, senza considerarne almeno in minima parte la voce, fatta di desideri e necessità, di conoscenze e competenze, di esperienze e specificità.

In maniera analoga, l'ingresso del minore nel mondo dei consumi viene salutato con preoccupazione ed enfatizzando le conseguenze negative che questo avrebbe sul suo benessere. Una serie di autori da Schor (2005) a Klein (2001), da Linn (2005) a Mayo & Nairn (2010), si sono occupati del tema con grande apprensione. L'idea del *threatened child* è persistente¹ e ambiguamente riproposta accanto ad un generale pessimismo relativo alla vita moderna legato ad una sorta di nostalgia per uno stile di vita passato più semplice, più lento in cui i valori erano più valori e «children could be children» (Buckingham, 2011).

La ricerca che fa proprio il paradigma del *vulnerable child* concentra solitamente la propria attenzione sugli *unintended effect* del marketing e della pubblicità (Buijzen & Valkenburg, 2003). Ovvero, quelli che vengono usualmente intesi come effetti, per così dire collaterali, che non sono necessariamente ricercati ma che sono tendenzialmente presenti in bambini che ricevono e fanno propri i messaggi di marketing: i conflitti genitori-figli, il materialismo, il consumismo (Buijzen & Valkenburg, 2003), i comportamenti alimentari scorretti (Kline, in Marshall, 2010).

Dall'altro lato, c'è il paradigma dell'*empowered child*, cioè di colui che, considerato tale principalmente dai ricercatori di marketing, ma anche da alcuni sociologi, si evidenzia quasi come una figura eroica, abile interprete del mondo dei consumi, capace di processare in maniera critica i messaggi che esso gli invia e idoneo nell'affrontare i processi decisionali che gli vengono richiesti (Buckingham, 2006 e 2013; Morcellini, 1999). Chi fa proprio questo tipo di paradigma di solito si concentra su quelli che vengono considerati gli *intended effects* del marketing, cioè quegli effetti che chi si occupa di marketing e minori desidera ottenere: brand awareness, brand attitudes, intenzioni di acquisto e simili (Buijzen & Valkenburg, 2003).

Sulla base di queste premesse emergono in particolare due riflessioni.

La prima nasce dal pensiero di David Buckingham (2006 e 2013), acuto studioso inglese di comunicazione e sostenitore della *media education*, che analizza con attenzione questo tema ed enfatizza come in questi due modi di concepire il minore nella sua complessità si evidenzia una limitazione della libertà nel minore stesso: da un lato, la

¹ Chi ha una matrice umanistica ripenserà a un poeta come William Blake con i suoi *Songs of Innocence* e *Songs of Experience*, in cui il bambino cadeva sulla terra puro e innocente e qui veniva lordato dall'esperienza e dagli adulti.

vulnerabilità porta a un overload di protezione; dall'altro, il minore esperto viene messo a costante contatto con marketing e da esso subisce le spinte persuasive al consumo. Tra quelli che Buckingham ritiene entrambi aspetti non completamente soddisfacenti, egli sceglie l'*empowerment*, ritenendo che il processo di trasformazione in corso nel bambino abbia delle interessanti caratteristiche che sembrano renderlo effettivamente più consapevole rispetto agli anni passati e sottolineando come invece il primo approccio risulti in qualche modo troppo coercitivo per essere corretto. Inoltre lo stesso autore considera questo processo di *empowerment* implementato con una pratica di fondamentale importanza: l'educazione, che permette di mettere il minore sulla strada della consapevolezza rendendolo abile – più *empowered* – nell'interpretare e affrontare i media in generale e la comunicazione pubblicitaria. Al contempo ritiene che la protezione significhi fare delle scelte al posto del minore e quindi in qualche modo vincolarne la libertà e limitarne l'autonomia (Buckingham, 2004).

Buckingham arricchisce quindi il quadro di riflessioni e aggiunge il focus sulla educazione e sulla *media education*. Il suo punto di vista sull'importanza di non proteggere troppo i bambini è condiviso anche dalla sociologa D'Amato (2008) che asserisce che la tendenza a proteggere i minori ha eroso nel tempo il loro spazio nella società. Quest'ultima cita Beck (2001) nel sostenere che nella società del rischio i genitori e gli educatori sono posti nella posizione di cercare per i minori una forma di protezione costante dai rischi sociali e tecnologici che il bambino si troverebbe lasciato libero ad affrontare. Un interessante studio di Eade (2009) sottolinea come

«adults must not create or encourage a sense of vulnerability. So, a balance has to be struck between protecting children and providing them with the challenges implicit in learning. For children to flourish requires the chance to explore, to search and to reflect».

La seconda riflessione ci giunge da Mortari (2009) che sostiene che i bambini sono probabilmente un insieme imprescindibile di entrambe le componenti e la loro stessa complessità sarebbe depauperata da una nostra eventuale propensione verso un paradigma o l'altro. L'autore riconosce che un minore dovrebbe essere concepito come un insieme di questi due aspetti. Come Cook riporta, i bambini sono soggetti e oggetti, persone e simboli, attivi e passivi. L'infanzia non sta né da una parte né dall'altra: è sempre plurale e il suo modo di essere risulta dalla sua propria elaborazione personale e dalla sua relazione con il mondo esterno. L'infanzia è una *interazione* tra i due aspetti. E lo stesso Buckingham (2010)

rifiuta l'idea di polarizzazione della figura del bambino anche in ambito di consumo esaltandone e mettendone in evidenza la molteplicità e variabilità.

In ultima analisi, inoltre, accettare un paradigma o l'altro significherebbe poi avallare comportamenti degli adulti che comunque non sarebbero completamente corretti.

Una volta appurato che *vulnerability* ed *empowerement* non sono due poli di uno stesso continuum in cui la prima mette in evidenza la mancanza di maturità mentre il secondo l'essere esperti, si comprende come non sia possibile attuare una scelta tra questi due aspetti perché uno non esclude l'altro.

Gli studi successivi in effetti mettono in evidenza tratti non più dicotomici (Sparrman, Sandin, & Sjoberg, 2012), si inizia a parlare di «child as social actor» cioè il «child acting in a society through complex systems of social relations, experiences, materialities, competencies and incompetencies». È un bambino multidimensionale, tetraedrico, sfaccettato, un bambino partecipante attivo nella società e la cui voce e salienza risulta essere assolutamente alla pari con quella degli adulti che non si porranno in una posizione di superiorità, stimolando un tipo di ricerca *con* i bambini e non *sui* bambini stessi.

Infine, quello che sembra emergere, quando si tratta di minori e in particolare facendo riferimento alla *vulnerability*, è come esista una forte attenzione alla proiezione adulta dei minori stessi. La strada più corretta da intraprendere in un'ottica di analisi coerente e oggettiva risulterebbe così da un radicale cambiamento nella concezione del bambino in una direzione diversa che non cerchi punti di vista e che non si occupi di lui con la preoccupazione di avere un buon adulto ma che sia aperta e cerchi invece una valorizzazione delle caratteristiche sociali e individuali del minore (Maggioni, in D'Amato, 2008). Considerare quindi l'infanzia come un momento importante, non un'età di passaggio la cui pregnanza risulti tale solo perché finalizzata a forgiare l'adulto di domani (D'Amato, 2008).

Al contrario sembra che i bambini e gli adolescenti oggi siano in una situazione di invisibilità strutturale per poi diventare visibili solo quando si valutano gli effetti e le conseguenze delle azioni degli adulti (Costella, 2008). Diventa quindi fondamentale lavorare non sull'adulto di domani ma sul minore di oggi e proprio oggi comprendere la sua individualità, i suoi atteggiamenti e i suoi desideri.

2.3. Intendere il bambino: evoluzione nel tempo

L'evoluzione nel modo di vedere il minore risulta essere un passaggio importante per comprendere come siamo arrivati fin qui.

La storia ci racconta di come nei secoli l'umanità abbia fatto un percorso di comprensione di questa figura particolare incasellando periodo dopo periodo, paradigma dopo paradigma, informazioni e elaborazioni che le hanno permesso di giungere al risultato dei giorni nostri. Anche se ancora molta è la strada da fare.

Nell'antichità, i filosofi si sono spesso interrogati sui minori e hanno ragionato su di loro, sull'essenza, le caratteristiche e le peculiarità di questi. Aristotele (384/383-322 a.C.) suddivideva il periodo di vita considerato come semplicemente anteriore a quello dell'età adulta di un individuo in infanzia, fanciullezza e pubertà. Solo nell'epoca romana l'infanzia ha iniziato ad assumere la qualità di mondo a parte e con una sua specificità.

Nel Medioevo gli unici elementi di differenziazione dall'adulto nel bambino sono l'incapacità di questo nel distinguere il bene dal male e nel controllare il linguaggio in maniera completa. E mentre con l'Umanesimo, è la conoscenza a creare la diversità tra adulto e minore, gradualmente, a partire dal Rinascimento, si introduce il concetto di immaturità e cresce l'interesse per la scuola come mezzo di formazione e di educazione. In questo periodo si inizia a considerare la famiglia come una variabile – seconda per importanza solo alla scuola – che si fa culla della sfera morale, etica e religiosa.

Con il XVIII secolo le due concezioni educative dominanti portano a ritenere con Locke che il bambino, fragile e bisognoso di protezione, fosse una *tabula rasa* sulla quale i genitori dovessero – e avessero la responsabilità di – scolpire attraverso educazione e istruzione, esperienze in termini di associazioni e abitudini apprese e che solo l'autocontrollo potesse trasformare il bambino in adulto civilizzato. D'altro canto, Rousseau considerava il bambino come un seme che dovesse crescere in autonomia senza troppa interferenza da parte dell'adulto (Tufte, Rasmussen, & Christensen, 2005) e quindi incolpava l'adulto del condizionamento e distruzione dell'innato potenziale del minore. Il concetto di corruzione dell'innocenza del bambino nel processo di adultizzazione è presente lungo tutto il secolo e permea in maniera trasversale la filosofia ma anche la letteratura (ad es., con William Blake nei suoi *Songs of Innocence, Songs of Experience*).

Nel XIX secolo, i temi principali riguardano il fatto che i minori debbano stare al di fuori dei sistemi produttivi e aver garantiti dei diritti che li porteranno poi alla fine del secolo

al riconoscimento del fatto che il gioco viene finalmente visto come l'unica attività "lavorativa" che l'infanzia deve compiere (Kenway & Bullen, 2003).

È nel XX secolo che la figura del minore assume un ruolo autonomo e diventa oggetto di studio e analisi scientifica, dapprima con Freud (1920) in quanto matrice di partenza per comprendere le problematiche e le nevrosi degli adulti e poi in maniera sistematica con Piaget (Piaget, 1969; 1964) che lo pone al centro di qualsiasi presupposto educativo. In effetti gli studi piagetiani evidenziano come il bambino non sia l'adulto in miniatura ma una creatura uguale a lui dal punto di vista psicologico in cui il processo cognitivo di crescita è di tipo attivo, avviene per stadi e ha delle caratteristiche di reciprocità tra la rapidità di maturazione e la sfida dell'esperienza che formano un modello interazionale che definisce in modo adeguato il processo di insegnamento-apprendimento (Schaffer, 1998). Accanto a Piaget, altri illustri studiosi – Bruner e Vigotsky tra gli altri – mettono al centro dei propri studi la figura del bambino e pongono le basi per una comprensione completa del minore anche in termini socio-relazionali e culturali, condividendo tre concetti fondamentali (D'Amato, 2008):

- l'importanza della personalità e individualità del minore;
- l'autocontrollo quale attività necessariamente differita nel tempo;
- la condizione secondo cui sono gli adulti a dover esercitare il controllo sulla conoscenza della vita del minore.

È da questi concetti che si sviluppa l'educazione e il desiderio di dare una sistematizzazione metodologica e di contenuti all'educazione stessa con la pedagogia. Ed è nella relazione del bambino con la società che si compie un altro passaggio fondamentale e si elabora la conoscenza in termini di costruzione sociale della realtà in un processo di esternalizzazione, oggettivazione e internalizzazione che è parte di quella socializzazione primaria che permette al minore di identificarsi e riconoscersi in quanto membro della società (Berger & Luckmann, 1991).

Un momento significativo per il riconoscimento della figura del minore è quello in cui, a conclusione di dibattiti e negoziati tra i rappresentanti degli stati e delle organizzazioni non governative, l'Assemblea delle Nazioni Unite approvò nel 1989 la *Convention on the Rights of the Child*², poi ratificata in Italia nel successivo 1991. Come Maggioni (2008)

² <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

sottolinea, con questo documento bambini e adolescenti per la prima volta nella storia sono riconosciuti ufficialmente come esseri umani completi dotati di integrità, personalità e capacità di partecipare pienamente al vivere sociale. La straordinarietà di questo documento evidenzia anche un passaggio, non completamente compiuto, dalla protezione come salvaguardia degli interessi dei minori all'allargamento dei loro diritti per realizzarne il benessere. Pur se ancora ci sono dei limiti, non ultimo una combinazione che da un lato rivendica l'importanza dell'autonomia del bambino, e dall'altro auspica misure di tipo paternalistico per proteggerlo trasferendo ancora l'immagine di un essere umano debole, tuttavia è stata tracciata una strada importante di cambiamento.

Oggi la società in continuo mutamento, digitale e globalizzata, trova un minore in continuo mutamento, digitale, media-dipendente e precocemente adultizzato. È per questo che diventa fondamentale individuare, riconoscere e comprendere questi mutamenti del bambino per ricollocarli nel proprio doveroso spazio d'indagine, guidati dalla necessità documentata di riconoscere al minore la sua centralità emotiva, psicologica, giuridica, pedagogica e soprattutto sociale.

2.4. Mutamenti in atto (parte prima)

Come si è visto, la ricerca accademica sul bambino ha lavorato molto per comprendere il processo di crescita e sviluppo del bambino. Tale sviluppo ha coinvolto più ambiti quali l'aspetto cognitivo, quello emotivo e quello sociale.

Dal punto di vista cognitivo il lavoro di Jean Piaget con la teoria dell'epistemologia genetica anche se non completamente esule da critiche è un importante punto di riferimento.

Secondo Piaget la conoscenza è un processo in cui si instaura una relazione tra conoscente e conosciuto (Legrenzi, 1980) e lo sviluppo intellettuale che lui ritiene avvenire per stadi è un processo continuo e un fenomeno discontinuo al tempo stesso in cui si verificano modificazioni qualitative tra gli stadi di sviluppo più primitivi e quelli più evoluti (Camaioni, 2000). Gli stadi sono connessi secondo 3 principi:

- *l'integrazione gerarchica* tra stadi: in cui le acquisizioni di uno stadio non vanno perse con lo stadio successivo ma integrate;
- *la necessità logica*: nessuno stadio può essere saltato;

- *l'universalità*: la sequenza è uguale per tutti gli individui.

Il passaggio da uno stadio all'altro avviene in virtù della maturazione del sistema nervoso, l'esperienza acquisita (anche esperienza logico-matematica), l'interazione sociale che ha come strumento principale il linguaggio. E, soprattutto, il fattore d'equilibrio che porta all'equilibrio tra assimilazione e adattamento e tra perturbazioni esterne e attività del soggetto in cui il ruolo del bambino è attivo nello sviluppo della conoscenza e la conoscenza avviene quindi attraverso tre processi fondamentali:

- *l'assimilazione*, processo attivo nel quale un evento viene incorporato in uno schema preesistente;
- *l'accomodamento*, come cambiamento dello schema preesistente grazie alle nuove informazioni ricevute;
- *l'equilibratura*, in cui il bambino cerca un equilibrio tra i suoi schemi preesistenti e quelli appena acquisiti (Piaget, 1964).

Gli stadi di cui Piaget (1969) parla sono quattro, ai quali accosta le età di riferimento, anche se i confini non sono necessariamente fissi:

- *lo stadio senso-motorio*, da 0 a 2 anni, in cui i sensi e le capacità motorie sono utilizzate dal bambino per scoprire il mondo e, partendo dai riflessi, egli impara a coordinare i movimenti a intuire l'esistenza degli oggetti aldilà della presenza e pone le basi per le rappresentazioni mentali;
- *lo stadio pre-operatorio*, dai 2 ai 6 anni, in cui inizia a sviluppare il pensiero pre-simbolico quindi il linguaggio tende in questo periodo ad affinarsi, l'egocentrismo che agli inizi è massimo inizia a lasciare lo spazio ad altri punti di vista, e si sviluppa l'immaginazione. Con l'aiuto delle operazioni concrete matura una nuova comprensione della realtà;
- *lo stadio operatorio concreto* da 7 a 12 anni, in cui il bambino inizia ad astrarre i concetti e a usare operazioni logiche;
- *lo stadio operatorio formale*, oltre i 12 anni, quello dell'adolescente che affina la sua capacità di astrazione e si verificano forti interessi per etica politica e problemi sociali. (Piaget, 1964).

Lo sviluppo emotivo è uno degli aspetti fondamentali che influenza e modifica il processo di crescita del bambino. L'emozione è «una complessa catena di eventi che incomincia con la percezione di uno stimolo, e finisce con una interazione tra l'organismo e lo stimolo che ha dato avvio alla catena di eventi. Le maggiori componenti della catena sono la valutazione cognitiva dello stimolo, una esperienza soggettiva o sentimento, una eccitazione fisiologica, un impulso all'azione e un comportamento manifesto» (Plutchik, 1983 in Berti & Bombi, 1985). Per quanto riguarda i bambini una delle cose che maggiormente sembra stupire è il fatto che le emozioni siano riconosciute molto presto. Esse influenzano le attività cognitive del bambino. Si distinguono in emozioni fondamentali come gioia, tristezza, rabbia, paura e interesse e sono soggette a cambiamento sulla base dello sviluppo cognitivo di un bambino ma anche dello sviluppo sociale. Le emozioni sono dagli psicologi interpretate come *affect* e possono essere intese come positive affect o negative affect, che poi vedremo avere un ruolo importante nella formazione della felicità di un individuo.

Gli studi recenti di Goleman (1999) hanno messo in luce interessanti questioni sulla percezione, uso, comprensione, e gestione delle emozioni che secondo la teoria dell'intelligenza emotiva dovrebbero essere alla base della realizzazione degli scopi nella vita di un individuo.

Per quanto riguarda lo sviluppo sociale, Bowlby stesso (1982) mette in evidenza come la socializzazione sia un bisogno primario del bambino. *Socializzazione* è un termine che ha subito una profonda evoluzione nel tempo (Moschis, 1987). Nei suoi primi utilizzi era considerato come semplicemente e meccanicamente «making one fit for living in society». Solo più tardi si trovano definizioni diverse, come quella di Clausen (1968) che lo indica come «lo sviluppo di valori, atteggiamenti, e comportamenti socialmente funzionali o disfunzionali».

La sostanza è che questo termine è stato studiato e ha fatto parte di molti processi teorici in diverse aree di studio. Tra queste, distinguiamo principalmente l'approccio sociologico, che è stato il primo ad interessarsi allo sviluppo del Self all'interno del processo di interazione sociale riconoscendo l'importanza dei gruppi per lo sviluppo della personalità.

Il concetto di socializzazione poi evolve andando a fissare l'attenzione su concetti principalmente di learning e considerando che gli apprendimenti non avvengono solo nei bambini ma durante tutto l'arco della vita (Moschis, 1987).

L'interesse degli psicologi (Parsons, 1974) per questo termine nacque quindi più tardi, attraverso l'interesse per la *Child Psychology* e facendo principalmente riferimento al meccanismo di apprendimento, in cui l'attenzione era volta all'analisi stimolo-risposta, all'analisi funzionale e alle *Social Learning Theories*. Parsons sosteneva che il bambino fosse originariamente una minaccia per la società, come un 'sasso' lanciato nello stagno sociale, finché non fosse socializzato e integrato nelle regole della società stessa.

Infine, anche i ricercatori nei campi della comunicazione hanno dato il proprio contributo trattando prima di temi come la Public Opinion e l'influenza e focalizzando sugli effetti degli altri significativi cambiamenti individuali di conoscenza e comportamenti, ed evolvendo verso lo specifico del processo comunicativo e del tipo di apprendimento che attraverso la socializzazione si verificherebbe (Blumer, 2008).

Ward analizza estesamente il termine in questione e riprende una definizione di Ziegler & Irvin (1969) specificando come la socializzazione sia un termine a largo respiro che indichi l'intero processo attraverso il quale un individuo sviluppi attraverso delle transazioni con altre persone le sue specifiche caratteristiche di esperienze e comportamenti socialmente rilevanti (Ward, 1974). Hess & Thorney (1967) lo trattano in maniera più circostanziata come il processo attraverso il quale gli individui acquisiscono conoscenze abilità e disposizioni che permettono ai soggetti di partecipare come membri più o meno effettivi dei gruppi e delle società. Il concetto di socializzazione a volte si riferisce anche alla questione dell'apprendimento dei ruoli sociali e ai comportamenti associati a tali ruoli.

È interessante la distinzione tra 'socializzazione' e 'socializzazione anticipatoria' trattata nello specifico da Hess & Thorney (1967) e che si riferisce ad apprendimenti di tipo implicito e spesso inconsapevoli di ruoli che il minore per vari motivi non può assumere al momento ma che assumerà in futuro.

Aggiungere tema della socializzazione e superamento della stessa ad opera di Corsaro con riferimento alla routine interpretativa pagg. 44 e tutto il primo capitolo.

2.5. Mutamenti in atto (parte seconda)

Il bambino oggi sta subendo dei profondi cambiamenti che rendono difficile inquadrare il suo modo di essere in un senso univoco. Uno studio di Valkenburg & Cantor (2001) ha evidenziato fin dalla fine del secolo scorso come una serie di cambiamenti di tipo

sociale e relazionale si siano posti quale terreno di cambiamento dei nuclei famigliari e del ruolo del minore all'interno di questi. La tendenza al differimento del momento di costituzione della famiglia oggi, l'aumentato accesso di donne nel mondo del lavoro, e talvolta anche alle possibilità di carriera ritardano oggi di fatto il momento della procreazione; inoltre, il declino delle famiglie bi-genitoriali, la riduzione delle dimensioni famigliari, la creazione delle famiglie in età più avanzata, la crescita del livello culturale, sociale ed economico dei genitori sono degli elementi di differenza che modificano la relazione con i figli in maniera significativa. Una delle difficoltà più evidenti di questi nuovi genitori è quella di combinare lavoro e tematiche famigliari, in tutti gli stati occidentali inclusa l'Italia (OECD, 2011). Accanto a questo, il numero delle unioni matrimoniali sta diminuendo mentre separazioni e divorzi sono in incremento, e di conseguenza anche le famiglie monoparentali, quelle ricostituite e quelle ricomposte (Mazzoni, 1999). Le famiglie tendono ad essere «longer and thinner», hanno meno figli minori ma essi restano in casa più a lungo, di solito fino a oltre i 20 anni (Buckingham, 2011).

In virtù dell'età più avanzata, del maggiore benessere e anche della maggiore attenzione verso i figli, le famiglie attuali – in particolar modo nelle società occidentali – tendono a educare i minori con maggiore indulgenza rispetto al passato e con grande attenzione ai loro bisogni. Di conseguenza nasce un tipo di relazione diversa e più liberale tra genitori e figli (Buckingham, 2004) in cui il focus su rispetto obbedienza e autorità si sposta verso aspetti quali la comprensione, l'*equality*, il compromesso e la negoziazione.

Spesso c'è ansia del mondo esterno e degli spazi pubblici e quindi c'è la tendenza a stare di più in casa, a questo è legato probabilmente anche la crescente tendenza a rendere il tempo libero più casalingo coadiuvato dalla presenza di televisione e tecnologia.

Tutti gli aspetti sopra menzionati, insieme alla presenza dei mass media e degli strumenti tecnologici, portano a segnalare come il controllo della conoscenza non sia più nelle mani degli adulti. I minori si muovono oggi con grande disinvoltura nel mondo che li circonda avendo accesso a quelle informazioni, messaggi e immagini che in altri tempi erano appannaggio degli adulti (Valkenburg & Peter, 2013). Lo stesso Postman (1994) in tempi precedenti aveva sostenuto come il fatto che il marketing si diriga sempre di più verso i bambini con prodotti che precedentemente erano destinati a adolescenti o giovani e l'influenza dei media è una delle cause della «disappearance of childhood» e Goldberg e colleghi (2003) confermano che l'accesso ai media apre loro la porta dei segreti degli adulti e minimizza le differenze esistenti in termini di conoscenze, prospettive e anche

comportamento. Ma questa improvvisa libertà ed emancipazione li mette spesso di fronte a informazioni che vanno oltre la loro comprensione e maturità e anche oltre il loro bisogno e chiede ai minori di crescere più veloci caricandoli di overloads informativi ed emozionali in una *hurried child syndrome* (Elkind, 2006) di cui i media condividono la responsabilità.

Ma non ci si ferma qui. I cambiamenti coinvolgono tutti i campi. Inaspettatamente, si denuncia anche un cambiamento del bambino da un punto di vista fisico e fisiologico. Il direttore di una scuola di canto corale di voci bianche danese famosa in tutto il mondo nel 2003 denunciò la difficoltà a trovare dei bambini tra i 12 e i 13 anni che non avessero ancora subito il processo di cambiamento della voce. Questo allarme lanciato su una rivista a carattere nazionale è stato quindi raccolto prima da studiosi dell'università di Copenaghen e poi da ricercatori in Regno Unito, USA e Olanda che hanno cercato di verificare se e in che misura esistesse la possibilità di un anticipo dell'età puberale (Juul, Main & Skakkebaek, 2011) intesa come quella complessa sequenza di eventi biologici che portano alla progressiva maturazione delle caratteristiche sessuali che portano al raggiungimento della completa capacità riproduttiva (Soerensen *et al.*, 2011).

Oggi sia in Europa (Juul *et al.*, 2011; Ahmed, Ong & Dunger, 2009) che negli Stati Uniti (Hermann-Giddens, 2013) gli studi dimostrano come lo sviluppo puberale tenda ad avvenire prima del limite inferiore di normalità, ed evidenziano come gli eventi quali telarca e menarca nelle bambine tendano a presentarsi in anticipo negli Stati Uniti in tutte le etnie. Le ragioni che hanno portato a questo non sono chiare, sebbene ci siano delle correlazioni con la dieta alimentare – alte quantità di carne (con ormoni) unite a basse quantità di frutta e verdura tendono ad anticipare il telarca – e di conseguenza con l'obesità infantile – il tessuto adiposo produce leptina che manda segnali all'ipotalamo che attivando i neurotrasmettitori stimola la pubertà (Soerensen *et al.*, 2012).

Nel passato inoltre, la pubertà procedeva di pari passo con l'adolescenza. Oggi lo sviluppo psicologico avviene solo successivamente (Pellai, 2015). I bambini si ritrovano quindi con dei corpi più da adulti ma nel loro modo di pensare rimangono per molti aspetti dei bambini ancora per qualche tempo. E in effetti, le capacità dei bambini nel pensare e percepire o comprendere il mondo sono state studiate per anni e anche il loro processo di acquisizione di queste informazioni. Jackson (2011) sostiene che le teorie dello sviluppo cognitivo di tipo stadiale di Piaget (Piaget, 1964 e 1969), le teorie della mente di Perner e Wellman (qui in Woolley & Wellman, 1990) e le teorie dello sviluppo epistemico di Boyes

e Chandler (1992) suggeriscono che lo sviluppo di conoscenze, insight e abilità percettuali stanno seguendo il livello normale di sviluppo cognitivo.

Certo le anticipazioni sopra menzionate non sono sicuramente ininfluenti, i cambiamenti hanno delle conseguenze che dovranno essere valutate e interpretate

3. CRESCERE NELLA CULTURA DI CONSUMO

Il consumo è riconosciuto come una caratteristica distintiva dello stile di vita del mondo occidentale (Kenway & Bullen, 2003). Dapprima si diceva *incorniciasse* il modo in cui siamo nel mondo (Humphery, 1998), oggi, da più parti si mette in evidenza come i consumi siano qualcosa di molto più invasivo e pervasivo e come apprendere i consumi significhi in realtà apprendere la vita nella società e le sue regole.

Gli studi sul nostro modo di vivere i consumi sono numerosissimi ai fini del presente lavoro è necessario spiegare qui due diverse aree di studio che, anche se in maniera non completa o non completamente soddisfacente per motivi diversi possono spiegare il tema dei consumi per quanto riguarda i bambini. Esiste un'area di studi di matrice psicologica che hanno posto come oggetto il bambino e come tema l'acquisizione del comportamento di consumo. Questo filone ha origine a metà degli anni '70 grazie a quell'area del *consumer behaviour* che tanto si è interessata ai minori, quel patrimonio importante che è parte del nostro sapere riguardo al bambino che è la *consumer socialization*.

La seconda area di matrice socio-antropologica invece non si occupa – anche se dovrebbe come sostiene Cook (2008) – specificamente di bambini ma cerca di spiegare come oggi il modo di vivere occidentale – e per certi aspetti anche quello di una parte del mondo orientale – sia permeato, legato e coadiuvato dai consumi stessi. Questo secondo filone riprende gli studi sulla *consumer culture* legata a doppio filo alla *media culture* in una completa *consumer-media culture* (Kenway & Bullen, 2003).

La prima e la seconda sono nel loro processo evolutivo oggi molto più vicine di quanto non fosse in passato.

3.1. *Bambini e consumi: uno sguardo d'insieme?*

Il consumo contribuisce alla formazione dell'infanzia.

Apprendere i consumi significa apprendere la vita nella società (De La Ville & Tartas, 2010). Di più, i mercati oggi sono addirittura indispensabili nella creazione dell'attuale

cultura di consumo dell'infanzia che è il risultato dell'assestamento storico degli interessi degli adulti e del sé dei minori secondo valori sentimentali e monetari (Cook, 2004).

I consumi sembrano modificare la società e anche le relazioni all'interno di essa e con essa: lo psicologo Kline (1993) sosteneva che nella pubblicità del XX secolo – che assunse un importante ruolo didattico prescrivendo le pratiche corrette nell'«allevamento dei figli» – la figura e immagine del bambino divenne fondamentale nel quadro della famiglia consumatrice in termini motivazionali, in termini espressivi di orgoglio e virtù e anche come segno evidente della prosperità economica della famiglia. Seiter (1995) negli stessi anni riteneva che la stessa concezione di infanzia che abbiamo sia addirittura stata creata dalla pubblicità e dal consumo con l'introduzione di marketing di prodotti specifici per l'infanzia per la pulizia o la cura immediata dei neonati, ovvero l'attenzione e il focus che poniamo nei confronti dei bambini sarebbero il risultato di precise strategie di marketing per la promozione e vendita di prodotti ad un target specifico.

Fino al 1960, i bambini non erano considerati come un possibile mercato di riferimento ma solo come futuri consumatori (Marshall, 2010). La maggior attenzione era data all'influenza diretta o indiretta dei minori sui genitori e famiglia. E un numero sempre superiore di prodotti iniziava ad essere destinato direttamente a loro.

Negli anni '70 la situazione si modifica. Il marketing che aveva posto la famiglia al centro del quadro inizia a essere insoddisfatto della famiglia perché né essa né la scuola potevano essere considerate come adeguati provider di abilità, conoscenze e atteggiamenti di consumo e rivolge le sue attenzioni direttamente al bambino (Marshall, 2010). La condivisione dei valori della famiglia tipica degli anni '70 inizia quindi a essere sostituita da quella degli oggetti. Bambini e genitori vengono incoraggiati a comprendere che tutti i bisogni sarebbero meglio gratificati attraverso i beni di consumo (Kline, 1993).

Come McNeal (1992) sottolinea, il bambino ha nel tempo assunto un'importanza fondamentale nel mercato in quanto alternativamente consumatore immediato, mediatore del consumo degli adulti e consumatore futuro. Per cui diventa estremamente rilevante rivolgersi a lui nelle pratiche di marketing e ottenere da lui interesse e attenzione.

Fin dal momento in cui ci si rivolge direttamente al minore nascono le prime perplessità su quanto sia corretto agire sui bambini in questo modo, sull'impatto che questa commercializzazione dell'infanzia abbia sulla famiglia, sulla persuasione come aspetto inconsapevole e anche sulle conseguenze del marketing diretto in particolare il *pester power* e *nag factor* (Marshall, 2010).

La verità è che oggi intendere il bambino come consumatore – e comprendere in maniera profonda le dinamiche di consumo – significa riconoscere un ruolo di ubiquità al marketing nella vita quotidiana dei bambini stessi e considerare gli infiniti modi attraverso i quali, dalla culla in poi, il minore entri in contatto con il mondo commerciale, sia esso attraverso l'esposizione ai media, o visitando dei centri commerciali o negozi, facendo richieste o semplicemente acquistando i prodotti con i propri soldi (Marshall, 2010).

La relazione che s'instaura e si sviluppa tra bambini e consumi sarà analizzata in questo capitolo dapprima in termini storico-sociologici, quindi in termini psico-sociali attraverso quel filone di studi della Consumer Behaviour al cui interno si sviluppa la *Consumer Socialization*, e infine in termini socio-culturali.

3.2. *Consumer Behaviour dei bambini*

Consumer Behaviour è il nome di un filone di studi che dagli anni '60 in poi si sforza di approfondire e interpretare il comportamento dei consumatori al cui interno negli anni '70 nasce la *Consumer Socialization* per opera di ricercatori, principalmente di marketing e americani, che hanno l'obiettivo di acclarare in che modo un essere umano diventi consumatore. L'interesse per il minore, come è già stato segnalato, era stato fino ad allora abbastanza limitato e, anche se la ricerca stava comunque iniziando a porre attenzione all'efficacia della pubblicità sui minori, al loro processo decisionale di acquisto o alla loro influenza nei consumi dei genitori, e iniziavano ad esserci anche le prime preoccupazioni relative al tipo di messaggi di marketing che potevano essere destinati ai minori, tuttavia, il minore non era mai stato posto al centro dell'attenzione.

Dopo la prima formalizzazione del processo (Ward, 1974), gli studi che si sono susseguiti negli anni sulla *Consumer Socialization* sembrano seguire tre prospettive alternative (De La Ville & Tartas, qui in Marshall, 2010) mettendo l'accento sull'aspetto individuale (John, 1999) o sociale (Moschis, 1987) o culturale (De La Ville & Tartas, qui in Marshall, 2010) mentre cercano di comprendere come il bambino acquisisca effettivamente le competenze di consumo. In realtà poi non sempre si parla solo di acquisizione delle competenze di consumo da parte del bambino, Moschis e colleghi a esempio ritengono che la socializzazione ai consumi sia un *life-long cycle*, che quindi si perpetui lungo tutto l'arco della vita di una persona.

Il termine socializzazione è un termine iterato dalla sociologia e indica un processo attraverso il quale i bambini acquisiscono

«a framework for interpreting experience, and [learn] how to negotiate meaning in a manner congruent with the requirement of culture» (Bruner & Haste, 1987, qui in Cram & Ng, 1999).

La socializzazione è un processo che permette continuità da una generazione all'altra, in termini di formazione della personalità dell'individuo e di apprendimento dei modelli comportamentali della società in cui esso è inserito per quanto riguarda tipicamente le abilità complesse, il linguaggio comune, il modo di relazionarsi comunemente accettato, il comune modo di comunicare e di comportarsi.

Il processo di socializzazione ai consumi tuttavia è un processo più di tipo psicologico che sociologico (Ironico, 2010) anche se le accezioni nelle varie prospettive cambiano.

La *socializzazione ai consumi* è intesa come

«the processes by which young people acquire skills, knowledge, and attitudes relevant to their functioning as consumers in the marketplace» (Ward, 1974).

È un processo che avviene in maniera spontanea (Valkenburg & Cantor, 2001) e implica che una serie di aspetti siano necessariamente collegati tra di loro come il background socio-culturale, le abilità di linguaggio, lo sviluppo psicologico e le dimensioni emozionale e simbolica (De La Ville & Tartas, 2010).

3.3. La Consumer Socialization

Il bambino non nasce consumatore (McNeal, 2007). Esso infatti apprende a desiderare, ad acquistare, a consumare e a valutare i prodotti. È un apprendimento spontaneo che non nasce dalla consapevolezza. Il modello della *consumer socialization* intende spiegare il processo di come – o meglio: come, in che termini e per mezzo di chi – il bambino acquisisca quei comportamenti di consumo che sono comunemente diffusi nella società all'interno della quale è inserito. Nel presente studio si farà il punto su questo processo partendo dalla prima concettualizzazione di Ward (1974) e quindi riassumendo i quarant'anni di ricerche successive nelle tre prospettive individuale (Roedder John, 1999), sociale (Moschis G. P., 1987; Moschis & Churchill, 1978) e culturale (De La Ville & Tartas, 2010).

A Scott Ward viene comunemente attribuito il merito di aver formalizzato il processo nella pubblicazione «Consumer Socialization» nel *Journal of Consumer Research* del 1974. Ward, professore universitario di marketing, riteneva fondamentale essere efficaci nel lavoro di marketing ai bambini, mercato di cui si iniziava a intravedere una importanza anche monetaria abbastanza elevata. Egli desiderava poi comprendere quale fosse l'influenza delle azioni di consumo nel modo di interagire dei bambini con i genitori, la famiglia e l'ambiente sociale all'interno del quale i bambini gravitavano. Voleva verificare se attraverso l'individuazione di certe caratteristiche del bambino si potesse predire alcuni aspetti del comportamento adulto; voleva anche porre le basi per un'ipotesi di sviluppo di interventi di public policy per l'educazione al consumo.

Ward focalizza la sua attenzione sull'infanzia, pur riconoscendo che il processo di socializzazione, come indicherà poi anche Moschis (1987), non è limitato solo a questo periodo di vita delle persone. Inoltre, precisa che l'ambiente utilizzato come riferimento delle sue riflessioni è il marketplace, luogo deputato alle transazioni di consumo.

In Ward il processo di socializzazione ai consumi trae il suo fondamento concettuale dal lavoro di Jean Piaget sullo sviluppo cognitivo del minore così come sono stati visti nel capitolo 2, e sugli apprendimenti di tipo sociale.

La crescita cognitiva del minore permette di comprendere molti aspetti del suo apprendimento relativo ai consumi e al mondo economico. Ward cita in particolare degli studi di Strauss del 1950 sul «money concept» che gli hanno permesso di mettere in luce che i processi di ragionamento e di logica dei bambini sono qualitativamente diversi da quelli degli adulti e che sono in incremento con l'età.

Accanto e parallelo alla crescita cognitiva c'è un processo di apprendimento di tipo sociale che porta a due tipi di socializzazione: diretta e indiretta. La prima risulta essere quell'insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti direttamente rilevanti per il comportamento specifico di consumo «all the activities associated with the acquisition of goods and services» (McNeal, 1964, qui in Ward, 1974) che si acquisiscono attraverso l'osservazione, la partecipazione e il training. La seconda è quell'insieme di norme percepite e richieste di ruolo – come motivazione sociale al consumo (Ward, 1974), o simbolismo di consumo o anche come materialismo (Roedder John, 1999) – che si acquisiscono in modo indiretto che non sono direttamente rilevanti nell'atto di consumo ma lo stimolano e lo veicolano. La socializzazione indiretta è quella parte dei consumi che ha una importanza fondamentale dal nostro punto di vista.

Chi permette, agevola, veicola insegna i consumi sono le agenzie di socializzazione, la famiglia, i pari e i mass media. La famiglia ha il ruolo di maggiore rilievo, anche se secondo Ward, in effetti i bambini apprendono all'interno di essa le abilità come consumatori non per precise strategie e tattiche educative dei genitori – che in tema di consumi i genitori proprio non adottano – ma semplicemente attraverso la loro osservazione e imitazione (Bandura, 1971, qui sempre in Ward, 1974). L'azione di influenza dei genitori sui consumi dei minori diminuisce con l'età ma esiste anche una influenza inversa – si chiama «socializzazione inversa» (Moschis, 1985) – dei bambini sui genitori in termini di acquisto e di consumo.

Per quanto riguarda le altre agenzie di socializzazione, gli studi sui pari ai tempi di Ward erano abbastanza rari probabilmente per delle questioni metodologiche dovute alla difficoltà nell'individuazione e definizione del gruppo di influenza. In ogni caso l'autorità dei pari cresce con l'età e assume un'importanza fondamentale durante gli anni dell'adolescenza. Infine, i mass media, anch'essi ancora poco studiati negli anni '70, che avevano secondo gli studi di allora una influenza limitata ma costante.

Ward e colleghi (1977) qualche anno più tardi sottolineavano dei limiti in questa prima concettualizzazione evidenziando come né la capacità di sviluppo, né l'influenza esterna di genitori, scuola e uomini di marketing fossero in sé sufficienti per spiegare pienamente l'acquisizione delle competenze di consumo da parte dei bambini. A questa prima analisi della socializzazione seguirono quindi ulteriori approfondimenti che riconobbero la dovuta attenzione anche a interpretazioni secondo chiavi diverse che vedremo qui di seguito.

Un altro riferimento interessante è di Bruner & Haste (1987) che definiscono la socializzazione come il processo attraverso il quale i bambini acquisiscono «a framework for interpreting experience, and learn how to negotiate meaning in a manner congruent with the requirements of culture». Essi enfatizzano come tre siano i concetti legati al consumo che i bambini dovrebbero cogliere, ovvero proprietà, denaro come mezzo di scambio, prezzo:

- *proprietà* è una nozione che li include in un mondo particolare e che è il prodotto di una società capitalista quindi questi concetti riflettono la base della nostra società (Lea, Tarpy, & Webley, 1987). Ci sono delle prove cross-culturali che evidenziano come la socializzazione ai consumi incominci con la formazione di una comprensione rudimentale del concetto di proprietà;

- *denaro* come mezzo di scambio, la comprensione dei bambini del fatto che essi possono possedere gli oggetti precede la loro acquisizione di qualsiasi concetto in termini di scambio. E sebbene il termine scambio non necessariamente coinvolga il denaro di per sé stesso (Bustreo e Zatti, 2007), molto della ricerca si è occupata proprio della conoscenza del bambino in termini di percezione e comprensione del denaro;
- lo sviluppo della comprensione del denaro porta quindi i bambini ad apprendere a discriminare tra le varie quantità e a realizzare che c'è una stretta corrispondenza tra i soldi e i beni di consumo, chiamata *prezzo*.

Questi tre concetti sono le strutture mentali attraverso le quali i bambini attribuiscono un senso al loro proprio comportamento come consumatori e al comportamento di altri consumatori, pari o meno. Gli studi cross-culturali hanno dimostrato che questo è l'ordine attraverso il quale i bambini acquisiscono queste conoscenze. L'acquisizione di questi tre concetti è largamente supportata dal primo strato contestuale che coinvolge il bambino e che è la famiglia.

3.3.1. La prospettiva individuale

Gli anni che dallo scritto del 1974 di Ward conducono alla fine del secolo scorso sono probabilmente gli anni più prolifici riguardo al processo di socializzazione. L'analisi della letteratura di Roedder John (1999) nasce forse dalla necessità di dare un ordine agli studi fatti oltre a quella di dare un proprio contributo personale – e significativo – a un filone in crescita.

Il risultato è un ricco resoconto del lavoro di ricerca svolto nei soli ambiti di comunicazione e marketing – escludendo quindi aree psicologiche ed economiche – nei 25 anni precedenti, che partendo da una spiegazione estesa del framework concettuale della socializzazione ai consumi stabilisce le caratteristiche evolutive nel minore in quanto consumatore ed elabora, a livello di contenuti, 5 aree di socializzazione:

- pubblicità e *persuasion knowledge*;
- conoscenza della attività di transazione;

- abilità decisionali;
- acquisto e strategie di negoziazione;
- motivazioni e valori di consumo.

Il valore di questo lavoro è evidente e riconosciuto proprio perché, oltre a recuperare quanto è stato fatto nel passato, considera sia il bambino nel suo processo di crescita sia le aree dei consumi all'interno delle quali il minore cresce e apprende.

Il processo di socializzazione ai consumi si attua nel bambino in virtù di – e contemporaneamente a – altri processi. Da un lato, come in Ward, la costruzione semantica a proposito dei consumi di Roedder John poggia sullo sviluppo cognitivo teorizzato da Piaget e visto come processo di adattamento al mondo esterno (De La Ville & Tartas, 2010), che viene affiancato a quello delle *information processing theories* (Roedder, 1981) con focus sulle abilità in via di sviluppo del bambino in termini di acquisizione, codifica, organizzazione e recupero delle informazioni. Dall'altro, beneficia della maturazione sociale (Selman, 1980, qui in Roedder John, 1999) in termini di sviluppo morale, altruismo e sviluppo prosociale, formazione dell'impressione e acquisizione di una prospettiva sociale. Gli ultimi due aspetti in particolare sono fondamentali per la socializzazione.

Il risultato di queste premesse è una interessante suddivisione del processo di socializzazione in tre specifici stadi di sviluppo:

- *percettivo* (3-7 anni),
- *analitico* (7-11 anni),
- *riflessivo* (11-16 anni)

delle competenze di consumo in cui si rilevano cambiamenti nella conoscenza di consumo, nelle abilità decisionali e nelle strategie di influenza d'acquisto, indicando chiaramente come la socializzazione ai consumi non possa prescindere dalla crescita cognitiva stadiale e dalle conoscenze economiche di base che si acquisiscono secondo la struttura indicata da Piaget.

Il primo stadio percettivo coincide con il periodo della scuola materna e dei primi anni della primaria. In esso si riprendono e traslano in ambito di consumi le caratteristiche dello stadio pre-operazionale di Piaget. Il bambino di questo stadio ha delle conoscenze superficiali dei mercati, le sue abilità decisionali fanno riferimento a dei singoli attributi o a un limitato numero di informazioni e a livello di influenza di acquisto il punto di vista è

essenzialmente egocentrico ancora incapace di considerare altre prospettive e quindi di negoziare per ottenere qualcosa.

Il secondo stadio analitico riguarda gli anni terminali della primaria e mette in evidenza importanti sviluppi. Grazie all'incremento notevole in termini nelle abilità di *information processing* il bambino ha delle conoscenze molto più approfondite riguardo al mercato e al suo funzionamento e anche riguardo a concetti come pubblicità e marchio. Egli inizia ad attuare dei processi decisionali e di scelta basandosi anche su più attributi, generalizzando le esperienze, giungendo a staccarsi dal concreto con qualche razionalizzazione di tipo astratto elementare in termini per esempio di motivazioni alla pubblicità o riconoscimento delle contingenze: queste nuove abilità permettono al minore di aggiungere più riflessioni nei suoi atti di acquisto e di utilizzare delle strategie decisionali precise, con maggiore flessibilità, adattabilità e reattività anche nelle strategie di influenza.

L'ultimo stadio, quello riflessivo, tipico dei minori della scuola secondaria inferiore e nei primi anni della scuola secondaria superiore, è caratterizzato da conoscenze sempre più elevate relativamente al funzionamento del mercato e del sistema dei prezzi, si focalizza molto sulle caratteristiche e significati sociali del consumo, i processi decisionali sono sofisticati e le influenze riflettono più una consapevolezza sociale e una competenza argomentativa di tipo linguistico e cognitivo.

Questo tipo di suddivisione mette in evidenza una socializzazione legata a doppio filo con l'età dei bambini, per cui anche se in origine si parla di un intervento di interazione sociale attraverso le quattro agenzie di socializzazione fondamentali che sono famiglia, pari, mass media e istituzioni di marketing, tuttavia questo aspetto sembra essere marginale nelle riflessioni di Roedder John.

Dopo aver analizzato il processo di socializzazione in termini di sviluppo, John prende in considerazione poi gli ambiti tematici nei quali questa socializzazione si attua e manifesta, che risultano essere cinque:

- *pubblicità e riconoscimento della persuasione*: questo processo si compie per step a iniziare dal riconoscimento da parte del bambino della pubblicità rispetto alla programmazione, per poi procedere in termini di comprensione dell'intento pubblicitario e al successivo riconoscimento dei pregiudizi e degli inganni della pubblicità, all'utilizzo delle difese cognitive contro la pubblicità e alla consapevolezza delle tattiche dei pubblicitari. Questo primo punto sarà considerato un riferimento importante per moltissimi studi successivi anche di

tipo psicologico (Buijzen, 2007; Rozendaal & Buijzen, 2009; Gunter, Oates & Blades, 2005);

- *conoscenza delle transazioni*: in questo ambito il lavoro si sviluppa attraverso la conoscenza strutturale e simbolica del prodotto e del marchio, la conoscenza e l'acquisizione di abilità di acquisto (riconoscimento dello store, comprensione degli step da compiere in uno store; abilità di acquisto e conoscenza dei prezzi);
- *abilità nei processi decisionali*: ricerca delle informazioni (consapevolezza e uso di fonti di informazione, tipo di informazioni e adattamento alla ricerca di costi e benefici) valutazione di un prodotto e paragone con altri (utilizzo delle informazioni a proposito degli attributi, uso degli attributi rilevanti); strategie decisionali (di emergenza, uso adattativo);
- *influenza d'acquisto e strategie di negoziazione*: bargaining, elaborazione del compromesso e utilizzo di una o più tecniche di persuasione;
- *motivazioni e valori di consumo*: l'apprendimento e l'adozione delle motivazioni e valori che sono parte delle attività di consumo, che sono tendenzialmente considerati in termini negativi come consumismo, materialismo (che sarà analizzato nel capitolo dedicato) e acquisti d'impulso.

Roedder John ha comunque lavorato in termini di marketing cercando di descrivere il fenomeno della socializzazione o più facilmente di rendere più agevole il lavoro dei practitioners di marketing (De La Ville & Tartas, 2010).

In letteratura, la principale critica che viene rivolta a questo tipo di approccio riguarda il fatto che la socializzazione non deve tanto essere tanto frutto di un processo interno di tipo cognitivo ma una funzione delle influenze ambientali cui il bambino sottostà (De La Ville & Tartas, 2011). Al contrario, il modo di Roedder John di interpretare il processo di socializzazione ai consumi presenta dei limiti che nascono dalle premesse teoriche mettendo in evidenza un processo essenzialmente individuale, in cui il bambino viene però socializzato quasi esclusivamente in virtù del processo di crescita, l'età risulta quindi lo spartiacque obbligato del processo di acquisizione delle abilità cognitive e di quelle di consumo (De La Ville & Tartas, 2010). E l'interazione sociale è menzionata, ma è nella sua essenza abbastanza meccanica. Inoltre, il minore in questo tipo di concettualizzazione ha un

ruolo estremamente passivo in cui il processo si attua limitando al massimo qualsiasi forma di proattività. Infine, un'ultima critica di De La Ville riguarda il fatto che per comprendere il comportamento del bambino bisogna avere in mente il modo di ragionare e le finalità di un bambino, non i ragionamenti degli adulti.

Da ultimo è interessante aggiungere che quando si tratta di competenze di consumo si dovrebbe trattare la tematica in termini più generali di quanto non sia trattata, in particolar modo dagli autori considerati finora: acquisire competenze di consumo in maniera completa non significa forse anche acquisire la capacità di agire atti di consumo e non agirli? Esiste forse una sorta di ineluttabilità che viene attribuita agli atti di consumo, peraltro giustificata dalla situazione attuale ma non completamente corretta se vogliamo avere una analisi esaustiva della situazione.

3.3.2 *La prospettiva sociale*

I limiti evidenziati nel lavoro di Roedder John che mira a comprendere cosa rappresenti effettivamente la socializzazione ai consumi e in che ambiti questa avvenga, sembrano trovare un accomodamento nell'interpretazione di Moschis, molto più focalizzata sul processo.

Una prima analisi permette di rilevare che la prospettiva sociale considera il minore come attivo nel processo di elaborazione di abilità e competenze di consumo, e evidenzia come il processo di socializzazione sia inteso come processo evolutivo che coinvolge tutto l'arco della vita di una persona e non solo il periodo dell'infanzia e dell'adolescenza (Moschis, 1987; Moschis & Churchill, 1978).

Inoltre, sembra emergere una differenza nella prospettiva. Le ricerche di Roedder John mettevano in evidenza un aspetto piuttosto meccanicistico e ineluttabile in questo processo in cui il bambino cresce in quanto consumatore in maniera parallela e collegata alla crescita stadiale acquisendo abilità e conoscenze man mano che prosegue nel suo processo di sviluppo cognitivo (De la Ville & Tartas, 2011). In questa nuova prospettiva, invece, il bambino è parte di un mondo che lo modifica e lo condiziona influenzandolo in vari modi per cui la socializzazione ai consumi non è solo il risultato della crescita individuale del bambino ma anche di una crescita frutto d'interazione sociale, in cui, attraverso i due processi centrali di osservazione e imitazione, il minore acquisisce il comportamento di consumo e l'azione dell'ambiente esterno è spiegata attraverso due

variabili indipendenti: la natura dell'ambiente sociale e il tipo di feedback che il bambino riceve (Bandura, 1971). L'apprendimento sociale non è legato all'età, al processo di maturazione del minore, allo sviluppo generale della persona, quanto e semplicemente al suo vivere sociale e alle persone ed esperienze con le quali esso andrà a condividere la propria vita (Moschis & Churchill, 1978).

L'obiettivo in questa prospettiva è analizzare se la consumer socialization funzioni come processo partendo da un approccio process-oriented che giunge a spiegare come il bambino acquisisca la conoscenza economica. Esso fa riferimento a tre elementi teorici:

- le *variabili antecedenti* come età, classe sociale, genere o etnia possono influenzare gli apprendimenti in modo diretto o indiretto;
- il *processo di socializzazione* vero e proprio veicolato dalle agenzie di socializzazione e permesso dai processi di apprendimento che traggono linfa da osservazione, imitazione e rinforzo;
- gli *output di socializzazione*, ovvero le conoscenze vere e proprie in ambito di consumo interpretabili come variabili consequenziali del processo.

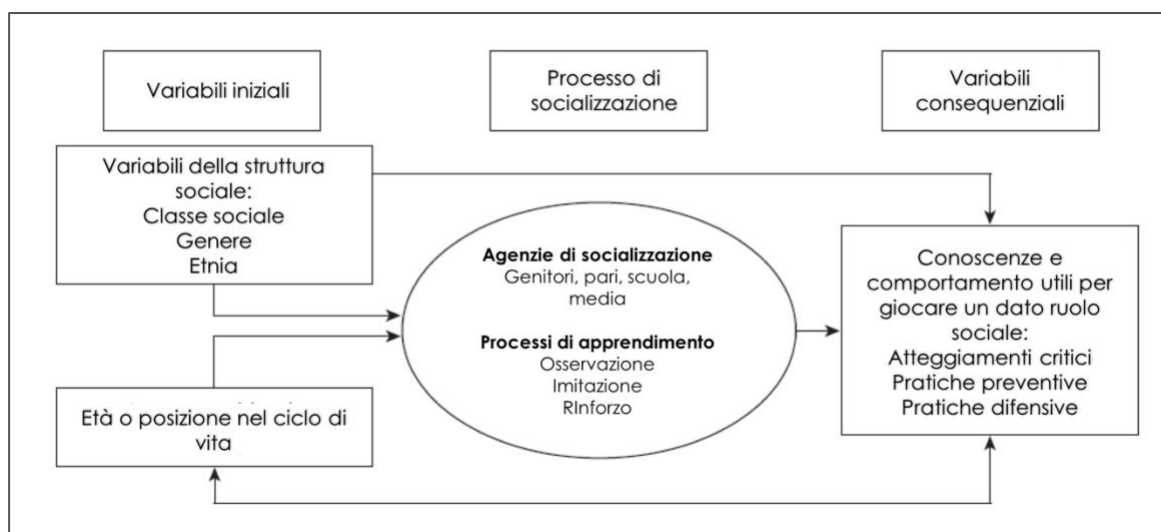


Fig.1 Socializzazione ai consumi (Moschis, 1978; 1987).

Nel processo di socializzazione interagiscono e sono fondamentali le agenzie di socializzazione – ovvero le fonti di influenza, come le persone o organizzazioni direttamente coinvolte nella socializzazione causa la frequenza di contatto o la *primacy*

oppure il controllo sulle dinamiche di ricompensa/punizione date ad un individuo – e i processi di apprendimento – ovvero i modi in cui chi apprende, acquisisce valori specifici e comportamenti dagli agenti di socializzazione mentre interagisce con loro. Questo apprendimento può essere di tre categorie: *modelling*, rinforzo e interazioni sociali. L'apprendimento sociale lavora attraverso delle agenzie di socializzazione, le quali

«transmit norms, attitudes, motivations, and behaviours to the learner; socialization is assumed to be taking place during the course of the person's interaction with these agents in various social settings» (Moschis, 1987).

Gli output comportamentali, ovvero le proprietà di apprendimento in termini di cognizioni e comportamenti necessari per la performance di un dato ruolo sociale, includono gli atti comportamentali utili per giocare un ruolo sociale, le pratiche preventive o difensive o le componenti cognitive come la conoscenza, gli atteggiamenti critici.

Tale prospettiva si basa su tre frameworks teorici che sono

- la teoria piagetiana rivista da Berti e Bombi (1988) che attribuiscono al minore un ruolo più attivo nel dominio economico in cui il minore assimila conoscenze e capacità di ragionamento relativamente al mondo economico e alle pratiche di consumo e affermano che la socializzazione economica è parte più ampia di quella ai consumi
- la teoria del *social role model* che sostiene che l'educazione economica di un minore procede attraverso quattro fonti di informazione primarie che sono genitori, pari, pubblicità e prodotti stessi (Eagly, 1987, qui citato in De La Ville & Tartas, 2010)
- la teoria dell'apprendimento sociale di Bandura (1977).

Queste variabili sopra descritte permettono una comprensione più ampia del processo di socializzazione ai consumi e un superamento dei limiti legati alla sola questione cognitiva.

Studi successivi che seguono sempre questa prospettiva evidenziano come le agenzie di socializzazione siano molteplici e possano essere categorizzate in

- tradizionali, come la famiglia, i pari, e anche la scuola – anche se questo tipo di agenzia è forte in termini di consumi in particolare negli USA,
- professionali, come il marketing

- virtuali, come websites, mobile, social networking (Lachance & Legault, 2007).

La prospettiva sociale è molto interessante per comprendere le caratteristiche processuali della socializzazione, per riconoscere al bambino quel ruolo attivo e interattivo che effettivamente ha. Tuttavia, mettendo in evidenza, o meglio, attribuendo l'origine delle conoscenze e competenze del bambino all'apprendimento sociale non spiega come possano esistere per esempio dei comportamenti di consumo del bambino che siano completamente nuovi o creativi (De La Ville & Tartas, 2010). Inoltre, tiene in scarsa considerazione i bambini al di sotto dei 6 anni e mantiene il focus sull'individuo, cioè sulle conseguenze per l'individuo dell'interazione sociale.

3.3.3. La prospettiva culturale

Nella prospettiva che abbiamo appena analizzato, ciò che sembra mancare è un contesto culturale che stimoli nel bambino una costruzione e ricostruzione attiva della conoscenza del consumo, che integri crescita cognitiva e apprendimento sociale. In tal senso Cram e Ng (1999), ricercatori in ambito educativo provenienti dalla Nuova Zelanda, evidenziano – aiutati forse da una provenienza diversa rispetto a quella della maggior parte degli studiosi di socializzazione ai consumi che sono americani o nord europei e pur apprezzando gli aspetti universali evidenziati in questi studi – che il contesto culturale ha una influenza più che significativa nel processo di socializzazione. Rifacendosi alle idee di Bruner & Haste (1987), essi introducono il concetto di *mental scaffolding* che dovrebbe permettere un'interazione e un adattamento nel contesto culturale specifico. E precisamente, «price, ownership and money», secondo gli autori, dovrebbero costituire l'impalcatura mentale che permetterebbe ai bambini di dare un senso, inserito in un specifico contesto culturale, al loro comportamento di consumo.

La terza prospettiva di De La Ville & Tartas (2010) che nasce su queste premesse si rifà alla *cultural psychological theory*, una teoria che

«aims to develop a principle of intentionality by which culturally constituted realities and reality-constituting psyches continually and continuously make each other up, perturbing and disturbing each other, interpenetrating each other's identity, reciprocally conditioning each other's existence» (Shweder, 1995, qui in Eom & Kim, 2014).

De la Ville & Tartas focalizzano l'attenzione su quanto i bambini partecipino ad attività socio-culturali e quanto prendano parte alle attività di consumo. Secondo il loro modo di vedere, il significato culturale non è solo l'insieme dei cambiamenti che diamo al pensiero individuale e che sono il risultato dell'interazione sociale. Questo può essere meglio compreso nel momento in cui cerchiamo di comprendere che tutto il nostro scenario vitale trova le sue origini nei significati culturali che una certa società possiede. Ragionando in questi termini, un bambino che si trovi di fronte a un tema pratico come una decisione d'acquisto dovrà collegare il proprio lavoro decisionale con le relazioni con gli altri relativamente a quell'oggetto per scoprire il significato culturale che l'oggetto ha (De La Ville & Tartas, 2010).

Le autrici si rifanno al lavoro di Vygotskij(2008) che spiega proprio lo sviluppo in relazione all'ambiente culturale in cui il bambino cresce. Per Vygotskij la cultura non è una variabile esterna ma come elemento costitutivo dello sviluppo del minore. I bambini si sviluppano come attori economici in un complesso sistema culturale che combina tantissime dimensioni. Le loro attività di consumo costituiscono un'attività sociale che è continuamente mediata da vari strumenti culturali come il linguaggio, gli standard sociali, la retorica evocata e i prodotti stessi. In questa attività, il bambino non è mai solo ma legato agli altri e il termine oggetto culturale copre ogni prodotto socialmente e storicamente.

La figura 2 spiega molto bene come l'Attività di consumo congiunta o condivisa includa 3 elementi che si combinano tra di loro:

- il soggetto cioè il bambino
- gli altri cioè gli adulti educatori o bambini più esperti nelle pratiche di consumo
- l'oggetto stesso socialmente e storicamente creato

Il significato delle pratiche di consumo dei bambini è inserito all'interno di una serie di richieste normative degli stili di consumo di famiglia e dei pari con le quali il bambino deve convivere cercando anche di risolvere eventuali situazioni conflittuali. Poi ci sono i mondi istituzionali di consumo, cioè l'insieme della distribuzione e del retail, delle normative cui bisogna sottostare e le innovazioni di tipo socio-tecnologico in corso.



Fig. 2. Socializzazione ai consumi (De La Ville & Tartas, 2010).

Come conclusione l'attività di consumo del bambino risulta essere molto di più di un semplice processo decisionale e coinvolgere aspetti educativi, sociali e istituzionali.

Sulla base di queste riflessioni, risulta fondamentale chiedersi come partecipi il bambino all'interno di questo contesto e soprattutto come cambi la sua posizione da periferica a centrale quando diventa decision maker a tutti gli effetti.

3.4 Insieme e oltre la socializzazione ai consumi

Negli Usa, James McNeal (2007) continua a lavorare sulla Socializzazione ai consumi e la critica nel suo considerare l'insieme delle influenze sociali, famiglia, pari, scuola, mass media come principale fonte di apprendimento dei consumi. Senza volersi staccare dalla consumer socialization, l'autore cerca di mettere in luce i limiti di questo costrutto, elaborando delle soluzioni integrative e inaugurando un nuovo filone chiamato *Consumer Development*. La rielaborazione di McNeal porta a prendere in considerazione l'aspetto ambientale – inteso come gli stimoli di marketing e comunicazione, i prodotti e il packaging, prezzi, punti vendita ecc. – come estremamente importante per il bambino per comprendere

e apprendere in autonomia le dinamiche di consumo (Ironico, 2010) e spiega come il comportamento del minore risponda alla formula

$$B=f(E, P)$$

che indica come il behaviour (B) sia una funzione dell'ambiente (environment, E) e delle tracce mentali che esso produce su di una persona (P). L'ambiente porta quindi dei cambiamenti alla persona. Infatti egli definisce il Consumer Development come «the changes in an individual's level of functioning in the consumer role that result from the enduring changes in thinking behaviour» (McNeal, 2007). Dove i cambiamenti persistenti potrebbero essere il risultato della socializzazione.

Oltre a McNeal, altri studiosi non si trovano completamente d'accordo con la consumer socialization. Nello specifico alcuni sostengono che questo tipo di processo non considera in modo completo la lotta del bambino per comprendere l'ambiente fisico e sociale che lo circonda e che lo porta ad agire un comportamento di consumo meno spontaneo e più attivo fatto di gusti, di preferenze, di informazioni e di divertimento (Valkenburg & Cantor, 2001). Inoltre, la maggior parte delle elaborazioni è trattata da degli esperti di marketing il cui obiettivo è ovviamente rendere il marketing sempre più efficace. In effetti per chi lavora in questo ambito, un processo di socializzazione è quel processo che permette al minore di iniziare a muoversi in ambito di consumo, acquisire competenze e comportamenti, instaurare relazioni con i prodotti. La socializzazione ai consumi non è però comprensione profonda del significato di consumo, non è atteggiamento critico nei confronti di un tipo di consumo, non è decodifica del ruolo della pubblicità e del marketing sui processi decisionali del bambino e quindi atteggiamento scettico nei confronti della pubblicità stessa. Anche quando si riscontra una relazione positiva tra la socializzazione negli adolescenti e lo scetticismo (Mangleburg & Bristol, 1998) sembra che esso sia da intendersi più come passo necessario attraverso il quale il minore dovrebbe acquisire una maggiore competenza a proposito dei vari prodotti per scegliere meglio tra di loro e *non* meta-cognizione del ruolo della pubblicità e del marketing nella sua vita. Lo stesso Cook (2008) critica il paradigma della socializzazione ai consumi sottolineando come essa sembri vedere una singola traiettoria lungo la quale il bambino diventi consumatore e entri nel mondo dei consumi da una posto al di fuori di esso e dissentendo sull'idea che ci sia un

termine conosciuto a questo processo di sviluppo del bambino consumatore e che questo termine sia la competenza adulta.

Un assai noto studio di Valkenburg e Cantor (2001) propone un modello descrittivo e alternativo dello sviluppo del consumer behaviour di un bambino dall'infanzia all'età di 12 anni. Esso si basa su di un framework teorico costituito dalle teorie dello sviluppo cognitivo di Flavell, dalle teorie dello sviluppo dell'interazione parentale di Kuczinski e Kochanska, dai modelli di marketing di Acuff (1997) e McNeal (1992), oltre a quelli sulla «basic assumption that children of all ages strive to understand their physical and social environment» (Valkenburg & Cantor, 2001). Inoltre, gli autori affermano che è il loro livello di comprensione a determinare il comportamento di consumo.

Pur non negando il processo di socializzazione ai consumi, le ricercatrici sostengono che la consumer behaviour evolve secondo dei precisi steps, che sono:

1. sentire desideri ed avere preferenze (0-2 anni), in cui il bambino inizia a sviluppare desideri e preferenze dal punto di vista uditivo (linguaggio materno musica) gustativo e olfattivo (gusti dolci e profumi), visivo (colori e contrasti), i primi contatti con il mondo dei consumi avvengono sostanzialmente quando sono capaci di sedere eretti intorno agli otto mesi e di conseguenza vengono posti seduti nei carrelli del supermercato; intorno ai due anni poi iniziano a collegare i prodotti che vedono nelle pubblicità televisive con quelli che inquadrano al supermercato: il riconoscimento dei prodotti va poi incrementando con il tempo e giungere ad essere generalizzato intorno ai 5 anni; a questa età non sono tanto consumatori veri ma semplicemente figli di consumatori effettivi;
2. cercare di soddisfare i desideri e le preferenze (2-5 anni), è di questo periodo la difficoltà nel percepire la differenza tra realtà e fantasia, quindi la televisione; la stessa pubblicità contiene delle informazioni che i bambini ritengono reali e veritiere tanto far considerare la pubblicità vista al di sotto degli otto anni come di massimo impatto sui bambini; uno dei principali aspetti che influisce sulla consumer behaviour è la centrazione, cioè la tendenza a centrare l'attenzione su di una caratteristica individuale e impressionante di un oggetto ed escludere le altre; strettamente legato alla centrazione c'è la difficoltà dopo esser stati colpiti da una caratteristica nel resistere alla tentazione i bambini al di sotto dei 5 anni non riescono ad accettare il ritardo nella gratificazione e questo provoca il problema del conflitto genitore-figlio;

3. compiere una scelta e acquistare (5-8 anni), in cui il minore continua ad esibire la caratteristica della centrazione anche se in diminuzione, iniziano a considerare il reale e non reale e subiscono una serie importante di cambiamenti quali incremento nei tempi di attenzione, lo sviluppo del gioco immaginativo agli apici, preferenza per giochi più veloci, maggiore responsività a informazioni e divertimento;

4. valutare il prodotto e le sue alternative (8-12), le opinioni dei pari tendono ad essere di un certo rilievo e al tempo stesso l'attenzione del bambino per il dettaglio e la qualità è in rapido incremento come incrementa la loro abilità a valutare criticamente un prodotto e a comparare prodotti e informazioni; sviluppano un interesse per il reale e diventano molto critici del divertimento o di quanto manca di realismo; l'egocentrismo è in rapida diminuzione e questo permette loro di apprezzare i numerosi dettagli degli oggetti; l'attenzione per il dettaglio si manifesta a volte anche nella preferenza per collezionare oggetti, inteso però in termini di accumulare più che collezionare; cresce l'abilità nel riconoscere e interpretare le emozioni degli altri e nel rendersi conto di poter provare più di una emozione allo stesso tempo; le persone intorno a loro iniziano ad assumere importanza e in particolare i pari le cui interazioni diventano sempre più sofisticate verso la fine del periodo della primaria; l'interesse per la pubblicità diminuisce anche se incrementa la loro fedeltà a certi marchi.

A 12 anni i bambini, pur se le loro conoscenze di consumo sono destinate a crescere, hanno già acquisito in maniera rudimentale tutti i concetti base della consumer behaviour.

Le autrici della ricerca sottolineano il fatto che oggi abbiamo dei bambini i cui processi decisionali e le informazioni sono estremamente più sofisticate e quindi la teoria relativa alla socializzazione deve in qualche modo aggiornarsi e considerare tutti questi cambiamenti. Inoltre le pressioni sui minori sono diventate notevolissime.

Loro partono da due assunti fondamentali: che il minore è un esploratore attivo e motivato di ciò che incontra nei media e che ogni effetto dei media è enfatizzato incanalato e mitigato da ciò che il minore fa di un certo messaggio. Per comprendere gli effetti dei media sui bambini diventa quindi cruciale comprendere gli antecedenti dell'esposizione ai media. Quindi la ricerca futura dovrebbe proprio occuparsi di legare le agenzie di socializzazione ai fattori dei minori e considerare varie altre tematiche come il consumismo dei genitori.

Se pensiamo ai minori questo processo di socializzazione che principalmente li riguarda ha un limite: la mancanza di consapevolezza con la quale essi lo vivono. Gunnar Mau (2009) sottolinea che è proprio il gap tra le proposte del mercato e la consapevolezza da parte dei minori che ha portato a porsi delle domande relative a quanto effettivamente debba il minore essere protetto da ciò che gli succede e che introduce il tema del *vulnerable child*, in contrapposizione, come diciamo qui, dell'*empowered child*.

Ciò che risulta tuttavia fondamentale sottolineare è come in ultima analisi il minore vive un processo di apprendimento che porta all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze che lo rendono consumatore, un processo graduale, spontaneo e raramente intenzionale che fa di lui un individuo abile nel valutare, fare scelte, discriminare formarsi atteggiamenti ed agire comportamenti nel mondo dei consumi. Ciò che come abbiamo più volte sottolineato manca è l'abilità di comprendersi in quanto consumatore.

3.5 Consumer Media Culture verso la Commercial Enculturation

Dopo gli anni 2000 gli studiosi si sono sforzati di creare una alternativa alla visione del bambino consumatore come strettamente legato ad un paradigma di sviluppo lineare – un bambino che acquisisce le competenze di consumo parallelamente e in maniera correlata alle acquisizioni e salti di tipo cognitivo che subisce – dimostrando come esso sia in grado di dare un significato attivo al mondo che lo circonda.

E come risposta a questa esigenza si è iniziato a guardare alla *Consumer Culture*.

« consumer culture through advertising, the media, and techniques of display of goods, is able to destabilize the original notion of use or meaning of goods and attach to them new images and signs which can summon up a whole range of associated feelings and desires»
(Featherstone, 1992)

La *consumer culture* è un'area di ricerca che si occupa di comprendere le relazioni tra le azioni dei consumatori, il mercato e i significati culturali di tali relazioni (Arnoud & Thompson, 2005). Questa disciplina si è occupata tendenzialmente solo del consumatore adulto e in effetti raramente sono stati portati avanti studi che trattino della relazione tra consumer culture e bambini (Cook, 2008). Anzi, lo studioso evidenzia come il consumatore

per eccellenza descritto nei vari lavori tenda ad avere delle caratteristiche ben precise, adulto e di genere maschile. Il genere femminile in termini generali, o anche come cardine attorno al quale girano i consumi della famiglia e riferimento dei consumi dei minori, è stato tendenzialmente poco considerato.

Nel suo studio Cook mette in evidenza non solo il fatto che non esistono delle ricerche specifiche che riescano con successo a comprendere e spiegare la relazione particolare esistente tra bambini e consumi, ma anche che il bambino viene considerato sempre in ottica individuale – come Tartas e De la Ville avevano rilevato – non considerando invece che il bambino è un attore sociale e che, tra le relazioni, quella con la madre specialmente nei primi anni di vita è da considerarsi privilegiata nella formazione di idee e pensieri, atteggiamenti e comportamenti di ogni tipo inclusi quelli di consumo.

Quella che viene definita la *Consumer Media Culture*, cioè l'insieme congiunto di *Consumer Culture* e *Media Culture*, oggi indissolubilmente legate, nelle sue varie forme ha trasformato le vite dei bambini, le istituzioni della famiglia e della scuola e in ultima analisi anche la natura dell'infanzia (Kenway & Bullen, 2003). Essa parte dal presupposto che il mondo dei consumi non è un'aggiunta o un'invasione al mondo dell'infanzia, esso è semplicemente parte di essa (Buckingham & Tingstad, 2010) e asserisce che il consumo di beni e prodotti riflette processi più ampi di comunicazione sociale e costruzione della propria identità.

Cook (2010) in uno scritto successivo a quello del 2008, mettendo le basi sulla Consumer culture e staccandosi dalla consumer socialization, propone la *Commercial Enculturation* che focalizza l'attenzione sul fatto che non esiste un punto di arrivo in cui il bambino diventa un completo consumatore, come non esiste una definizione a priori delle dimensioni di consumo. Questa teorizzazione si concentra sulla 'cultura' in un processo che non è lineare ma «socially and culturally embedded in understanding of childhood, adulthood and market relations». Il termine «enculturation» mette in evidenza come la relazione instaurata con i prodotti, la pubblicità, i marchi e il packaging, insieme a genitori, pari, fratelli, e altri, porti a incontrare e trattare con una varietà di significati riscontrabili non nel mondo astratto ma nel mondo delle relazioni. E imparare a consumare non è un passaggio a una via da genitore a figlio ma un processo di negoziazione che coinvolge diversi agenti sociali in cui giocano molteplici significati. E questo dovrebbe aprire le porte all'idea che i gusti e desideri dei bambini potrebbero semplicemente essere differenti da quelli degli adulti e in quanto tali andrebbero rispettati.

In estrema sintesi la strada che si vede tracciata è quella che considera che il bambino di oggi è immerso nella cultura di consumo e questo ci perviene da più parti, dalla prospettiva culturale della socializzazione ai consumi e dalla consumer culture. Ora ciò che risulta fondamentale sembrerebbe costruire un modello che spieghi in termini chiari le modalità attraverso le quali questo avviene e soprattutto considerare le relazioni forti del bambino – famiglia e pari – quali aspetti fondamentali del suo essere consumatore. Ed è questo il tema del prossimo capitolo.

4. LE RELAZIONI SOCIALI DEL PICCOLO CONSUMATORE: FAMIGLIA E PARI

4.1 Valenza sociale del consumo

Il consumo del bambino è stato visto per molto tempo come una tematica rispondente a desideri e appetiti individuali del bambino nati spontaneamente o, più usualmente, suscitati dalla vista di commercials televisivi, o stimolati dai pari. La questione relazionale – pur se alcuni ricercatori sin dagli anni '70 ne hanno parlato ampiamente (in particolare Moschis & Churchill, 1978; Moschis, 1987) – è spesso stata meno analizzata rispetto allo sviluppo individuale delle competenze di consumo del minore (Ward, 1974; Roedder John, 1999). Oggi è chiaro che il nascere, il crescere e il continuo evolvere come consumatori dei bambini è fortemente influenzato dalle interazioni che essi hanno con i propri genitori, fratelli, sorelle, e la famiglia in generale, con i compagni di scuola e di attività pomeridiane, gli amici, i ragazzi più grandi, la scuola stessa, gli educatori e tutto il mondo sociale con il quale il bambino quotidianamente è in contatto. E seppur il consumo sembra dare un piacere immediato di tipo individuale il suo svolgersi permette ai bambini di «enact sociality in a creative and innovative manner» (Lindsay & Maher, 2013).

I due poli più importanti attorno ai quali si sviluppa l'essere consumatore del bambino sono la famiglia e i pari. La loro influenza varia a seconda dell'età del bambino, e anche del genere e sta evolvendo anche grazie alle trasformazioni sociali e tecnologiche intervenute negli anni recenti.

4.2 La famiglia, culla di consumo

La famiglia quale nucleo sociale convivente caratterizzato da relazioni di matrimonio o di parentela tra i componenti è una istituzione che ha sempre rivestito un valore enorme nella formazione del minore. Riferimento primario, fonte di conoscenza e culla di pratiche di consumo (Buckingham, 2011; Moschis, 1985).

L'influenza della famiglia è spiegata in termini generali dagli psicologi dello sviluppo che indicano che il comportamento dell'individuo a qualsiasi età è determinato dalle sue conoscenze e abilità intellettive, dagli obiettivi che si pone e dalle emozioni che prova, ma anche dal contesto sociale all'interno del quale è inserito (Berti & Bombi, 1985). Si intende per "sociale" l'interazione diretta dell'individuo con altre persone, e nel caso del bambino si tratterà principalmente della famiglia, degli insegnanti, dei pari, dei gruppi.

Postman (1994) gli attribuiva – insieme alla scuola – il ruolo di contrasto al declino dell'infanzia e la capacità di plasmare valori e sensibilità nei giovani, pur se la sua funzione indispensabile è stata ridimensionata dalla presenza a volte ingombrante dei media, le cui affermazioni decise, le istruzioni, la normalizzazione degli eventi attraverso i vari schermi rendono il genitore tendenzialmente più insicuro del suo compito educativo tanto che arriva a lasciarsi guidare da quanto piccoli o grandi schermi suggeriscono.

Il ruolo della famiglia è particolarmente significativo nell'assunzione e apprendimento di pratiche di consumo da parte dei bambini e durante tutto l'arco della vita (Moschis, 1987). In particolare, le due figure genitoriali sono latrici di usi e abitudini, stili di vita che vengono veicolati in maniera non formalizzata e che il bambino acquisisce spontaneamente. In effetti, nella norma questo tipo di azione non è programmata ma è implicita e i figli acquisiscono i comportamenti di consumo per imitazione e modeling (Bandura, 1970).

Tuttavia, può esserci anche una forma esplicita di comunicazione delle competenze di consumo in cui i genitori spiegano e istruiscono i piccoli consumatori in termini di scelte e preferenze di marche e prodotti, in termini di atteggiamenti sulla fruizione della pubblicità e simili. Invero Kline (2011) sostiene che tra i fattori mitiganti l'influenza del marketing e della pubblicità alimentare sui bambini ci sia proprio l'azione parentale che agevola una consumer literacy da un lato e nutrition literacy dall'altro.

Di conseguenza, si spiega come Buckingham (2011) consideri per la famiglia e i genitori in particolare una varietà di ruoli quali quelli di attori chiave delle attività di consumo, fornitori, facilitatori, regolatori, gatekeepers, insegnanti delle pratiche di consumo.

Fino a qualche tempo fa, proprio per quanto riguarda i consumi, la famiglia non era inclusa nel frame e, nel trattare della relazione tra bambini, consumatori e mercato (Cross, 2010; Lindsay & Maher, 2013), i bambini venivano intesi come agenti liberi e isolati dalle loro complesse interazioni con la famiglia. Grazie anche alla socializzazione ai consumi,

definita e spiegata qui nel capitolo 3, la famiglia diventa una delle agenzie di socializzazione la cui azione consente al bambino di acquisire le prime basilari competenze di consumo fin da quando è in fasce. La famiglia, e in particolare i genitori, ha delle abitudini di consumo che trasmette ai figli «from cradle to grave» (Schor, 2005).

Come si è già anticipato nel capitolo 3, i cambiamenti recenti all'interno della famiglia sono notevoli ed hanno reso questa istituzione non più salda e stabile ma tendenzialmente molto dinamica e facilmente alterabile nella sua composizione anche nel giro di pochi anni. Oggi le famiglie tendono ad essere «longer and thinner» (Buckingham, 2011), durano più a lungo letteralmente, con meno figli che però rimangono in casa per molto più tempo rispetto al passato. Unitamente alle diverse conformazioni attuali delle famiglie che oltre ad una struttura standard bi-parentale possono avere strutture mono-parentali, ricomposte o ricostituite e al fatto che tendenzialmente c'è una attività lavorativa per entrambi i genitori, porta a dei cambiamenti non solo nella gestione dei figli ma anche nella articolazione delle pratiche di consumo.

Sono cambiati anche i tempi e le modalità di gestione dello spazio domestico e familiare rispetto a qualche anno fa. Il tempo domestico è superiore rispetto al passato, cioè le persone spendono più tempo in casa e anche gli stessi bambini. Questo sembra essere legato agli strumenti mediatici e tecnologici presenti nelle case e utilizzati nel tempo libero e ai timori dei genitori relativi al mondo esterno che inducono a tenere i bambini chiusi in casa piuttosto che spingerli ad uscire per incontrarsi con i compagni di giochi.

Anche gli spazi familiari sono modificati: tempo addietro esisteva una stanza centrale della casa, solitamente riscaldata e vissuta da tutta la famiglia. Oggi le case sono costituite di più stanze e di dimensioni più ridotte, e spesso i bambini tendono ad usare le proprie camere come spazio privilegiato ritirandovisi per lunghe ore specie se sono dotate di apparecchi televisivi (Buckingham, 2011).

La cura è uno degli aspetti che maggiormente coinvolge la famiglia e in particolare la figura materna e che tende ad essere mescolata con le pratiche di consumo in quanto il consumo sembra uno dei mezzi per permettere alle famiglie di vivere con più comfort e in maniera più serena la loro vita. Come Zelizer (2005) sottolinea «people are continuously mixing their intimate relations with economic transactions» ed è questo il motivo per cui Lindsay & Mares (2013) sostengono che le famiglie si mantengono anche grazie alle pratiche di consumo. Le studiose sottolineano come l'ineluttabilità generale di consumo che

coinvolge tutte le persone nel caso della famiglia si manifesta attraverso tre componenti: la cura; la connessione con il mondo esterno, con le altre famiglie; l'appartenenza.

Le famiglie e in particolare i genitori tendono ad avere bambini che oltre a godere di pocket money sono anche buoni conoscitori dei prodotti che loro interessano e hanno maggiori capacità di valutazione dei prodotti stessi rispetto al passato. Questo porta ad una necessità di negoziazione molto più frequente e ad una gestione di eventuali tematiche legate ai bambini più piccoli come il *pester power* cioè il potere che deriva loro dalla capacità di fare capricci ed assillare un genitore (*nag factor*) nel tentativo di ottenere uno specifico prodotto (Lawlor & Prothero, 2011). Questa situazione è foriera di grande frustrazione e impotenza per i genitori che si sentono incapaci e inadeguati. Anche Pugh (2009) rinforza che in ogni situazione e in ogni luogo i genitori lottano con i desideri dei bambini dicendo di sì più di quanto vorrebbero e dicendo di no non appena riescono. Lo stesso Buckingham (2011) rileva che c'è anche una sostanziale difficoltà nell'imporre lo stile di vita genitoriale e le regole di consumo dovuto alla minore autorità di cui gode oggi un genitore rispetto al passato causa la crescita di importanza e di potere degli altri strumenti mediatici che rivaleggiano in questi termini con l'autorità genitoriale.

Per quanto riguarda i componenti della famiglia, la figura più rilevante è quella della madre. Come Cook rileva nella letteratura accademica l'importanza di questa figura è poco studiata mentre dovrebbe essere compreso quanto questo ruolo influisce sia nei consumi famigliari sia nelle conoscenze e competenze di consumo di ogni bambino. Seiter (1995) sostiene che sono soprattutto le madri che decidono il tipo di consumo di cultura materiale e simbolica dei loro bambini.

Nelle scelte di consumo del genitore e nella sua sensibilità rispetto alle richieste del minore c'è sempre l'influenza delle esperienze emotive che egli stesso ha vissuto (Pugh, 2009). Ma gli atteggiamenti parentali di consumo non si fermano a questo, c'è anche il desiderio di dare ai propri figli ciò che vogliono come una forma di esternazione della cura e attenzioni genitoriali miranti anche a eludere qualsiasi possibilità di esclusione da parte dei pari (Pugh, 2009).

Al giungere del bambino agli anni della pre-adolescenza, l'influenza sociale della famiglia tende a ridursi (Ironico, 2010; Roedder John, 1999) a favore dell'influenza dei pari che assumono sempre maggiore importanza.

Le influenze di consumo che la madre e l'intera famiglia esercitano sui bambini sono accompagnate a propria volta da influenze che i bambini esercitano sulla famiglia stessa.

Moschis (1985) per primo ha trattato il tema della socializzazione inversa cioè quel processo attraverso il quale sono i bambini a socializzare i genitori a certi tipi di consumo. Questo avviene sempre più di frequente specialmente riguardo a una certa tipologia di prodotti quali quelli tecnologici in cui il bambino acquisisce frequentemente conoscenze più approfondite rispetto al genitore. L'influenza del bambino all'interno della famiglia è stata studiata da Ekstrom che sostiene che essa può variare a seconda dell'approccio educativo che una famiglia adotta. Nella sua ricerca, Ekstrom (2010) indica come le famiglie suddivise tra moderne e tradizionaliste e secondo criteri come la propensione all'acquisto e la relazione comunicativa tra genitori e figli hanno messo in evidenza che l'influenza del bambino nei processi di acquisto è più pronunciata all'interno delle famiglie moderne e proiettate verso l'acquisto stesso.

Un discorso a parte va fatto per quanto riguarda la famiglia italiana. Un interessante studio sul modo di gestire il pretend-play tra bambini italiani e statunitensi mette in evidenza come lo sforzo genitoriale sia tendenzialmente quello di lasciare i bambini liberi di giocare in maniera spontanea e non guidata, mentre la cura parentale tende a lavorare sull'interconnessione interpersonale, l'affetto e la relazionalità; i minori americani, al contrario, sono spinti a gestire l'attività ludica in termini strutturati sotto l'occhio attento del genitore che è focalizzato su quanto il gioco può sviluppare nei bambini in termini di abilità sociali e cognitive, ponendo l'enfasi su l'individualità e l'autonomia (Chessa, et al., 2012).

4.3 La rilevanza dei pari nelle azioni di consumo

Man mano che il bambino cresce e si sviluppa, oltre alle figure materna e paterna e agli altri componenti della famiglia, i coetanei o pari iniziano ad assumere importanza. I pari sono secondo Corsaro (2003) quella coorte o gruppo di bambini che trascorre il proprio tempo insieme quotidianamente. Per un bambino stare insieme ai pari ha un valore riconosciuto in termini di consapevolezza cognitiva e di valore emotivo. La relazione con i coetanei ha inizio tendenzialmente prime dei due anni di vita di un bambino (Puggelli, 2002).

Più pari insieme formano un gruppo di cui si può parlare quando ci siano delle caratteristiche bene determinate quali un contatto sociale diretto e significativo, una coscienza di gruppo, un'organizzazione e funzionamento comune, una numerosità, e un destino comune (Quadrio & Puggelli, 2000).

Un concetto molto importante quando si parla di gruppo è quello di interdipendenza secondo il quale «le esperienze, le azioni, e i risultati di un individuo sono legati in qualche modo alle esperienze, azioni, e risultati degli altri membri del gruppo» (Puggelli, 2002).

Invero, l'idea di gruppo sembra nascere piano nella mente del bambino che dall'egocentrismo e unilateralità individuale, passa poi alle relazioni diadiche e infine alle relazioni gruppalì.

Per quanto riguarda i consumi, e nonostante l'importanza che viene data all'influenza dei pari in queste dinamiche specifiche (Moschis & Churchill, 1978; Roedder John, 1999), sono molto pochi gli studi che riescono ad esaminare in maniera esaustiva come questa agenzia di socializzazione agisca. Gli studi esistenti tendenzialmente si occupano di adolescenti o giovani (Mangleburg, Doney, & Bristol, 2004; Wang, Yu, & Wei, 2012) – e spesso in tematiche relative ad abuso di alcolici e sostanze proibite (tra tanti McGloin, Sullivan, & Thomas, 2014) – e non di gruppi in sé ma di diadi. L'analisi dei bambini risulta quindi essere più complicata anche perché varia e molto a seconda di fattori esterni ed interni al bambino per cui risulta difficile trovare una regola di comportamento. Il fatto che gli studi siano pochi in generale può essere spiegabile anche da un punto di vista metodologico (anche se la Social Network Analysis può essere di grande aiuto) perché non è semplice riuscire ad individuare in maniera chiara e corretta le variabili dipendenti che permettono ai pari di modificare la relazione di un bambino in una precisa situazione di consumo considerato che le variabili di disturbo o le altre agenzie di socializzazione hanno comunque un peso.

In ogni caso, Roedder John (1999) sosteneva che i pari giocano un ruolo fondamentale nella costruzione cognitiva del simbolismo di consumo e nel materialismo e anche nella formazione degli atteggiamenti generali individuali del minore verso il consumo (Boush, Smith & Martin, 1999).

In effetti, il fatto che i pari esercitino una influenza sociale che è in grado di modificare il comportamento di consumo è relativamente accettato. Bearden, Netemeyer, & Teel (1989), ad esempio, hanno rilevato che il modo in cui tale influenza si può esercitare sono due:

- l'influenza sociale informativa induce ad accettare le informazioni ottenute da altri come se queste comprovassero la realtà;
- l'influenza sociale normativa invece spinge a fare combaciare le aspettative positive di un altro, ciò significa che un individuo esercita una influenza che induce ad assumere un certo tipo di comportamento. Tale influenza normativa si suddivide a sua volta in utilitaristica quando le persone si conformano alle aspettative degli altri mirando ad ottenere una ricompensa di qualche tipo mentre l'influenza espressiva di valore quando stabilisce il tipo di gruppo al quale ci si deve accostare e quello dal quale ci si deve distanziare.

Nell'influenza sociale ci possono essere tre momenti: prima dell'acquisto, durante l'acquisto (è il caso in cui dei ragazzini vadano a fare shopping insieme) e dopo l'acquisto.

Le affermazioni e la comunicazione dei pari hanno quindi una notevole importanza in particolar modo perché spesso i bambini presi dal desiderio di avere gli stessi prodotti dei pari sono spinti al consumo. Inoltre spesso, i pari pongono il focus e di conseguenza indirizzano verso delle tematiche e valori materialisti, e infine spingono l'individuo a fare propri ed utilizzare gusti e preferenze dei pari di riferimento.

La rilevanza della relazione tra pari o addirittura amicale cresce notevolmente nel momento in cui il minore entra nella fase preadolescenziale o adolescenziale. In questa situazione, con il desiderio di distacco dalla famiglia dovuto all'esigenza di creare una identità propria, e l'insicurezza del cambiamento fisico ed emotivo che avviene durante il periodo puberale e adolescenziale, nasce un forte desiderio di essere inclusi in un gruppo di pari che permetta di creare una propria identità sociale autonoma e svincolata dalla famiglia. Le scelte di consumo saranno quindi conseguenti. In particolar modo per quanto riguarda l'abbigliamento, ad esempio, il ragazzino ha bisogno di scegliere il proprio stile di abbigliamento che si stacchi il più possibile dalle scelte e gusti genitoriali, ma che sia omologato all'interno del gruppo di riferimento attraverso specifici brand e prodotti (Ironico, 2010).

Il distacco adolescenziale in ogni caso pur se porta ad un allontanamento della coppia genitoriale e un rifiuto di parole, comportamenti e stili di vita dei genitori stessi, in ogni caso non tradisce completamente la relazione con la figura materna che rimane sempre importante e presente per tutti.

Un accenno per quanto riguarda i coetanei deve necessariamente essere fatto a alla relazione improntata all'amicizia. L'amicizia è una relazione volontaria reciproca tra un bambino ed un altro (Houldcroft, Haycraft, & Farrow, 2014) che riveste un'importanza superiore nella mente del bambino rispetto alla semplice relazione con altri pari. In questo caso la presenza di tematiche emotive ed affettive che legano il bambino ad un amico spingono a dare ancora più importanza nei processi decisionali di consumo e di acquisto al tematiche che giocano sul senso di appartenenza, sull'identità sociale e sugli appropriate purchases.

Infine, un accenno va fatto all'ambito scolastico. È stato spesso rilevato che le aule scolastiche forniscono uno dei contesti di maggiore influenza sociale per i bambini per l'emergere delle reti sociali tra i bambini (Betts & Stiller, 2014) anche se l'universo che si crea in una classe, assemblata usualmente secondo criteri relativamente generici quali genere, nazionalità e precedenti risultati scolastici, non necessariamente è rappresentativo in quanto le dinamiche che si creano possono essere influenzate da diversi fattori non sempre prevedibili.

Un interessante studio di Hanish & Rodkin (2007), sottolinea come – al contrario rispetto a quanto segnalato in letteratura che vede l'azione dei pari come influente negli anni dell'adolescenza – i gruppi di pari hanno potenzialità di diventare influenzatori non appena i minori si organizzano in collettività, quindi a partire dalla *preschool*. Inoltre rileva che i pari intesi come classmates agiscono nel processo di acquisto di un minore in due modi: in termini verbali, di approvazione del gesto di acquisto o dell'intenzione (narrazione del prodotto o marchio e dei suoi benefici, esaltazione del possesso ecc.) oppure in termini non verbali di modelling, identificazione/imitazione di compagni di classe.

5. LA PUBBLICITÀ PER I BAMBINI, STRUMENTO DI PERSUASIONE O MEZZO DI CONOSCENZA

5.1. Uno sguardo d'insieme

Il bambino si immerge nella cultura di consumo secondo varie modalità, uno degli strumenti privilegiati attraverso i quali la cultura di consumo trasmette i suoi messaggi e dà i suoi input è la pubblicità, capace di destabilizzare le idee iniziali di uso o significato dei beni e in grado di accostare ai beni stessi nuove immagini e segni (semiotici) che evocano un intero insieme di sentimenti e desideri associati (Kenway & Bullen, 2003).

I numerosi studi in materia, come già menzionato precedentemente, tendono a porsi lungo due correnti specifiche: quella che si occupa di ottenere un marketing sempre più efficace per l'empowered child sottolineando come in realtà il minore sia profondamente capace di agire in maniera autonoma e consapevole nei propri atti di consumo e quella che evidenzia come la pubblicità sia uno strumento la cui azione spesso lavora sulla non completa consapevolezza e maturità del minore, vulnerabile, per ottenere maggiori risultati.

È già stato messo in evidenza come il bambino dimostri oggi di essere un consumatore capace e dotato di grandi abilità nei processi decisionali di scelta tra prodotti. Il suo comportamento spesso evidenzia parimenti delle difficoltà nel comprendere come la pubblicità agisca su di lui per ottenere dei risultati di consumo e come insegni valori e stili di vita non sempre corretti. In effetti, ciò che manca sembra essere la capacità non tanto di scegliere quanto di comprendere che esistono degli strumenti che portano il bambino a fare una scelta o un'altra, che esiste un'azione che lo spinge in una determinata direzione piuttosto che un'altra o che ci sono informazioni che possono influenzarli non solo nel loro specifico comportamento di acquisto (Kline, 2011; Chan, 2001) ma anche nei loro comportamenti (Goldberg & Gorn, 1982; Livingstone & Helsper, 2006), negli atteggiamenti (Narasimhamurthy, 2014), nei loro valori e negli stili di vita (Buijzen & Valkenburg, 2003), contribuendo – secondo alcuni studi e si vedrà in seguito come - a rinforzare le dimensioni del materialismo, del consumerismo e, persino, talvolta, ad alterare le stesse relazioni genitori-figli (Buijzen & Valkenburg, 2003).

La relazione tra bambino e pubblicità nasce dall'interesse economico delle aziende nei confronti dei minori. Il loro enorme potere di spesa è frutto del loro essere:

- *primary market*, ovvero consumatore immediato, ingenuo e senza filtri e con minima ma possibile capacità di spesa autonoma;
- *influence market*, ovvero, mediatore dei consumi degli adulti considerato oggi come indiscusso centro del “sistema famiglia”, con un notevole potere decisionale e un potere di influenza considerevole nelle scelte e nelle decisioni dei genitori, anche grazie al suo *pester power* (D’Alessio & Laghi, 2006; Agrawal & Gupta, 2016; Lawlor & Prothero, 2011);
- *future market*, ovvero il futuro consumatore. Un buon consumatore bambino diventerà un ottimo consumatore adulto, fidelizzato e condizionato come il mercato richiede (McNeal, 1992; McNeal, 2007).

Seguendo tale direzione, gli studi degli ultimi quarant’ anni si sono concentrati su alcune macro-aree:

- la relazione dei minori con la pubblicità in termini di esposizione, attenzione, comprensione, memorizzazione (Kunkel *et al.*, 2004; Puggelli, 2002; Gunter, Oates & Blades, 2005; Owen, Auty, Lewis & Berridge, 2007), (Chan & McNeal, 2004), con particolare riferimento all’attenzione e alla comprensione delle finalità persuasive;
- gli effetti della pubblicità, suddivisibili a loro volta in *Intended Effects* – effetti che i pubblicitari e gli altri stakeholders intendono ottenere con la pubblicità – e *Unintended Effects* – secondari e a volte indesiderati effetti della pubblicità come il parent-child conflict (Kunkel *et al.*, 2004), abitudini alimentari errate (Buijzen & Valkenburg, 2003; Kline, 2011), stereotipizzazione dei generi (Buijzen & Valkenburg, 2003) e anche il materialismo – secondo alcuni studi – (Young, 2010);
- gli studi che si occupano di quegli aspetti che alterano, modificano, limitano l’azione della pubblicità sui minori. Qui una delle principali variabili è spesso stata considerata l’età (Bijmolt & Classen, 1998) anche se ultimamente si fa maggiormente riferimento al processo di crescita a livello cognitivo-esperienziale, il grado di socializzazione in generale o di conoscenza del funzionamento del mezzo pubblicitario (Buijzen, 2007) e il conseguente livello di scetticismo (Obermiller & Spangenberg, 1998; Mangleburg & Bristol, 1998; Micheletto, Bustreo & Russo, 2015) e il tipo di difese cognitive

attivate per mezzo o meno di *advertising literacy* (Livingstone & Helsper, 2006; Buijzen, 2007; Rozendaal, Lapierre, Van Reijmersdal & Buijzen, 2011);

- l'azione della famiglia sull'influenza della pubblicità al minore (Ekstrom, 2010; Lindsay & Maher, 2013; Buckingham, 2011)

Questi quattro punti sono oggetto di riflessione nei prossimi paragrafi del presente capitolo. Per ragioni di correttezza espositiva si è riportato un riferimento al materialismo come unintended effect della pubblicità. Il capitolo successivo che si occuperà proprio di questa tematica metterà in evidenza come in realtà siano ben pochi gli studi che fanno emergere una correlazione di tipo positivo tra la visione della pubblicità da parte dei bambini e il loro materialismo.

5.2. Esposizione, attenzione, comprensione e memorizzazione

La funzione percettiva del bambino è centrale nell'analisi della fruizione televisiva ed è la funzione attraverso la quale il bambino conosce la realtà (Puggelli, 2002).

Le quattro caratteristiche principali dello sviluppo sensoriale sono

- l'intenzionalità dell'azione percettiva;
- la consapevolezza del significato delle informazioni percettive;
- il grado di differenziazione e di dettaglio ottenibile nella percezione;
- la capacità di ignorare l'irrilevante.

La funzione percettiva varia a seconda dell'età secondo due macro momenti: dalla nascita ai 6 anni si verificano rapidi progressi nei singoli ambiti sensoriali e nelle relazioni tra di essi ma anche nell'organizzazione del campo percettivo secondo i principi dell'articolazione figura-sfondo, le attività percettive hanno un ruolo di sostegno delle attività cognitive in questo periodo. Dai 6 anni all'adolescenza lo sviluppo delle capacità cognitive complesse si riflette sul piano della percezione veicolandone un ulteriore avanzamento. In questo periodo diminuisce il sincretismo infantile, ovvero quel fenomeno per cui la percezione della struttura d'insieme ostacola l'individuazione delle singole parti

(Camaioni, 2000) e il minore riesce a estrarre dalla realtà un numero sempre superiore di informazioni.

L'accostarsi del bambino agli strumenti mediatici e in particolar modo alla televisione, che risulta essere ancora il principale mezzo attraverso il quale il bambino riceve molte informazioni relative ai prodotti, avviene attraverso diverse fasi indispensabili per il sortire dell'intento persuasorio che sono l'esposizione, l'attenzione, la comprensione e la memorizzazione.

L'esposizione del bambino alla pubblicità è il primo indispensabile momento senza il quale il processo di comunicazione pubblicitaria non avrà inizio, consiste nel processo attraverso il quale il destinatario entra in contatto fisico con uno stimolo e può avvenire secondo modalità diversissime.

Gli studi di Metastasio (2007), documentano come in una settimana campione del maggio 2006, le reti RAI e Mediaset hanno trasmesso oltre 1.000 spot rivolti ai bambini, per un totale di circa 154 spot giornalieri e una proiezione di oltre 56.000 spot annuali. Secondo invece una ricerca più recente, svolta tra dicembre 2011 e febbraio 2012 in Italia sui canali Rai, Mediaset e tematici Sky, la media di spot trasmessi per giorno è diventata 442, con un aumento del 287% (Bustreo, Micheletto & Russo, 2012). Oggi rilevare la quantità complessiva di spot cui sono esposti i minori è più difficile perché i mezzi che li veicolano sono di gran lunga superiori rispetto al passato e non coincidenti con la sola televisione.

Per quanto riguarda il tipo di pubblicità trasmesso cui i minori sono esposti, il rapporto annuale dell'APA American Psychology Association del 2004 evidenzia che negli Stati Uniti l'80% di tutto l'advertising destinato ai bambini rientra nelle 4 categorie di prodotti: giocattoli, cereali, caramelle e fast food (Kunkel *et al.*, 2004). D'altra parte, in Italia, si evidenzia come i prodotti appartenenti alla categoria dei "big five", ovvero cereali per la colazione, dolci, snack salati, bibite e fast food, rappresentano il 67% del totale campionato (Bustreo, Micheletto & Russo, 2012).

Per una adeguata veicolazione del messaggio pubblicitario finalizzato alla persuasione, tuttavia l'esposizione non risulta sufficiente.

Il passaggio successivo è l'attenzione.

L'attenzione è quel processo attraverso il quale l'individuo limita gli stimoli per concentrarsi su quelli che ritiene di maggior valore (Kahnemann, 1973, qui citato in Vannoni, 2001). L'attenzione è fondamentalmente un processo selettivo di elaborazione

delle informazioni critiche che tende a economizzare e a semplificare il processo cognitivo di apprendimento (Puggelli, 2002) e nasce dal fatto che un individuo non può elaborare un numero troppo elevato di informazioni allo stesso tempo.

Per quanto riguarda il bambino, le caratteristiche di brevità e semplicità del messaggio pubblicitario, i contenuti e linguaggi semplici, i jingle, i volti sorridenti e le atmosfere piacevoli, sono dei mezzi estremamente efficaci per attirarne l'attenzione tanto da fargli spesso interrompere – anche solo per brevi periodi – le attività che sta svolgendo. Questo passaggio è più comune per i bambini della scuola materna che di solito fanno altre attività mentre guardano la televisione, ma si verifica anche con minori della scuola primaria. Elementi quali la musica, il ritmo, gli aspetti ludici, umoristici, paradossali, i personaggi sorridenti, simpatici e rassicuranti, il clima di serenità, amicizia e successo, gli effetti speciali sonori e visivi, il tipo di voce narrante (piace molto quella femminile) favoriscono particolarmente l'incremento di attenzione che il bambino dimostra per la pubblicità (Puggelli, 2002).

Questo tipo di attenzione è di tipo reattivo, mentre l'attenzione di tipo attivo è legata a filo doppio alla comprensione: è la comprensione stessa a richiedere e a orientare l'attenzione. Un interessante studio (Lorch, Anderson & Levin, 1979) ha analizzato i bambini di 5 anni che guardano dei programmi televisivi. I bambini – divisi in 2 gruppi, di cui uno aveva a disposizione dei giochi per distrarsi, e l'altro no – dimostrano lo stesso grado di comprensione del programma. Ciò ha permesso agli studiosi di asserire che i bambini sono in grado di mantenere l'attenzione necessaria finalizzata alla comprensione di ciò che stanno guardando, indipendentemente dall'attività che stanno svolgendo.

La comprensione è il processo attraverso cui vengono estratti significati di ordine superiore alle entità che si è conosciute. Nel 1977, Ward, Wackman e Wartella chiesero a 615 bambini tra i 5 e gli 11 anni che cosa fosse la pubblicità. Giunsero alla conclusione che esistevano 3 livelli di comprensione, in parte mediati dall'età del bambino la quale è positivamente correlata alla comprensione:

- la *comprensione debole*, che è il primo livello che corrisponde alla pura descrizione di ciò che viene mostrato e dove l'effetto, agli occhi del bambino, può diventare causa: lo spot serve per interrompere il film, per far riposare gli attori, per fare una sosta. Di questa categoria fanno parte bambini di 5-6 anni fino anche ai 7-8 anni;

- la *comprensione media* che fa riferimento alla pura nozione informativa sui prodotti;
- la *comprensione forte*, che avviene quando il bambino coglie l'intenzionalità persuasiva della pubblicità.

Gli stessi tre livelli di comprensione sono ripresi anche da Owen e colleghi (2007) che distinguono tra *no understanding*, *limited understanding* e *sophisticated understanding*. I tre livelli di comprensione e la relativa verbalizzazione mettono in evidenza come bambini di anche 10 anni a volta abbiano delle difficoltà ad esprimere le competenze acquisite.

Altri ricercatori (Chernin & Hornik, 2008) sostengono che l'età spartiacque va dai 7 agli 8 anni, in quanto i bambini di 7 anni e precedenti sembrano non comprendere la necessità persuasoria della pubblicità, mentre quelli di 8 anni – al pari di coloro che hanno 9, 10 o 11 anni – dimostrano di comprenderla perfettamente.

Si è dimostrato come spesso, inoltre, i bambini diano un valore prettamente informativo alla pubblicità. Questo è fuorviante perché viene così attribuita ad essa, indirettamente, una funzione più elevata, obiettiva, e soprattutto veritiera, di quella che le pertiene.

Abbiamo precedentemente sottolineato come la comprensione della pubblicità avvenga per step diversi. Si evidenziano così cinque aree di comprensione della pubblicità (Roedder John, 1999)

1. distinzione della pubblicità dai programmi (Vaccaro & Slanemyr, 1998);
2. comprensione dell'intento pubblicitario;
3. riconoscimento di giudizi e inganni della pubblicità;
4. utilizzo delle difese cognitive per contrastare il potere della pubblicità;
5. riconoscimento delle tattiche e strategie dei pubblicitari (Buijzen, 2007).

Il processo di acquisizione del contenuto di un messaggio pubblicitario termina con la memoria che indica «una capacità diffusa a molti esseri viventi e non soltanto all'uomo di conservare un ricordo o una traccia delle trasformazioni che sono state indotte dalle stimolazioni esterne» (Quadrio & Puggelli, 2000).

La memorizzazione è elemento fondamentale nel processo di comunicazione pubblicitaria perché significa che il soggetto utilizzerà l'informazione ricevuta sotto forma di tracce mnestiche in momenti che sono temporalmente distanti dalla percezione ed

elaborazione dei contenuti. Secondo Metastasio (2007), esistono due tipi di memorizzazione: attiva e reattiva. La prima è mediata dall'attenzione e determinata dalla struttura del messaggio e dalle strategie attive di elaborazione del messaggio da parte del destinatario. La seconda pone maggiore enfasi alla forma, come il ritmo e la continuità dello spot.

I momenti di fissazione della memoria sono diversi: il primo momento porta all'acquisizione che si sedimenta grazie alla fissazione, dopodiché si parla di ritenzione

In letteratura si parla di tre agevolatori del ricordo nel bambino:

- l'età, con un incremento notevole della memorizzazione dagli 8 anni fino all'adolescenza;
- il grado di sviluppo del bambino: con l'età vengono segmentate le varie informazioni di programmi o pubblicità e suddivise in *chunks* o unità discrete che permettono ai bambini più piccoli di agevolare il ricordo;
- le caratteristiche di salienza percettiva dello stimolo, ad esempio gli effetti sonori che sono in grado di attivare e favorire la comprensione, e migliorare il ricordo.

Inoltre c'è da sottolineare che la ripetizione è un elemento importante che lavora sul ricordo, in particolare, per quanto riguarda i bambini, in quanto va a colpire la loro esigenza di abitudinarietà, il desiderio di ritrovare le stesse cose e di condividere con i pari le stesse canzoncine e *jingle*.

5.3. Gli effetti della pubblicità sui bambini

La pubblicità crea per i bambini un mondo ideale, un mondo immaginario. Un luogo di realizzazione dei desideri in cui tutto ha sempre un lieto fine e le problematiche vengono sempre risolte. La rappresentazione ha spesso un sentore di magico. Ma la finalità persuasoria è sempre presente anche se non sempre è evidente per loro e lo scopo è raramente intenzionalmente educativo o etico. Puggelli sostiene proprio che la pubblicità costruisce una rappresentazione del mondo per i bambini, non in forza di un singolo messaggio, ma dell'insieme di spot che costituiscono una specie di nuovo sistema normativo

di apprendimento dei bambini e quello che è veicolato è un mondo che ha delle caratteristiche particolari che non sono loro quasi mai evidenti e che a volte non vengono riconosciute neanche dagli educatori.

5.3.1. Intended Effects

Si è già accennato alla presenza di studi che relazionano gli Intended Effects e quelli che trattano gli Unintended Effects.

Per quanto riguarda i primi, la richiesta d'acquisto è uno degli indicatori più efficaci della bontà dell'atto persuasorio avvenuto attraverso la pubblicità: alcuni studi lo documentano come uno dei principali effetti della esposizione di spot (Arnas, 2006) e evidenziano una relazione di tipo positivo tra le ore di visione della televisione e le richieste di acquisto in generale (Robertson, Ward, Gatignon & Klees, 1989). Tale richiesta d'acquisto avviene in due modi: con effetto immediato, successivo alla visione dello spot, o in maniera dilazionata quando il minore si trova in un ambiente di vendita come supermercato o simili. Altri studi evidenziano lo stesso effetto anche se in diminuzione con l'età e negativamente correlato al gradimento della pubblicità (Baiocco, D'Alessio & Laghi, 2009).

L'*Increased Product Desire* documentato da Oprea e colleghi (2013) è un altro effetto desiderato dai pubblicitari. Le ricercatrici del rinomato CAMM Center for Research on Children, Adolescents, and the Media di Amsterdam in uno studio longitudinale hanno evidenziato come l'incremento del desiderio di un prodotto pubblicizzato sia una funzione dell'esposizione alla pubblicità.

Infine, la questione delle marche è molto trattata negli studi relativi ai minori in termini di Brand Knowledge, Brand Awareness e Brand Attitudes. Molti studi si pongono l'obiettivo di comprendere se gli spot abbiano un effetto incremento di consapevolezza, affezione o fidelizzazione relativamente al prodotto o marchio pubblicizzato con vari esperimenti di esposizione agli spot con modalità diverse ma tendenzialmente ripetute (Goldberg & Gorn, 1982).

Agnes Nairn (2010) spiega cosa rappresenti il brand per i bambini anticipando che l'età dei bambini è un'importante discriminante anche se a oggi ci sono altre variabili come il livello di sviluppo, il genere, la classe sociale, l'appartenenza etnica o altre dinamiche di tipo sociale che possono influire nella relazione con la marca. C'è poi da tener presente

come con lo sviluppo dalla *middle age* verso l'adolescenza ci sia un accrescersi dell'importanza della marca come espressione identitaria del Sé (consumo simbolico) nel momento in cui il calo di autostima richiede delle conferme che possono essere date solo da qualcosa che è riconosciuto nel gruppo di appartenenza come avente un valore forte (Young, 2010).

Alcuni ricercatori sottolineano addirittura come sia necessaria una rivalutazione della socializzazione ai consumi perché dalla sua ricerca la stessa Nairn evidenzia una brand awareness da parte dei minori che è sostanzialmente simile a quella degli adulti, evidenziando come il minore non sia da considerare, relativamente a questo aspetto, come un *learner* ma alla stregua degli adulti stessi (Dotson & Hyatt, 2000).

5.3.2. Unintended Effects

Gli Unintended Effects della pubblicità sono quegli effetti che la pubblicità sortisce che non sono direttamente ricercati né attesi nel processo di ideazione, produzione e broadcasting della pubblicità. Un paragrafo a parte verrà dedicato al materialismo, mentre i più segnalati e studiati sono il Parent-child Conflict, i Bad Eating Habits, e ancora la comunicazione degli stereotipi di genere.

Il desiderio e la richiesta di prodotti pubblicizzati indotti nei bambini, di cui sopra si è parlato, hanno evidenziato un effetto collaterale abbastanza spiacevole nella attivazione di una situazione conflittuale tra bambino e genitore (Kunkel *et al.*, 2004). Il desiderio di un bambino si manifesta con i genitori dapprima attraverso la richiesta, e in caso di rifiuto del genitore si trasforma in capriccio, dando luogo a quel tipo di situazione ormai studiata in letteratura sotto il nome di «nag factor» (Bridges & Briesch, 2006). A seconda dell'età l'assillo è persistente – per i più piccoli – o di importanza – per i più grandi – in cui l'assillo viene sostituito da strategie argomentative a volte anche elevate quali l'instillazione del senso di colpa, la richiesta di dimostrazioni di affetto e simili. Il potere che i bambini ottengono grazie a questo tipo di comportamento si chiama «pester power» (Lawlor & Prothero, 2011).

Vari studi mettono in evidenza una correlazione di tipo positivo tra Purchase Request e conflitto genitore-figlio (Buijzen & Valkenburg, 2003).

Abbiamo indicato questo tipo di comportamento come un effetto collaterale, non previsto da chi propone la pubblicità. In realtà, vari studi (Bridges & Briesch, 2006; Agrawal

& Gupta, 2016) evidenziano come invece questo tipo di effetto possa essere anche incluso nella categoria degli effetti previsti o ricercati, in considerazione del fatto che questo tipo di comportamento del bambino può in effetti portare al risultato del comportamento d'acquisto, ovvero, chi si occupa di marketing è perfettamente consapevole che il bambino ha un forte potere decisionale sul genitore.

Per quanto riguarda gli stereotipi, prendendo in considerazione in particolare quelli di genere, bisogna distinguere in due ambiti: da un lato i contenuti stereotipati, e dall'altro l'utilizzo strumentale di suoni, colori e situazioni veicolanti lo stereotipo.

Nel caso dei contenuti, negli spot pubblicitari esiste un richiamo frequente a una donna che pulisce e cucina in casa o che ammicca poco vestita sopra alle piastrelle o accanto agli oggetti più impensati, evidenziando una funzione regressiva della pubblicità rispetto al ruolo della donna nel tempo estremamente modificato all'interno di una società evoluta (Priulla, 2013). Bisogna poi tenere presente anche il fatto che specialmente nelle pubblicità di giocattoli, che sono spesso di livello qualitativo non elevato, si lavora frequentemente su cliché poco dispendiosi dal punto di vista creativo.

Molto simile, anche se in evoluzione è la situazione che riguarda la parte strumentale, vari studi evidenziano come mentre il numero di spot destinati a genere maschile e femminile tenda a essere abbastanza equilibrato (Maher & Childs, 2003), evidenziando nel mercato italiano una maggioranza di spot per adulti destinati al genere femminile e un maggior numero di spot per minori destinati al genere maschile (Bustreo, Micheletto & Russo, 2012). Esiste però una tendenza a usare maggiormente la voce fuoricampo maschile e utilizzare maggiormente bambini di entrambi i generi negli spot ma attribuendo a quelli di genere maschile i ruoli dominanti e i comportamenti più attivi o anche aggressivi (Browne, 1998). Anche per quanto riguarda i colori c'è una tendenza a usare colori legati al rosa o tenui per le bambine, mentre i colori vivi e più aggressivi sono per i bambini. Questo è particolarmente evidente nei giocattoli in cui accanto ai colori esiste un linguaggio diverso, molto più aggressivo e correlato ad un tipo di comportamento più attivo per i maschi. Le bambine sono tendenzialmente rappresentate in ambiente casalingo o in contesti soft, mentre i maschi sono collocati anche esternamente in ambienti naturali e più liberi (Businaro, Santangelo & Ursini, 2006)

Parallelamente, ciò che interessa e in qualche modo preoccupa risulta essere il fatto che spesso i minori utilizzano la televisione e gli spot pubblicitari attribuendo loro una funzione assistiva o esplicativa della realtà (Davies, 1997) e ricevere questo tipo di

immagini o questo tipo di messaggi indiretti, inducendoli a costruire un'immagine della donna e dell'uomo che non corrisponde alla realtà in cui vivono, agevolando, normalizzando o ritenendo scontati un certo tipo di comportamenti che, grazie all'evoluzione della società, non sono più così presenti e accettati.

Infine, un'emergenza dei tempi recenti è rappresentata dall'adozione di pratiche alimentari scorrette – utilizzo di snack e merendine, i fast food, i cibi pronti in generale, le scarse quantità di frutta e verdura consumate – coadiuvate da comportamenti come la sedentarietà e la scarsa attività fisica e anche dall'intervento della pubblicità di prodotti alimentari destinata ai minori che tende a proporre loro prodotti ricchi di sali, zuccheri e grassi che vengono comunemente indicati come «junkfood» (Livingstone & Helsper, 2004). Tra questi annoveriamo tutti i tipi di snack dolci o salati, le merendine, le caramelle, i cereali per la colazione, i cibi da fast-food. Secondo una ricerca svolta nel 2012 su un campione di canali pubblici, privati e a pagamento, questi prodotti in Italia rappresentano circa il 67% della pubblicità alimentare trasmessa, ovvero il 20% di un totale di totale di 6.334 spot analizzati in 15 giornate di programmazione televisiva, nell'arco di 3 mesi, dalle 7 alle 23. Tendenzialmente questo tipo di spot pubblicitari lavora su tematiche ben precise creando dei collegamenti forti con divertimento, bisogno di energia, gioco e gusto (Bustreo, Micheletto & Russo, 2012).

Il comportamento alimentare scorretto è fonte di grande apprensione a livello mondiale, e le conseguenze sono evidenti nel tema dei disturbi alimentari: sovrappeso, obesità, e anche anoressia e bulimia (Bracale *et al.*, 2013). In Italia, la situazione è grave anche se in miglioramento sia per il sovrappeso sia per l'obesità (dal 35,2% del 2008-9 al 30,6% del 2016)³.

5.4. La decodifica della pubblicità

I media tendono a costituirsi quali specchio e forma del reale. La loro ubiquità ha modificato i nostri rapporti conoscitivi con la realtà, rendendocela al contempo, nella

³ <http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/>

molteplicità delle informazioni, sempre più molteplice. La pubblicità in più contribuisce ad alterare il significato del vero: attraverso di essa la verità non è più così definita, così certa, così sicura. E se è vero che il bambino usa i media per conoscere la realtà probabilmente questa aleatorietà rende a lui difficile riconoscere il vero dal falso in termini categorici.

Dopo aver valutato la portata degli effetti della pubblicità, diventa interessante quindi iniziare a chiederci se ci sia un modo per decodificare questo strumento di marketing, rendendo il minore abile nel comprenderlo e interpretarlo.

Con Roedder John (1999) abbiamo visto che effettivamente ci sono modi diversi di comprendere la pubblicità a seconda dell'età. L'età e la crescita cognitiva – di cui l'età è solo il riferimento – sono spesso considerate discriminanti di rilievo. L'autrice sostiene infatti che il minore distingue la pubblicità dal resto della programmazione intorno ai 5 anni, inizia a comprendere la finalità persuasoria della pubblicità intorno agli 8 anni e comprende tattiche e strategie dei pubblicitari intorno ai 12 anni. A proposito di questo è importante fare due considerazioni: in primo luogo, un atteggiamento critico verso le cose, in generale, e la pubblicità, in particolare, è anche legato alle singole caratteristiche del singolo bambino (Jaswal, 2010); in secondo luogo, è importante tenere in considerazione la tendenza generale all'adultizzazione di cui abbiamo trattato nei capitoli precedenti, che coinvolge i livelli fisico (Juul *et al.*, 2011; Hermann-Giddens, 2013; Ahmed *et al.*, 2009), sociale e contestuale (Valkenburg & Peter, 2013; Elkind, 2008), relazionale (Cantor & Valkenburg, 2001);

Lo scetticismo risulterebbe essere un interessante modo per porsi in una posizione critica nei confronti della pubblicità. Jaswal (2010) teorizza che essere scettici è un atteggiamento che presuppone un'evoluzione che inizia nella fase pre-scolastica e si sviluppa nel corso del tempo (Woolley & Wellman, 1990; Chan, 2001; Ward, Wackman & Wartella, 1977; Greenberg *et al.*, 1986). Non è chiaro quando i bambini comincino a non accettare quello che gli viene realmente detto, ma è chiaro che c'è una grande variabilità nel modo in cui ogni bambino manifesta questa capacità, che può richiedere avanzate abilità socio-cognitive per riconoscere le potenziali intenzioni di chi parla, competenze linguistiche avanzate per spiegare il loro punto di vista e/o un forte desiderio di capire il mondo che li rende più appropriatamente scettici (Mills & Elashi, 2014).

Lo scetticismo della pubblicità – che è stato studiato principalmente in relazione agli adolescenti (Obermiller & Spangenberg, 1998; Obermiller *et al.*, 2005; Jackson, 2011; Boush *et al.*, 1994) o adulti (tra gli altri: Tian & Pasadeos, 2012) – è inteso come quella tendenza verso l'incredulità relativamente alle comunicazioni pubblicitarie (Obermiller &

Spangenberg, 1998) o come quella combinazione di incredulità nella pubblicità e la sfiducia di motivi dei pubblicitari (Boush *et al.*, 1994; Obermiller, 1998; D'Alessio & Laghi, 2009; Tian & Pasadeos, 2012; Chan, 2001). In letteratura, il livello di scetticismo è correlato positivamente all'età e all'avere una comprensione più adulta delle tattiche pubblicitarie (Boush *et al.*, 1994). Lo scetticismo dei bambini a proposito della pubblicità non sembra diminuirne in maniera significativa l'influenza (Derbaix & Pecheux, 2003) almeno per chi ha meno di 8 anni, ma sembra essere negativamente correlato all'atteggiamento dei bambini verso la pubblicità stessa (Buijzen, 2007).

In una precedente ricerca (Micheletto, Bustreo & Russo, 2015) condotta con l'obiettivo di comprendere se i cambiamenti avvenuti nel bambino a livello socio-relazionale, fisico ed esperienziale avessero portato a dei cambiamenti nel modo di accostarsi alla pubblicità in termini di scetticismo, i risultati hanno messo in evidenza come il livello di sviluppo dei bambini fosse legato meno all'età e maggiormente al livello scolastico, agendo da discriminante nello scetticismo nei confronti della pubblicità. Ciò è risultato evidente ma è parso essere presente nei bambini non tanto come convinzione quanto come verità acquisita. Tale dato sono emerse nella fase qualitativa della ricerca delle incongruenze rispetto a quella quantitativa: mentre quest'ultima evidenzia risultati di grande consapevolezza a proposito della veridicità e scopo della pubblicità, l'analisi qualitativa rende evidente un maggiore livello di incertezza e di dubbio nei bambini.

Sulla questione dell'educazione una ricerca (Micheletto, Bustreo, & Russo, 2012) è stata fatta per comprendere se dei percorsi di apprendimento sulle caratteristiche e sulle finalità della pubblicità per la scuola primaria potessero dare dei risultati in termini di atteggiamento critico nei confronti della pressione persuasoria della comunicazione pubblicitaria. Attraverso un quasi esperimento con un campione di 150 bambini della Scuola Primaria suddiviso tra bambini del secondo anno e bambini del quinto anno accanto a due gruppi di controllo si è proceduto con un pre-test – questionario sulle caratteristiche e finalità della comunicazione pubblicitaria e focus group –, una fase di trattamento – lezioni sulla comunicazione pubblicitaria e relative tecniche e strategie – e la fase finale di post-test – nuova somministrazione del questionario di verifica degli apprendimenti e delle conoscenze sul tema.

L'esperimento ha messo in evidenza che in seguito agli insegnamenti, i bambini sono stati in grado di dimostrare che alcuni aspetti riguardanti la pubblicità e il suo funzionamento erano stati appresi o che in alcune situazioni i bambini avevano raggiunto un grado superiore

di consapevolezza della finalità persuasoria della pubblicità, delle motivazioni dei pubblicitari e della scarsa congruenza tra i prodotti e la loro rappresentazione pubblicitaria.

6. BAMBINI MATERIALISTI E MATERIALISMO DEI BAMBINI

6.1. Definizione e concettualizzazioni

In un lavoro sulla felicità Reynolds (2008) sosteneva che «our culture's emphasis on the single-minded pursuit of material wealth leaves little time for anything but getting and spending». È emblematica questa implicita relazione logica di tipo negativo tra il tema della felicità da una parte e il tema dell'essere materiali dall'altra. Il pensiero citato offre in realtà anche ulteriori spunti d'analisi: fa del nostro essere materialisti un fatto culturale e mette in evidenza una forma di ineluttabilità.

Se cerchiamo di comprendere e definire il materialismo dobbiamo distinguere tra accezioni. Una prima accezione filosofica secondo la quale niente esiste se non la materia e i suoi movimenti. Quando si tratta di consumi tuttavia si assume un'accezione più tipicamente popolare secondo la quale il materialismo si riferisce a una certa devozione verso i bisogni e desideri di tipo materiale, dando meno importanza a quelli di tipo spirituale o un modo di vivere basato interamente su interessi materiali (Richins & Dawson, 1992).

Molti studiosi si sono occupati recentemente di materialismo in questa seconda accezione che è quella che viene qui considerata.

Il materialismo è inteso come

«the importance a consumer attaches to worldly possessions. At the highest levels of materialism, such possessions assume a central place in a person's life and are believed to provide the greatest sources of satisfaction and dissatisfaction» (Belk, 1985)

e anche

«the importance a person places on possessions and their acquisition as a necessary or desirable form of conduct to reach desired end states, including happiness» (Richins & Dawson, 1992).

oppure

«The extent to which individuals attempt to engage in the construction and maintenance of the self through the acquisition and use of products services and experiences or relationships that are perceived to provide desirable symbolic value.» (Shrum, et al., 2013)

Moschis & Churchill (1978) definiscono il materialismo come un orientamento che enfatizza il possesso e il denaro finalizzati alla felicità personale e al progresso sociale e Roedder John (1999) sottolinea che è la nostra stessa cultura occidentale che incoraggia i bambini a focalizzare la loro attenzione sui beni materiali come mezzo per ottenere la felicità personale, il successo e l'autorealizzazione. Molti legano il materialismo all'idea di commercializzazione dell'infanzia enfatizzandone la connotazione negativa.

Negli studi fatti sul materialismo emergono due approcci principali: il primo che intende il materialismo come un tratto, caratteristica della persona inferibile dalla centralità che il possesso e l'acquisizione hanno nella vita di una persona e sono considerate come fonte di soddisfazione (Belk, 1985). Il secondo è quello che invece lo intende come un valore, cioè l'importanza che una persona dà a possesso delle cose e da quanto consideri le acquisizioni come necessarie per sentirsi felice (Richins & Dawson, 1992).

In particolare, Belk ritiene che

«at the highest levels of materialism, such possessions assume a central place in a person's life and are believed to provide the greatest sources of satisfaction and dissatisfaction»

e che esso possa essere misurato attraverso tre tratti specifici della personalità, *possessiveness*, *nongenerosity*, *envy*. Per Richins & Dawson (1992) invece,

«defining materialism as a value is consistent with the notion that materialism reflects the importance a person places on possessions and their acquisition as a necessary or desirable form of conduct to reach desired end states, including happiness»

e questo porta gli autori a individuare altre tre variabili come *acquisition centrality*, *possession-defined success*, *acquisition as the pursuit of happiness*. Sulla stessa linea di Richins & Dawson, altre ricercatrici, Oprea, Buijzen, van Reijmersdal & Valkenburg (2011) hanno sottolineato come i valori materialistici si evidenzino nei bambini, dall'importanza che loro danno a ciò che possiedono, la soddisfazione che ottengono da questi possedimenti e il grado in cui a loro piacciono gli altri bambini in virtù di ciò che posseggono.

Il lavoro di Goldberg, Gorn, Peracchio & Bamossy (2003) trae spunto dai lavori di Richins & Dawson da un lato e di Belk dall'altro, cercando di unire le due riflessioni in un unico concetto di materialismo e al tempo stesso riadattando le scale usate da questi autori per i bambini. Nella loro ricerca Goldberg e colleghi mettono in evidenza una differenziazione del modo di essere materialisti dei bambini distinguendo due livelli a seconda del momento di sviluppo:

- il livello precondizionale dei minori nel periodo precedente ai 9 anni in cui i bambini sono molto egocentrici e finalizzati ad obiettivi singoli, specialmente nel momento in cui vengono stimolati attraverso promozioni o commercials a desiderare degli oggetti;
- il livello condizionale invece è quello cui i bambini giungono dopo i 9 anni e nel quale c'è una maggiore consapevolezza, capacità di riflessione e coerenza nel perseguire i propri obiettivi anche in termini di ottenimento o possesso di prodotti e oggetti.

A questa distinzione, Chaplin & John (2007) aggiungono le conclusioni di un lavoro di ricerca in cui mettono in evidenza che esiste una sorta di curva nel materialismo che aumenta dagli 8 o 9 anni fino alla prima adolescenza, ma diminuisce verso i 15-16 anni.

Le prospettive interpretative sul materialismo evidenziano alcuni fili conduttori. Anzitutto, il fatto che il materialismo è stato visto per lungo tempo con un'accezione quasi completamente negativa. Tra gli altri, Larsen, Sirgy & Wright (1999) sottolineano come sia insita nel concetto stesso una valenza tendenzialmente negativa, un giudizio di valore sfavorevole. D'altro canto, lo stesso Belk (1985), ricercatore che più di ogni altro si è dedicato a questa tematica arricchendo quest'ambito di ricerca di contenuti e riflessioni, sostiene che negli anni è stato estremamente frequente un giudizio a priori negativo nei confronti del materialismo e che solo pochi studi hanno cercato di riequilibrare la situazione astraendosi dai giudizi di valore e interpretandolo come un tratto che porta semplicemente delle conseguenze. Egli sottolinea come sia l'opposto dell'ascetismo e che sia utile in psicopatologie quali masochismo, l'odio di sé stessi, l'anoressia nervosa e altre spinte autodistruttive che tendenzialmente portano al rifiuto di fonti di soddisfazione materiale.

Altri studiosi (Oprea, Buijzen, van Reijmersdal & Valkenburg, 2013) ritengono che sia importante a livello sociale perché può contribuire a incrementare la prosperità economica. Esiste anche una riconcettualizzazione del materialismo in prospettiva funzionale che mette in evidenza quanto la sua valenza possa essere diversa, e positiva, a

seconda delle funzioni che vengono attribuite alle acquisizioni di tipo materialistico o al possesso ad esempio nella costruzione dell'identità individuale (Shrum, et al., 2013).

Oggi il materialismo assume degli aspetti nuovi e il concetto si arricchisce di accezioni interessanti. La questione della negatività/positività passa in secondo piano rispetto a ciò che esso rappresenta: gli antecedenti che ha, le conseguenze che porta nella vita delle persone e in particolare per quanto riguarda il nostro studio nei minori.

In effetti, un'interessante riflessione ci giunge da Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton (1978, qui citato in Belk, 1985 e in Richins & Dawson, 1992). Gli autori rilevano che esistono due diversi tipi di materialismo, quello *strumentale* e quello *terminale* basati sui propositi di consumo degli individui: quando gli oggetti agiscono negli individui «as essential means for discovering and furthering personal values and goals of life» (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1978), il materialismo è inteso come potenzialmente innocuo e chiamato «strumentale»; mentre quando non c'è una finalità, un obiettivo oltre al possesso, esso è inteso come «terminale» ed è da considerarsi in maniera negativa. Pur se lo spunto è di rilievo e la distinzione è interessante, come Richins & Dawson (1992) evidenziano, quest'analisi è incompleta e soprattutto molto complicata da operazionalizzare, ma mette in evidenza a parere di chi scrive una importanza fondamentale dell'aspetto motivazionale quando si tratta di questa tematica.

Un altro filo conduttore riguarda il fatto che al di là del tipo di valutazione che possa essere fatta sul materialismo in termini concettuali esiste comunque una serie di conseguenze del materialismo specialmente ai bambini che desta preoccupazione:

«Materialism is correlated with low self-esteem, (...) higher rates of anxiety and depression [and] psychological distress and difficulty adapting to life (...) Consumer culture undermines children's well-being (...) The children who are more involved in consumer culture are more depressed, more anxious, have lower self-esteem, and suffer from more psychosomatic complaints (...) And less involvement in consumer culture leads to healthier kids» (Schor, Nati per comprare, 2008).

Un altro punto riguarda il fatto che il materialismo possa vincolare effettivamente e limitare comportamenti altruistici e prosociali. In realtà è stato già reso evidente che la prosocialità non si pone come negativamente correlata con il materialismo (Caprara & Bonino, 2006); anche in virtù delle diverse accezioni e componenti che volta per volta gli

vengono attribuite pur se sono state dimostrate delle correlazioni negative con il successo e il potere (Schwartz, 1992; Caprara & Bonino, 2006).

Infine, viene spesso, in termini generali, dato per scontato un legame causale tra marketing e materialismo. È obiettivo del paragrafo successivo mettere in luce se questo legame causale sia stato effettivamente dimostrato e in che termini per quanto riguarda i bambini in particolare.

6.2 Relazioni con il marketing

Forti denunce sono state avanzate alla trasformazione in atto nei bambini a seguito delle spinte del marketing, attraverso libri che hanno riscosso molto interesse come *Il marketing all'assalto dell'infanzia* (Linn, 2005) e *Nati per comprare* (Schor, 2005), *Baby consumatori* (Mayo & Nairn, 2010) tra gli altri. Questi testi, come moltissimi studi sull'argomento, sono di studiosi americani, paese fortemente governato da logiche di mercato e in cui il materialismo è particolarmente sviluppato.

Molti ricercatori tuttavia si sono chiesti se effettivamente esistesse una relazione causale tra marketing da un lato e materialismo dall'altro. Tale causalità, che sarebbe tendenzialmente apprezzata da chi si occupa di marketing – perché il materialismo sembra agire da facilitatore del desiderio e del consumo dei prodotti – è parte delle convinzioni generali ma meno evidente nelle ricerche accademiche (Young, 2010).

In realtà, stabilire il nesso causale tra marketing e materialismo, non è semplice. Esistono sicuramente delle correlazioni, tra i dati certi, come sostengono Sirgy e colleghi (2012) che evidenziano che la pubblicità può promuovere il materialismo perché si concentra su ciò che si *ha* rispetto a ciò che si *è*. Inoltre, il materialismo inteso come diffusa tendenza all'acquisizione e accumulo di beni posseduti risulta essere in aumento e di conseguenza risulta importante monitorare sia l'evoluzione sia le ricadute e le conseguenze che da esso derivano (Goldberg, Gorn, Peracchio & Bamossy, 2003).

La teoria della coltivazione indica che l'uso massiccio del mezzo televisivo non ha effetti immediati sul pensiero ma produce nel lungo termine un effetto di “coltivazione” appunto, provocando un cambiamento della percezione della realtà capace di far vivere al soggetto la percezione di un mondo modellato su ciò che viene trasmesso in televisione e modificando gli atteggiamenti, i valori, le decisioni e i comportamenti. Sulla base di questa

teoria, molti studiosi ritengono non esista una causalità diretta tra pubblicità e materialismo. Per esempio, alcuni studi hanno dimostrato che gli *heavy viewers* della televisione daranno importanza a cose più coerenti con il mondo materiale ritratto dalla televisione rispetto ai *light viewers* (Gerbner, Gross, Morgan, & Sigroniel, 1980).

Sicuramente la pubblicità trasmette l'idea che il possesso delle cose è importante e che bellezza, felicità e successo sono qualità importanti da ottenere attraverso i beni materiali (Richins, 2004). Sembra effettivamente che l'effetto non sia diretto e immediato ma che se l'esposizione alla pubblicità ha un effetto sul materialismo è di tipo sottile e a lungo termine. Senza dubbio, si deve essere sottoposti ad un'esposizione ripetuta.

Dal punto di vista di Young, parlare di una vera relazione di tipo positivo e magari anche causale tra la visione della pubblicità e la crescita del materialismo risulta veramente complicato e per certi aspetti arbitrario (Young, 2010). Egli critica il lavoro di Chaplin e Roedder John (2007) che attribuiscono al calo di self-esteem la causa dell'incremento del materialismo negli anni della preadolescenza e adolescenza. In realtà, questa relazione causale è criticabile considerato che il calo di self-esteem avviene comunemente all'inizio dell'adolescenza e il fatto che i ragazzini diano importanza ai beni materiali è spesso dovuto a quella necessità di consumo simbolico che è in incremento nella middle childhood attraverso la quale loro cercano in qualche modo di affermare la propria personalità e riconfermarsi all'interno della società puntando su prodotti il cui valore è riconosciuto e condiviso dai pari di riferimento.

Tuttavia, non mancano le voci che indicano che invece c'è una relazione di tipo diretto tra l'esposizione alla pubblicità e il materialismo. È il caso di Oprea, Buijzen, van Reijmersdal & Valkenburg (2013) che in uno studio longitudinale con 466 bambini olandesi di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni hanno verificato tale relazione causale, in termini diretti o in termini mediati dal desiderio per il prodotto pubblicizzato, misurati nei due tempi. Le autrici sostengono che l'analisi ha evidenziato un effetto causale positivo dell'esposizione alla pubblicità sul materialismo nel senso che i bambini frequentemente esposti alla pubblicità tendono a diventare più materialisti rispetto a quelli meno frequentemente esposti. E questa relazione è risultata essere completamente mediata dal desiderio di prodotti pubblicizzati.

Un ultimo interessante studio (Blazquez & Bonas, 2013) merita di essere citato il quale cerca di individuare delle macro-aree che influiscono nella formazione del

materialismo dei bambini. Il lavoro è svolto sulla base di un'analisi dei risultati della letteratura esistente riguardo ai bambini. Gli autori distinguono 3 aree:

- a. fattori interni, come età, genere e autostima;
- b. fattori semi-contestuali (legati alla famiglia) come materialismo della famiglia, entrate, problemi famigliari, comunicazione in famiglia, religiosità della famiglia;
- c. fattori contestuali (influenze esterne) esposizione ai media, influenza dei pari, media celebrities.

Risulterà utile ora accostare un'altra relazione tra materialismo e felicità nel prossimo paragrafo.

6.3 Materialismo e felicità

Lo studio della felicità accanto al materialismo non è inconsueto. La relazione nasce dall'accostamento che la persona materialista tende a fare tra l'ottenimento di prodotti materiali e la conseguenza di felicità.

In effetti, la relazione osservata è tendenzialmente di tipo negativo con i diversi costrutti di felicità come *Subjective Well-being*, *Quality of life*, *Life satisfaction* ((Belk, 1985; Richins & Dawson, 1992; Sirgy *et al.*, 2012) e parallelamente il materialismo viene correlato in maniera positiva con stati psicologici negativi (Buijzen & Valkenburg, 2003; Borroughs & Rindfleisch, 2002).

Uno studio conduce un'analisi su tre dimensioni del materialismo – *Material Happiness*, *Success*, *Centrality* – e otto dimensioni della Quality of life da cui emerge una chiara correlazione negativa tra Quality of life e materialismo, e anche tra i singoli domini considerati con qualche eccezione (Roberts & Clement, 2007). Emerge anche che i materialisti tendono a dare una forte importanza al denaro come fonte di felicità e di conseguenza anche al lavoro.

Infine, è interessante come Swinyard, Kau & Phua (2001) cercando una correlazione tra felicità, materialismo e religione negli Stati Uniti e a Singapore e rilevando quanto essi siano negativamente correlati, sottolineano come tuttavia questo fatto potrebbe essere spiegato da una situazione iniziale di infelicità che porta alla ricerca di cose materiali.

Questo studio dà lo spunto per porsi delle ulteriori domande: è il materialismo che causa una riduzione della felicità o è una vita infelice che spinge i bambini a ricercare soddisfazione nei possessi materiali? In effetti anche un altro studio di Oprea, Buijzen, & Valkenburg (2012) stabilisce come è la Life Satisfaction che porta ad una riduzione del materialismo e non l'incontrario però questo è valido solo nel caso di heavy viewers di televisione e quindi di pubblicità. Gli autori quindi suggeriscono che i valori materiali richiamati ed enfatizzati negli spot pubblicitari insegnino ai bambini che il possesso materiale sia un modo per reagire alla scarsa soddisfazione.

6.4. Misurazione e scale

La misurazione del materialismo rispetto ad altri concetti astratti potrebbe sembrare agevole perché i comportamenti che lo manifestano sono tendenzialmente abbastanza evidenti. In realtà ciò che si potrebbe obiettare è che questo è un concetto composto di una quantità notevole di dimensioni non esattamente numerabili e non facilmente circoscrivibili. Quando Belk ha elaborato la sua scala ha spiegato che le dimensioni considerate non esaurivano il concetto di materialismo, ma riuscivano a spiegarlo.

La scala di Belk (1985) introduce quindi tre dimensioni che erano state studiate precedentemente e singolarmente e vengono, nello studio preso in considerazione, combinate insieme per formare una misurazione del materialismo:

- possessiveness, definita come «the inclination and tendency to retain control or ownership of one's possessions»;
- nongenerosity, definita come «unwillingness to give possessions to or share possessions with others»;
- envy, definita come «displeasure or ill-will at the superiority of [another person] in happiness, success, reputation, or the possession of anything desirable».

La scala evidenzia una buona consistenza interna, significatività e buona esplicitività del concetto.

La seconda scala che risulta interessante ai fini del presente lavoro è quella di Richins e Dawson (1992) che si basa, come già indicato, sul materialismo come valore. Le dimensioni analizzate sono:

- acquisition centrality, cioè il modo in cui i materialisti pongono i loro possessi e acquisizioni al centro della loro vita e dei loro interessi;
- acquisition as a pursuit of happiness, cioè i materialisti vedono possessi e acquisizioni come essenziali per la loro soddisfazione e benessere nella vita;
- possession-defined success, cioè i materialisti tendono a giudicare il proprio e altrui successo sulla base del numero a qualità dei possessi accumulati.

Si tratta di una scala a 18 item la cui analisi fattoriale ha evidenziato un risultato interessante in termini di correlazione tra gli item e tra i fattori. La consistenza interna totale era molto buona e l'affidabilità accettabile. Questa scala verrà poi ripresa da Oprea, Buijzen, van Reijmersdal & Valkenburg (2011).

Le scale sopra menzionate sono utili perché è da esse che Goldberg, Gorn, Peracchio & Bamossy (2003) elaborano la Youth Materialism Scale che è stata utilizzata nel presente lavoro e che sarà poi analizzata nel capitolo della ricerca.

Il presente capitolo ha messo in evidenza come il materialismo sia ampiamente presente nelle nostre vite e nelle vite dei bambini. Esso viene tendenzialmente visto in termini negativi anche se taluni studi ne evidenziano l'utilità. Il materialismo viene interpretato come negativamente correlato alla felicità personale. Questo porta alla seconda parte di questo lavoro cioè ad analizzare cosa si intenda nello specifico per felicità e quali componenti abbia al fine di giungere poi alla terza parte della ricerca che permetterà di comprendere come queste due strutture si manifestino oggi nei bambini, se siano legate tra di loro e quali componenti in particolare evidenzino un legame.

PARTE SECONDA

I BAMBINI FELICI: STATO DELLA RICERCA

7. IL LUNGO PERCORSO VERSO LA FELICITÀ DEI BAMBINI

«I believe that every human being has an innate desire for happiness and does not want to suffer. I also believe that the very purpose of life is to experience this happiness»

Dalai Lama (2001)

«Perché se anche si vuole considerare la questione con rigore ideologico, non ci può essere una “ragione superiore”, nessuna motivazione più forte di questa: essere felici, conseguire la felicità»

Luis Sepúlveda (2014)

7.1 I punti di svolta

Felicità è un termine generale spesso usato in maniera generica come cappello per una quantità di aspetti ad esso legati: dalla soddisfazione al compiacimento, dalla gioia all'estasi, dalla fortuna alla floridezza, dalla perizia alla perfezione. E la letteratura divulgativa è oggi ricca di testi e guide che manifestano l'obiettivo di rendere i bambini felici. In effetti, il lessema *felicità* sembra essere utilizzato come panacea a tutti i mali, sia nei libri e racconti destinati ai bambini sia nei testi per adulti sull'educazione e lo sviluppo dei piccoli. È rimarchevole tuttavia come questa copiosità di produzione, evidente anche nella letteratura scientifica che ha come oggetto l'adulto, non sia supportata da uno studio scientifico altrettanto ricco per quanto riguarda i bambini.

Solo da pochi anni a questa parte, gli studi sui bambini, pur se ancora limitati in numero, sono in aumento esponenziale, quindi l'area sta acquistando una propria specificità anche se ancora molta è la strada da fare.

Sarà quindi importante iniziare questa sezione introducendo, nel presente capitolo, una breve riflessione sulla felicità dei bambini, sulle motivazioni per cui essa oggi venga

costantemente richiamata e considerata come un aspetto fondamentale. Tale motivazione sembra nascere a sua volta da due passaggi importanti. Da un lato il processo di riconoscimento – già spiegato nel Capitolo 2 - dell'identità, individualità e specificità del minore che nasce dall'attenzione che viene a lui progressivamente rivolta a partire dal *Convention on the Rights of the Child* (1989). Da qui inizia un percorso in cui il bambino assume sempre di più lo status di soggetto, grazie all'introduzione nella Convention, tra gli altri, del tema dei diritti allo sviluppo e al benessere. Dall'altro lato, e su questo ci si soffermerà nel presente capitolo, è avvenuto anche un cambiamento del modo di vedere la felicità.

Tale cambiamento ha origine in tempi relativamente recenti da una serie di passaggi storici fondamentali: dall'avvento degli studi sul benessere intorno agli anni '60 che avevano una matrice tipicamente sociologica, al benessere riferito all'individuo e al passaggio da paradigma biomedico a forte impronta riduzionista a paradigma sistemico bio-psicosociale legato ai modelli della complessità della malattia e della salute (Zambianchi, 2015), infine la nascita della Psicologia positiva intorno agli anni 2000 (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Una trasformazione che porta a concepire la felicità come indispensabile nella vita di un uomo quanto il suo raggiungimento

Gli studi attuali sulla felicità dei bambini traggono indubbiamente e imprescindibilmente origine e linfa dagli studi sulla felicità degli adulti ed è per questo che la recente evoluzione degli studi sulla felicità porteranno –nel capitolo 8 successivo – a ragionare sul concetto di felicità stesso, come esso nasca, quale valenza simbolico-semanticamente gli venga attribuita, e quali siano i passaggi attraverso i quali esso evolva e giunga ai giorni nostri. La natura – stato o processo, – la forma – soggettiva o oggettiva, – le caratteristiche, le componenti, le manifestazioni: il compito di questo lavoro è proprio quello di fare un excursus nelle origini storiche e filosofiche, per comprendere l'evoluzione dei concetti filosofici, introdurre le concettualizzazioni e elaborazioni empiriche. Infine, vengono esplicitate alcune considerazioni sul tempo nel sorgere e manifestarsi dello stato d'animo felice e sull'influenza dello spazio - inteso come realtà culturali e ambientali all'interno delle quali gli individui sono collocati. Tutto questo permette così di avere certo non una conoscenza completa ma i capisaldi fondamentali attorno ai quali si sviluppa il lavoro sui bambini. Ci sono stati studi che evidenziando un approccio politico e culturale evidenziano come le nazioni più ricche abbiano tendenzialmente livelli più alti di felicità o di benessere. Questo non riguarda tutti gli stati e in effetti esistono nazioni – come Brasile,

Cile e Argentina – in cui i livelli medi di felicità (intesa come Subjective Well-being) sono più alti rispetto ad altre pur a parità di ricchezza – nell'Europa dell'Est, ad esempio. Questi livelli diversi potrebbero essere influenzati in termini positivi da fattori culturali o in termini negativi da situazioni di tumulto politico ed economico.

Si passerà poi – nel capitolo 9 – alle indagini empiriche compiute sulla felicità. Tra le diverse analisi, specialmente con i bambini, hanno un ruolo privilegiato i *determinanti*: cosa crea felicità? Cosa causa felicità? Sembra una sorta di ricerca finalizzata all'individuazione di una formula magica, un causa-effetto che renda tutti i bambini felici. Il lavoro di ricerca indaga poi anche i *predittori* della felicità, da alcuni studiosi intesi come fattori *top-down* – come ad esempio i tratti della personalità – e cioè degli aspetti intrinsecamente posseduti dagli individui che determinano a priori il loro essere felici (DeNeve, 1999; DeNeve & Cooper, 1998) da altri intesi come fattori *bottom-up* relativi a caratteristiche socio-anagrafiche, socio-economiche, relazionali e simili, cioè degli aspetti esterni all'individuo che influiscono nell'essere felice. Infine, vengono messe in evidenza le criticità della ricerca sulla felicità, le difficoltà di tipo metodologico che riguardano in particolare il self-report e la soggettività dello stesso.

Infine, il capitolo 10 riassume quanto è stato scritto finora sui bambini, si tratta cioè di una analisi della letteratura esistente. Il lavoro che li vede come oggetto di studio sta sì crescendo notevolmente in termini quantitativi e anche qualitativi, ma è ancora alla ricerca di teorizzazioni e di paradigmi interpretativi più solidi basati su evidenze, indice del fatto che ancora molto deve essere indagato su questa tematica per comprendere più a fondo i bambini e il loro essere felici.

7.2. La nascita della Psicologia Positiva

Il concetto di felicità si modifica nel tempo e nell'arco di una vita. Si diversifica nelle diverse culture e religioni. Si erge a causa ed effetto in arte, musica e letteratura. È oggetto di domanda ed è la *quest* più grande. Nei racconti per bambini la felicità è inderogabile, è l'obiettivo sottinteso di tutte le fiabe con l'atteso e risolutivo «...e vissero tutti felici e contenti». Tra i tanti, Stuart Little (White, 1974), elevato protagonista dell'omonimo racconto per bambini del giornalista del *New Yorker* E. B. White, prosegue nella ricerca della felicità nel finale aperto del noto racconto.

La felicità è oggi uno degli obiettivi più ambiti dall'uomo occidentale. Questo evidenzia quell'importanza non solo di vivere ma di vivere bene che è esigenza antica quasi quanto l'esistenza umana, ma mette in luce anche una società in grado di porsi delle domande concettuali e condurre delle meta-analisi su temi importanti. Nei diversi periodi storici, le attenzioni sono state altre, - la conoscenza nell'Umanesimo, la bellezza nel Rinascimento, la libertà nel Romanticismo: la felicità oggi è l'obiettivo dell'uomo, il fine ultimo del suo viaggio sulla terra. Bauman (2013) precisa proprio come essa oggi sia una *conditio sine qua non*:

«nell'antichità la felicità era una ricompensa per pochi eletti selezionati. In un momento successivo venne concepita come un diritto universale che spettava a ogni membro della specie umana. Successivamente, si trasformò in un dovere: sentirsi infelici provoca senso di colpa. Dunque chi è infelice è costretto, suo malgrado, a trovare una giustificazione alla propria condizione esistenziale».

L'interesse per la felicità sembra nascere come riflessione al fatto che la sicurezza materiale e la ricchezza non la assicurano. Nel tentativo di spiegare l'interesse periodico dell'uomo per la felicità Hirshman sosteneva che, dopo un periodo di benessere materiale che si rivela non soddisfacente in termini morali, l'attenzione per la felicità sale, come è successo negli USA negli anni '60 e ne periodo attuale con la Psicologia Positiva (Trampus, 2015).

Altri studiosi tuttavia ritengono che questo interesse nasca dal percorso fatto dai ricercatori di varie discipline che in occasione della World Health Organization del 1948 hanno iniziato a sostenere che la *health* è «a state of complete physical, mental, social well-being and not merely the absence of disease or infirmity»⁴ accostando quindi il concetto di benessere non solo al concetto di salute ma a tutta una serie di aspetti positivi riguardanti l'individuo e il suo comportamento. A questo si affianca la psicologia umanistica statunitense che a fine anni '50 ha iniziato a proporre una via diversa rispetto all'approccio clinico e al comportamentismo, iniziando a trattare di promozione del benessere e della crescita personali. Parallelamente, l'attenzione al benessere aveva spesso una matrice sociologica e cercava degli indicatori oggettivi che la descrivessero con chiarezza. Tali

⁴ http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

indicatori vengono evidenziati nel Movimento degli Indicatori sociali della qualità della vita in aree quali l'educazione, la salute, il lavoro e la partecipazione politica (Duncan, 1969).

In quest'ambito vanno ad inserirsi il modello piramidale dei bisogni di Maslow (1970) secondo il quale un individuo dopo aver soddisfatto i bisogni fisiologici, inizia a manifestare altri bisogni secondo una scala che ha al suo apice l'autorealizzazione. Altri studi come quello di Rogers (1963 in Delle Fave & Bassi, 2013), introducono il *full functioning* come realizzazione delle potenzialità individuali. Parallelamente, un paper pubblicato su *Science* da Engel (1977) opponeva il modello bio-medico a quello bio-psico-sociale che sosteneva che la linea di confine tra salute e malattia, tra stare bene o male devono passare da un criterio biologico di definizione ad uno che includa considerazioni di tipo culturale, sociale e psicologico.

Queste riflessioni, in verità fondamentali, hanno un seguito nel modo di interpretare salute e benessere e sono effettivamente lo spunto iniziale per la nascita della stessa Psicologia positiva. Moltissimi ragionamenti porteranno poi al lavoro di ricerca di Seligman & Csikszentmihalyi (2000). Gli autori, considerati gli effettivi fondatori della nuova disciplina della Psicologia positiva, ricordano anch'essi come il focus sulla patologia che ha dominato l'area medica e psicologica fino alla fine del secolo fosse fuorviante perché impediva di vedere la vita dell'essere umano come *positive subjective experience*. L'idea esistente era quella di un individuo i cui aspetti fondamentali di speranza, saggezza, creatività, coraggio, spiritualità erano stati sostanzialmente ignorati e il focus sulle patologie aveva ostacolato il buon adattamento dell'individuo al contesto di vita (Zambianchi, 2015). Invece, centrando lo studio sui processi e le condizioni che contribuiscono alla felicità questa nuova disciplina permette una comprensione più olistica del funzionamento umano (Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013). Gli stessi Seligman & Csikszentmihalyi sostengono quanto sia giunto il momento di affrontare lo studio degli aspetti positivi dell'esistenza, cioè i processi psicologici e comportamentali e quelle condizioni ambientali, sociali e culturali che possono promuovere concretamente il benessere psicologico e la salute dell'individuo.

La felicità non è quindi assenza di psico-patologie, come implicitamente sostenuto da psicologia, medicina, psichiatria, e neuroscienze per lungo tempo. Il "trattare" un individuo non significa semplicemente "aggiustare" ciò che non funziona ma anche coltivare e nutrire ciò che di già "buono" si trova dentro di noi e renderlo migliore.

La Psicologia positiva è quindi definita come

«A science of positive subjective experience, positive individual traits, and positive institutions promises to improve quality of life and prevent the pathologies that arise when life is barren and meaningless» (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

La nascita e lo sviluppo di questa disciplina sposterà l'asse di interesse verso la felicità e il benessere dell'uomo. Sarà la scienza che sposterà il focus dal benessere basato su indici oggettivi come il reddito tipico degli anni '60-'70 ad un benessere basato sulla valutazione soggettiva. Il benessere dell'esperienza soggettiva positiva metterà il focus sulle qualità positive della personalità e delle istituzioni che funzionando in modo costruttivo potranno migliorare effettivamente la qualità della vita degli individui nei diversi contesti sociali e prevenire le malattie (Zambianchi, 2015).

Non solo quindi intorno al 2000 le ricerche su questo aspetto della vita e della psiche crescono in maniera ragguardevole creando molti nuovi spunti di riflessione, ma aumenta anche l'attenzione e la motivazione all'essere felici, al vivere felici. Aumenta quindi di conseguenza l'attenzione alla persona ai suoi sentimenti alla sua individualità.

Appartenenti allo stesso filone degli autori visti in precedenza, Ryff & Singer (1998) continuano sulla stessa linea, riconoscono l'attributo positivo alla salute ed evidenziano come la salute positiva non sia assenza di malattia ma benessere dell'individuo in un cambiamento che coinvolge tre direzioni fondamentali:

- il distacco dall'area medica,
- l'interconnessione tra corpo e mente,
- la multidimensionalità del processo dinamico.

Pur se questo nuovo assetto e focus sugli aspetti positivi della vita psicologica di un individuo rispetto a quelli negativi viene affermato e sostenuto in termini generali, la ricerca scientifica e accademica fatica ancora a modificare tale assetto. In tal senso, persiste un certo sbilanciamento in questa fase in cui si è alla ricerca di un equilibrio nella valutazione degli studi sugli aspetti positivi del funzionamento psicologico, come felicità e benessere, rispetto a quelli negativi, come depressione e ansietà. Infatti, da un rapporto di studi che si occupano di felicità e benessere dell'individuo pari a 1 su 27 all'inizio degli anni '90 (Holder, 2012) rispetto a tematiche patologiche e negative, si passa a un rapporto 1 su 17

esattamente 10 anni dopo (Diener et al., 1999), e quindi a un rapporto 1 a 3 segnalato da Nistor (2011) una decina di anni dopo ancora.

Oggi tuttavia l'evoluzione degli interessi per questa tematica porta a riflettere non tanto sull'asse positivo/negativo quanto sulla multidimensionalità, la sua complessità e l'interazione esistente tra le varie dimensioni che costituiscono la felicità stessa.

In questi termini, Boniwell, autrice di *The Oxford Book of Happiness*, in un recente testo uscito in Italia (2015) mette l'accento su come per analizzare la felicità debbano essere tenuti presenti:

- un *livello soggettivo* che include le esperienze positive di un individuo, riguarda il sentirsi bene e l'esserne consapevole;
- un *livello individuale* che considera le qualità individuali necessarie per essere una «buona persona» e condurre una «buona vita»;
- un *livello di gruppo*, sociale che considera la relazione con gli altri.

7.3 Le prime mosse sulla felicità dei bambini

È partendo da questo spunto di riflessione che s'introduce la tematica della felicità dei bambini come un concetto complesso, ricco. Gli stessi genitori, educatori, insegnanti, ricercatori, politici, specialmente nelle nazioni più ricche, felici e individualistiche sembrano in effetti lavorare per ottenere la felicità dei bambini (Diener & Lucas, 2004). Anche se pur nel caso dei bambini gli studi che si occupano di aspetti positivi della loro vita individuale sono ancora scarsi rispetto a quelli che si occupano di problematiche come depressione e simili – 1 su 15 che diventa 1 su 18 negli anni 2006-2011 secondo Holder (2012) – si inizia sempre più a evidenziare l'importanza di comprendere se i bambini sono felici, come interpretare la loro felicità, quali ne siano i determinanti. Si registra invero in letteratura una ricaduta della felicità sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei bambini: un bambino felice è soddisfatto della sua vita, è creativo, corre meno il rischio di soffrire malattie mentali come la depressione, sarà in grado di adempiere ai suoi compiti con più desiderio ed energia (Rijavec, 2015). Inoltre, molte persone ritengono che un bambino felice sarà poi un adulto altrettanto felice (Jewell & Kambhampati, 2015).

Come Holder (2012) sottolinea, il dato interessante è che sembra che nel totale delle ricerche i bambini evidenzino effettivamente un buon livello di felicità agito o dichiarato: la maggior parte dei bambini misurati da tali studi si dichiara felice (il 90% è sopra la mediana) e solo il 3% indica di essere infelice.

L'evoluzione del modo di vedere il bambino di cui abbiamo trattato nel secondo capitolo si accompagna quindi all'evoluzione del modo di vedere la felicità. Ed entrambe fanno parte del processo costante di crescita dell'uomo nell'interpretazione dei fatti della vita. Proprio perché si tratta di un processo costante bisogna dare uno sguardo alle origini per capire il presente. Ed è questo il tema del prossimo capitolo.

8. LO SGUARDO ALLE ORIGINI PER COMPRENDERE IL PRESENTE

8.1. Riflessioni e obiettivi

«Poi viene l'esperienza e ci insegna che la felicità e i piaceri sono soltanto chimere che un'illusione ci mostra in lontananza, mentre la sofferenza e il dolore sono reali e si annunciano direttamente da sé senza bisogno dell'illusione e dell'attesa»
Schopenhauer (1997)

Il concetto di felicità è cambiato nel tempo ed ha assunto accezioni diverse. Oggi essa ha un peso notevole nella cultura contemporanea anche se c'è chi ritiene che sia spesso abbinata, o addirittura appiattita, al concetto di piacere, e che sembri rispondere al lessico delle pulsioni e focalizzare l'attenzione sul benessere inteso come godimento personale (De Luise & Farinetti, 2001). Sebbene in termini generali questa riflessione possa sembrare accettabile, in realtà essa sembra impoverire troppo l'idea di felicità che attraversa le vite delle persone. Forse rimane vero ciò che Frédéric Lenoir sostiene

«il grande paradosso della felicità è che essa è al tempo stesso indomabile e addomesticabile. Ha a che fare tanto col destino e la fortuna quanto con una componente razionale e volontaria. È questa la ragione per cui non esiste una 'ricetta' della felicità uguale per tutti» (Lenoir, 2015)

Schopenhauer sostiene che la felicità non esiste. E motiva la sua tesi mettendo in particolare l'accento sulla questione temporale, fugacità e aleatorietà della felicità. Egli racconta di come essa sia quell'attimo che divide il desiderio e il momento successivo, quando ormai l'appagamento di ciò che abbiamo raggiunto è già stato superato dalla noia o da un altro desiderio e che la cosa migliore sia adattarsi a un presente sopportabile e privo di dolore (Schopenhauer, 1997). Certo la felicità non esiste se non nell'individuo che la prova e di conseguenza la tragicità del pensiero di Schopenhauer sta nell'idea che l'individuo che non sia in grado di provarla per più di un attimo, mentre l'attimo successivo la altera in appagamento e la svaluta.

Parimenti, Giacomo Leopardi nel suo Zibaldone (1817-32) ricorda come la felicità non esista, né nel passato né nel presente, ma come essa sia una vaga aspirazione per il futuro verso l'ignota gioia del domani che non conosciamo e che ingenuamente speriamo sempre migliore di oggi⁵.

Queste riflessioni sono ovviamente collegate all'interpretazione che viene data al concetto di felicità. I termini "felicità", "benessere", "soddisfazione" di vita sono comunemente usati come sinonimi. I concetti che esprimono sono vicini, a volte sovrapponibili. Tuttavia hanno caratteristiche molto differenti. Anche nei lavori accademici c'è un utilizzo ampio di termini quali *happiness*, *life satisfaction*, *flow*, *well-being* e *quality of life*⁶ per citarne alcuni. Per comprendere di che cosa effettivamente si tratti quando si menziona uno o l'altro e in che modo essi siano concettualmente differenti diventa necessario fare un viaggio alle origini, laddove le concettualizzazioni filosofiche hanno avuto inizio e partire da lì per sciogliere gli enigmi e collocare in maniera ben chiara interpretazioni, approcci, accezioni e sistematizzazioni.

Ogni approccio al concetto di felicità, sia esso filosofico, psicologico, economico o sociologico, mette in luce un aspetto, risponde o cerca di rispondere a una domanda. I vari approcci si avvicinano, si mescolano, si sovrappongono e insieme ci aiutano a comprendere il leggendario elefante della famosa parabola buddista (Udana VI, 4, 66-69)⁷. E per quanto di quell'elefante rimarrà sempre qualcosa di sconosciuto o di inafferrato e inafferrabile, grazie alla varietà di chiavi interpretative avremo la possibilità di inquadrare il fenomeno, ricavandone i contorni ma lasciandolo libero di modificarsi e reinventarsi quotidianamente.

In effetti, questa risulta essere l'unica strada perseguibile: secondo la testimonianza di Diener & Scollon (2014), le uscite editoriali riguardanti la felicità ogni anno sono circa 10.000. Il nostro lavoro sarà quindi quello di spiegare nel modo più chiaro possibile le linee-guida generali, le concettualizzazioni di base che permettono di introdurre la tematica e quanto è stato fatto sui bambini.

In questo capitolo si vuole quindi definire meglio il concetto di felicità da cui partire per le nostre indagini. Dapprima in termini semantico-linguistici, per passare poi alle

⁵ «La somma felicità possibile dell'uomo in questo mondo è quando egli vive quietamente nel suo stato con una speranza riposata e certa di un avvenire molto migliore, che per esser certa, e lo stato in cui vive, buono, non lo inquieti e non lo turbi coll'impazienza di goder di questo immaginato bellissimo futuro» (Leopardi, [76] ed. 1921).

⁶ I termini vengono utilizzati in inglese perché una traduzione rischierebbe di alterarne il valore e le caratteristiche semantiche.

⁷ H. Nakamura (1983). *A History of Early Vedānta Philosophy*, (Vol. 2), Delhi: Motilal Banarsidass.

definizioni finora attribuite alla felicità e consapevoli del fatto che spesso dare una definizione ad un concetto così astratto e multiforme senza appoggiarsi sul costrutto di riferimento risulta essere estremamente difficile. Le definizioni porteranno poi alle origini dei due filoni elaborati dai filosofi greci – *eudaimonia* ed *hedonia* – iterate e reinterpretate oggi in nuove riflessioni e interpretazioni. Dopo aver spiegato l'essenza di questi due concetti fondamentali, si argomenta sulla necessità o meno di metterli in contrapposizione, evidenziando come fare una scelta tra questi due approcci di felicità depauperi necessariamente la complessità del concetto. Considerare invece questi due concetti come due dimensioni distinte di un unico disegno di felicità permette una maggiore efficacia esplicativa.

Accanto a eudemonismo e edonismo e seguendo le stesse, altre teorie trovano spazio per condurre sulla strada della multidimensionalità e per spiegare una complessità naturale dell'uomo che richiede una concettualizzazione teorica del suo essere felice che consideri aspetti soggettivi, individuali e sociali. Infine sono spiegati costrutti ed elaborazioni empiriche e sono introdotte la questione temporale e quella culturale.

8.2. Una definizione, mille definizioni

Dare una definizione di felicità o di benessere è una sfida particolarmente ardua che ha portato Pollard & Lee (2003) ad affermare che questo costrutto è subdolamente

«a complex, multi-faceted construct that has continued to elude researchers' attempts to define and measure».

Si rende evidente in questa frase un'obiettiva difficoltà dovuta ad una complessità che porta spesso i ricercatori a descrivere il concetto più che a definirlo (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012).

Al di là delle definizioni contenute nei dizionari che tendono a sconfinare sugli antecedenti o sulle ricadute dell'essere felici più che sul concetto stesso (Sotgiu, 2013), il modo di concepire la felicità si differenzia da lingua e lingua, da cultura a cultura.

L'etimologia della parola italiana deriva dal latino *felicitas* che indica “fortuna” pur se esiste anche un lat. *felix* che deriva dal gr. *Phyo* che significa “fecondo”. Il collegamento

con la fortuna è quello più frequente e in effetti è riscontrabile in molte lingue europee, il tedesco *Gluck* e il francese *bonheur*, esprimono con la stessa parola i due concetti di felicità e fortuna. Per quanto riguarda l'inglese *happiness* sembra derivare più da 'happen' accadere, accadimento anche se come ci ricorda Nettle (2005, qui in Sotgiu, 2013) *good hap* significava buona fortuna in Old English.

Haybron (2012) ci rimanda alla Stanford Encyclopedia of Philosophy in cui la spiegazione del termine è legata alla sua essenza e la sua essenza è in relazione con chi la studia. Si sostiene qui che la "Happiness" viene solitamente intesa in due modi:

- come termine psicologico puramente descrittivo di uno stato, allo stesso modo di "depressione" o "tranquillità",
- come sinonimo di Well-being, di Flourishing nel senso di condurre una vita felice.

Una distinzione simile ma non identica viene ripresa anche da McMahon (2010) che dice che oggi la felicità sembra «more feeling good than being good».

Anche Jacobsen (2007) lavora su una distinzione, mentre si pone l'ambizioso obiettivo di rispondere alla domanda «What is happiness?» che nasce dal suo lavoro quale terapeuta-psicologo esistenziale. Egli sottolinea come l'emergenza di una definizione ha origine dal fatto che coloro che si sottopongono alla terapia sono persone che non sono felici e che vorrebbero esserlo. Dover aiutare delle persone a trovare la felicità richiede effettivamente uno sforzo nella definizione di cosa essa sia. Jacobsen distingue tra gli stati di breve e lunga durata della felicità intendendo i primi come ordinaria felicità e i secondi come vera felicità, i primi ottenibili con una certa frequenza, i secondi quasi mai. Jacobsen in realtà mette in evidenza ancora la difficoltà di definizione, ne sottolinea la variabilità data da pressioni e spinte, metamorfosi e alterazioni provocate dall'importanza che diamo al concetto stesso o a quanto ci viene detto dovremmo essere felici sulla base di presupposti di vario tipo. Egli propone una «composed joyous serenity», uno stato estremamente difficile da raggiungere fatto di tre componenti fondamentali, libertà, gioia e serenità e di due dimensioni una psico-biologica e una spirituale.

Oltre a coloro che abbiamo citato, pochi ricercatori sono riusciti a – o hanno voluto – trovare una reale definizione di questo concetto senza cadere nelle varie concettualizzazioni.

La difficoltà nel ragionare su questo concetto è tanto evidente che Argyle (1987) lo indica come «obscure and mysterious», e anche lui sottolinea che spesso le risposte ad una eventuale richiesta di definizione diventano le stesse concettualizzazioni.

Sonja Lyubomirsky, luminare russa sulla felicità e sulla Psicologia Positiva, e professore a Berkeley, alla domanda di cosa sia la felicità risponde «the experience of joy, contentment, or positive well-being, combined with a sense that one's life is good, meaningful, and worthwhile»⁸.

Diener, che ha dato un contributo enorme alla ricerca sulla felicità in particolare edonica e alla concettualizzazione del Subjective Well-being, dal canto suo, (2009, qui in Nistor, 2011) riporta che le definizioni esistenti di benessere e felicità possono essere distinte in tre tipi:

1. *normative*, che indicano non ciò che la felicità è, ma ciò che è desiderabile essa sia. Non si intende che *eudaimonia* – che sarà spiegata di seguito – porta alla gioia ma che la gioia è il risultato del piacere di aver vissuto una vita virtuosa; in questo senso, la felicità è vista come il bene più grande o anche il più forte motivatore di tutti i comportamenti umani (Argyle, 1987);
2. quelle che utilizzano criteri *soggettivi* e si preoccupano di chiarire ciò che fa sì che le persone valutino le loro vite come positive;
3. quelle legate alla *quotidianità* in cui la felicità è una proporzione più alta di affettività positiva rispetto all'affettività negativa «the belief that goes along with pleasant effects when one achieves the things that he/she wants» (Kraut, 1979).

Haybron (2003) dà un contributo sostanzialmente filosofico ma interessante sostenendo che non abbiamo gli strumenti per verificare la validità delle nostre interpretazioni perché non abbiamo i mezzi per provare cosa sia corretto o scorretto. In effetti, sostiene, si tende a ricercare concetti che meglio si adattino a concetti già conosciuti e questa è già una prima alterazione. Alla luce di questo, Haybron dichiara che sarebbe forse importante smettere di chiedersi cosa sia la felicità e porsi altre domande più rispondibili come: dato il nostro interesse per la felicità come può essa essere compresa al meglio? E

⁸http://greatergood.berkeley.edu/gg_live/science_meaningful_life_videos/speaker/sonja_lyubomirsky/what_is_happiness/.

elabora un range di quelle che definisce macro-funzioni nelle quali viene tendenzialmente richiamato questo concetto fondamentale:

- in situazioni in cui si debba prendere decisioni importanti;
- in situazioni in cui si debba valutare le proprie o altrui condizioni tipicamente per sapere o riportare quanto bene qualcuno stia riguardo ad un certo ambito;
- in situazioni in cui si debba predire qualcosa;
- in situazioni in cui sia necessario spiegare i grandi cambiamenti della propria vita.

I primi due punti rivestono un'importanza superiore. Sempre secondo Haybron, ci sono dei vincoli cui le teorie sulla felicità che devono assolutamente sottostare tra cui l'adeguatezza descrittiva, l'utilità pratica e teorica, l'ubiquità, l'efficienza e la coerenza.

Haybron conclude con la seguente idea

«the best conception of happiness is the one that best enables us to satisfy our practical needs as ordinary individuals trying to lead good lives» (Haybron, 2003).

Nel tentativo di dare delle definizioni, risulta frequente l'elencazione di tipi o caratteristiche della felicità. È il caso dello studio indiano di Limbasiya (2015) che mette in evidenza come possano essere definiti 6 tipi di felicità in una sorta di scala gerarchica:

- materiale*, legata all'ambiente in cui si vive;
- fisica*, collegata con i bisogni basici di Maslow (1970);
- sensoriale*, legata alla conoscenza e azione dei 5 sensi;
- intellettuale*, in cui la mente elabora il lavoro dei 5 sensi;
- psicologica*, come attitudine positiva verso la vita;
- spirituale*, legata al True Self come insieme di verità, consapevolezza e beatitudine.

La complessità del tema si è ampiamente resa evidente. Si ritiene quindi che un passo indietro alla genesi concettuale della felicità stessa possa portare un contributo alla comprensione. L'inizio, la base di partenza per il concetto di felicità conduce all'antica Grecia e alle due parole *eudaimonia* e *hedonia*.

8.3. Eudaimonia e hedonia: dalle origini filosofiche a oggi

Lo smarrimento che compare di fronte alla fugacità e casualità del verificarsi di momenti felici accanto al desiderio generale di ogni persona di avere in mano il controllo del proprio destino conduce gli antichi greci sulla strada della riflessione. Una strada impegnativa ma fertile, tanto che le teorie che in quel periodo sono nate sono ancora fortemente presenti e attuali nelle elaborazioni odierne (Wilson, 1967).

Le diverse scuole di pensiero in periodi altrettanto diversi hanno teorizzato due distinti concetti di felicità. Essi si fondavano su modi di intendere la natura umana e la buona società in maniera diversa e ponevano domande diverse che implicitamente o esplicitamente ascrivevano diversi approcci all'avventura di vivere (Ryan & Deci, 2001).

L'obiettivo che qui ci si pone nei paragrafi successivi è quello di comprendere il significato originario di questi due concetti Eudaimonia e Hedonia per poi comprendere meglio eudemonismo e edonismo e i concetti odierni di Eudaimonic well-being e di Hedonic Well-being.

8.3.1. Eudaimonia o la virtù

Eudaimonia è un termine, probabilmente coniato da Platone, che come significato riporta al greco 'buon' (eu) 'demone' (daimon) e indica l'idea di avere un demone che protegga nei momenti critici (De Luise & Farinetti, 2001). Il demone *daimon* ha un valore morale, è presente solo nel momento in cui un uomo conduce una vita elevata ed è «true to one's inner self» (Waterman, 1993).

Il concetto di *eudaimonia* trova la sua massima espressione teorica grazie a Aristotele che nell'*Etica Nichomachea* (I 6 1097b22) un testo di grande valore intellettuale la indica come

«un'attività dell'anima razionale secondo virtù e, se le virtù sono molteplici, secondo la più eccellente e la perfetta»

Nel pensiero citato, i due concetti di attività e di virtù sono uniti insieme evidenziando un'idea di volontarietà e di impegno per vivere bene e per ottenere la felicità virtuosa che è

il fine cui tutte le azioni tendono, l'obiettivo ultimo, il quale compendia e subordina a sé gli altri fini. Questo concetto è assolutamente oggettivo costituito di valori quali la conoscenza, l'amicizia e l'etica che secondo Aristotele rendevano la vita gradevole per una persona e degna di essere vissuta (Kashdan, 2008) e l'uomo che risulta da queste riflessioni è elevato ma pratico e autonomo, in grado di controllare le emozioni, di agire in maniera virtuosa e di condividere il proprio essere e logos nel vivere sociale (De Luise & Farinetti, 2001). Il controllo delle proprie emozioni e la regolazione della propria condotta che sono legati in Aristotele alla teoria del giusto mezzo evidenziano l'importanza di mantenersi a distanza dalle posizioni estreme di valenza opposta secondo Aristotele «né corrette né lodevoli ma degne di biasimo» (Sotgiu, 2013). La particolarità di questo vivere non è essere compiaciuti della propria vita ma lottare per elevarsi, per ottenere gli obiettivi che devono essere puri, retti e virtuosi (Waterman, 1993) e misurati.

Si è a lungo discusso sul significato intrinseco del termine eudaimonia e molti sostengono che esso sia l'esatto equivalente di «human flourishing» (Kraut, 1979), e che risponda a quel concetto di benessere psicologico ottimale che coinvolge la persona *in toto*, che dipende dall'autorealizzazione e include tra gli altri i concetti di crescita personale, proposito nella vita e senso di autonomia. Kraut (1979) lo considera come uno stato della mente e Ryan & Deci (2001) come «more than just happiness».

Alle origini, eudaimonia era soggetto a costante tirocinio ma non poteva essere insegnato. L'uomo poteva essere felice a patto che mantenesse l'obiettivo sulla virtù individuale, morale e intellettuale, e modificando eventualmente le modalità di acquisizione. Per sentirsi bene nella propria vita bisognava comprendere quanto i valori che guidavano e gli obiettivi che ci si prefiggeva e che rendono felici, rispondessero alle norme sociali di standard oggettivi di bontà e influenzassero le emozioni positive, i sentimenti di appartenenza, il significato della vita ed altri elementi della buona vita.

Proprio perché richiedeva degli sforzi di tipo valoriale e concettuale, secondo Aristotele questo tipo di felicità non era per tutti. Questo obiettivo universalmente umano era accessibile solo a pochi.

Poi con i filosofi moderni e le moderne rielaborazioni tuttavia, il limitato numero di aventi accesso aumenta anche se persiste quell'idea di merito che la felicità doveva avere colpevolizzando gli infelici e creando una forma di spiegazione morale al verificarsi della felicità stessa.

Sulla base dell'eudaimonia si sviluppa quello che viene chiamato *Eudaimonic Well-being* che intende il daimon come l'insieme delle potenzialità di ogni individuo che devono essere attuate per portare alla felicità. Questo tipo di felicità è quindi proiettiva, spinge l'individuo verso il futuro in uno sforzo e impegno costante. Al centro sembra essere proprio l'impegno, e il significato di esso. L'impegno che è richiesto per ottenere la felicità non arriva per caso ma è il risultato di un lavoro su sé stessi e sui propri obiettivi e dà significato alla vita che diventa in questo modo degna di essere vissuta.

Un contributo fondamentale si evidenzia nel lavoro di Ryff & Singer (1998) che riprendono il concetto di eudaimonia richiamando l'idea cartesiana di dualità tra la mente e il corpo dalla quale traggono lo spunto per riportare l'attenzione sulla mente quale elemento fondamentale nel benessere psicologico. Ci si stacca quindi dall'idea di benessere come stato neutrale di assenza di aspetti negativi e ci si focalizza su concetti base quali i *key goods*: avere obiettivi nella vita e avere relazioni di qualità con gli altri, avere considerazione di sé e controllo. I ricercatori inoltre enfatizzano l'importanza della resilienza per proteggersi o recuperare dalle esperienze traumatiche che sono parte della vita.

In generale, questo concetto di felicità ha varie sfaccettature, e non è molto facilmente definibile, la felicità stessa è la somma di più componenti le cui combinazioni variano il risultato finale. Non si tratta qui di intendere la felicità come unidimensionale – di essere/non essere felice – ma come qualcosa di molto più complesso, variabile, interpretabile.

La teoria eudemonica come vedremo in seguito ha portato ad una serie di modellizzazioni come l'*Optimal Well-being* richiamato già da Fromm (1981, qui in Waterman, 1993) che focalizza l'attenzione sui bisogni radicati nella natura umana la cui realizzazione porta alla crescita umana e produce *eudaimonia* e vivere bene. Questo concetto sarà ripreso da Ryff (1998) in maniera dettagliata.

Un'altra modellizzazione è la teoria dell'autodeterminazione (Ryan & Deci, 2000), la SDT che focalizza l'attenzione su cosa significhi realizzare il Self e come questo possa essere fatto considerando i tre bisogni psicologici di base che sono *Autonomy*, *Competence* e *Relatedness*, il cui compimento è essenziale per la crescita psicologica, l'integrità e il benessere.

La *Personal Expressiveness* è invece elaborata da Waterman (1993 e 2008) e finalizzata sempre a obiettivi di auto-realizzazione ma basati sullo sfruttamento delle

proprie potenzialità e dei propri talenti. Expressiveness quindi che tratta di proattività, la qualità della performance, la continuità dello sforzo e la finalizzazione delle azioni.

8.3.2. Hedonia o il piacere

Nella prima metà del IV secolo a.C. nasce un altro modo di concepire la felicità grazie al filosofo greco Aristippe, il quale sosteneva che l'obiettivo ultimo della vita è esperire il massimo livello di piacere e che la felicità è la totalità dei momenti edonici di una persona (Ryan & Deci, 2001).

La parola greca *hedone* significa piacere. Questa corrente filosofica considera la vita come una massimizzazione del piacere e minimizzazione del dolore e la felicità come la totalità dei momenti edonici esperiti dalla persona (Ryan & Deci, 2001).

La felicità edonica criticata da Aristotele, che la ritiene un ideale volgare che rende l'uomo schiavo delle proprie voglie e dei propri desideri, è alla base delle scuole cirenaica ed epicurea (III secolo d.C.). Tali scuole mantengono la felicità come fine (*telos*) ultimo dell'uomo, intendendola come piacere fisico, alterabile, quella cirenaica, e come assenza di dolore, stabile, quella epicurea. In effetti Epicuro vedeva il piacere e il dolore come indicatori del bene e del male nella vita.

In questo approccio, il concetto di natura innata è fondamentale tanto che i bambini vengono considerati gli esseri non corrotti dalle false opinioni e che seguono ancora il criterio incontaminato e intatto della natura. Prendere i bambini a modello significa vedere la natura all'opera al di là delle distorsioni prodotte dalla vita in società che allontana gli uomini dalla felicità. Anche per i bambini il piacere cui si aspira è assenza di dolore sia nel corpo sia nell'anima. E mentre per Platone e Aristotele i bambini sono soggetti a desideri irrazionali, per Epicuro essi devono essere imitati per vivere con la loro stessa imperturbabilità e soddisfare allo stesso modo bisogni semplici e limitati.

Questo tipo di felicità edonica nel tempo è evoluta attribuendo al benessere da raggiungere diverse connotazioni. Dapprima era intesa come soddisfazione semplice dei piaceri corporali. Passa poi a un focus più ampio di ricerca di soddisfazione generale degli appetiti umani. Hobbes la intendeva come ricerca di sensazioni e di piacere come meta ultima della vita, mentre i filosofi utilitaristi ne evidenziavano il tentativo di massimizzazione del piacere e dell'interesse personale quali fondamenti della buona società stessa (Ryan & Deci, 2001).

La visione odierna della felicità edonica abbraccia un ambito ampio che include l'importanza del piacere della mente accanto a quelli del corpo. Hedonia reagisce ai divieti in particolare dell'educazione cristiana e mette al centro il diritto all'espansione del sé alla ricerca della moderna felicità.

Gli psicologi edonici sostengono che il benessere consiste di *Subjective Well-being* (qui illustrata nel paragrafo dedicato) e mettono in contrapposizione l'esperienza di piacere e l'esperienza di non-piacere, nel tentativo di includere tutti i giudizi dell'individuo verso i buoni o meno buoni aspetti della vita. Come sostiene Kahnemann (1999), la Psicologia edonica è lo studio di «what makes experiences and life pleasant and unpleasant», in cui secondo Ryan & Deci risulta essere chiaro l'uso equivalente dei termini *Hedonism* e *Well-being*.

8.3.3. Due approcci o uno solo?

Eudaimonia e Hedonia sono state studiate a lungo e sono state anche molto frequentemente messe in contrapposizione l'una con l'altra. L'evoluzione negli studi più recenti mette in evidenza una differenziazione importante: il concetto di oggettività della felicità per quanto riguarda la prima e quello di soggettività per quanto riguarda la seconda. Tale differenziazione sembra incrementare quel distacco tra le due teorie che è stato spesso enfatizzato e che spesso porta a compiere una scelta tra le due. Waterman (2008), ad esempio, sostiene che i due tipi di felicità sono connessi tra di loro anche se mette *eudaimonia* in una situazione gerarchica superiore rispetto a *hedonia*.

Il primo tipo di felicità concettualizzata da Ryff and Singer (1998) e raccontata da Ryan e Deci (2001) ha la sua elaborazione empirica nel *Psychological Well-being*. La felicità, invece, legata al piacere personale del singolo individuo è la felicità edonica e viene elaborata principalmente da Diener e colleghi (1984; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Diener & Lucas, 1999) come *Subjective Well-being*.

Mentre il Subjective Well-being (SWB) risulta essere chiaramente inquadrato e di conseguenza misurabile in modo abbastanza preciso, lo Psychological Well-being (PWB) è ancora concettualmente meno definito e quindi anche a livello di misurazione risulta più difficile avere dei risultati univoci.

Negli anni recenti, la felicità eudemonica ed edonica sono state oggetto di numerose discussioni accademiche che hanno spesso evidenziato come questi due tipi di felicità permettano di fare luce su aspetti diversi della felicità umana che altrimenti rimarrebbero insondati.

In effetti, più ricercatori hanno iniziato a pensare che il benessere inteso in termini generali è probabilmente più completo se considerato come fenomeno multidimensionale che include entrambe le prospettive le quali presentano sovrapposizioni ma anche divergenze da prendere in considerazione (Ryan & Deci, 2001).

È verso la fine del primo decennio di questo secolo, che si inizia a pensare che distinguere tra i due tipi di felicità tenda a depauperare i concetti e alterare i significati (Kashdan, Biswas-Diener, & King, 2008). In effetti viene messo in evidenza come lo stesso Aristotele sia stato il primo nella sua *Etica Nicomachea* a distinguere tra felicità edonica ed eudemonica, mettendo l'accento su quanto la prima mancasse di valore morale rispetto alla seconda e sicuramente questo ha contribuito a creare questa contrapposizione e a porre le due felicità in una posizione gerarchica sulla base di una prospettiva morale. Nei tempi recenti questa contrapposizione/distinzione è stata ancora enfatizzata. Giustappunto, alcuni studiosi (Waterman, 1993; Waterman, Schwartz & Conti, 2008), suggeriscono una sorta di gerarchia morale in cui la felicità eudemonica viene considerata felicità oggettiva, onnicomprensiva e moralmente valida e quella edonica di livello inferiore, soggettiva e non necessariamente irreprensibile.

Pur se il giudizio morale diventa accattivante specialmente per coloro la cui cultura affonda le sue radici nell'etica cristiana - i cui Agostino e Tommaso d'Aquino, filosofi cardine della dottrina, si rifanno fortemente all'eudemonismo, - mantenere un approccio neutro tra le due prospettive risulta essere ancora la strada migliore.

L'accento sull'aspetto morale, secondo Kashdan e colleghi (2008), è fuorviante perché toglie l'attenzione prima di tutto alla felicità stessa che è l'aspetto più importante, ed enfatizza la linea di demarcazione gerarchica tra i due concetti che impedisce di catturare l'essenza completa di quella che è intesa come *Good Life*.

Kashdan e colleghi rilevano come entrambe le prospettive abbiano dei limiti e delle criticità da un punto di vista concettuale e metodologico che possono essere superate solo con l'unione delle riflessioni. Considerare, non gli aspetti eudemonici e quelli edonici, ma semplicemente il Well-being permette una maggiore chiarezza, e promuove una flessibilità nell'insieme delle variabili del benessere usate nella ricerca.

Lo stesso concetto viene poi ribadito dagli stessi autori in uno studio successivo (Biswas-Diener, Kashdan & King, 2009), in cui tra l'altro si evidenzia la difficoltà nella definizione univoca del concetto di felicità eudemonica. Gli autori sostengono che non è importante tanto dare un nome o categorizzare per ridurre la complessità del concetto di felicità eudemonica quanto comprendere i processi, le funzioni e i valori che ad essa sottostanno.

Naturalmente la disputa non ha un termine e alcuni autori proseguono nel percorso di elaborazione rifacendosi a l'una o all'altra delle due teorie e spesso enfatizzando la superiorità eudemonica (Keyes, 2009). E quando si passa al campo delle elaborazioni ulteriori criticità ancora si evidenziano.

Tuttavia, molti ricercatori sono oggi sostanzialmente concordi nella necessità di prendere in considerazione entrambi aspetti edonici ed eudemonici del Well-being per valutare adeguatamente il Well-being stesso.

8.4. Altri approcci utili

Dopo aver spiegato le motivazioni per cui la felicità eudemonica debba essere considerata insieme a quella edonica, e nonostante questo passaggio non sia semplice data forse anche la variabilità e la indefinitezza concettuale della felicità eudemonica – giustificata peraltro secondo Huta & Waterman (2014) dal fatto che la felicità edonica ha un vantaggio di circa 20 anni su quella eudemonica in termini di studi – si evidenzia come si è fin solo di alcuni importanti concetti di felicità: la felicità edonica basata sulla massima utilità personale, sul piacere e sull'evitamento del dolore, estremamente soggettiva, e la felicità eudemonica intesa in termini oggettivi come il risultato di impegno e di sforzo personale per l'autorealizzazione virtuosa nello sfruttamento del proprio potenziale e dei propri talenti che diventa benessere dell'individuo si combinino insieme e, insieme sono altamente esplicativi del concetto generale di felicità.

Come Boniwell (2015) sottolinea nelle sue analisi della felicità degli individui, tuttavia è importante tenere in considerazione gli aspetti soggettivi, gli aspetti individuali ma anche quelli sociali. Anche lo stesso Keyes (2003) trova modo per spiegare come il vero well-being di una persona

«reflects' individuals' perceptions and evaluations of their own lives in terms of their affective states and their psychological and social functioning».

In modi diversi e con diversi presupposti, l'aspetto socio-relazionale è emerso in più teorie a cominciare dalla Self-determination theory che descrive le condizioni che agevolano o minano il Well-being nei diversi periodi di sviluppo e negli specifici contesti sociali quali scuola, lavoro, amicizia (Ryan & Deci, 2001). Gli autori mettono in evidenza che i fattori che favoriscono il well-being sono l'autonomia, la competenza e appunto le relazioni sociali.

Chi si è occupato specificamente di Social Well-being ed ha cercato di comprenderlo e definirlo è Keyes (1998; 2002; 2003) che ha sostenuto che esso risulta essere un indicatore della salute mentale di un individuo. Keyes sostiene che sebbene i modelli di Well-being tendano spesso a concentrarsi sull'aspetto individuale, gli individui sono comunque inseriti in strutture sociali, comunità e in tali comunità essi interagiscono, e da esse sono vincolati attraverso compiti e sfide che li pongono in costante relazione con gli altri individui.

Il Social Well-being aumenta con l'età e lo sviluppo, e attraverso l'educazione (Keyes, 1998). L'autore prende in considerazione cinque dimensioni del contesto sociale

- *social integration*, ovvero l'integrazione sociale, cioè la valutazione della qualità della relazione di un individuo con la società/comunità nella quale è inserito;
- *social acceptance*, accettazione e fiducia della società da parte dell'individuo;
- *social contribution*, che è la valutazione del proprio valore sociale ovvero il contributo che un individuo ritiene di poter dare alla società;
- *social actualization*, la valutazione del potenziale e della direzione intrapresa dalla società;
- *social coherence*, ossia la percezione della qualità e dell'organizzazione della società.

Lo studio mette in evidenza che tutte cinque queste dimensioni contribuiscono alla formazione del Well-being e correlano con la Life Satisfaction. Questo conferma come l'aspetto sociale sia fondamentale per il benessere individuale di una persona così come la sua mancanza possa alterarlo. Anzi, come conferma ancora Keyes successivamente (2003)

il Social Well-being è una componente fondamentale del Well-being, oltre a Emotional e Psychological well-being. La mancanza di Social Well-being che in condizioni normali aumenta con l'età (Keyes, 1998), riduce la possibilità di Mental Health ed è fortemente limitante nello svolgere le attività quotidiane.

Infine, un discorso a parte riguarda il Well-being in termini generali. Esso oggi assume un certo rilievo mettendosi al centro della scena. La stessa Psicologia positiva a obiettivo privilegiato quando lo stesso Seligman (2011, qui citato in Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012) sostiene

«I used to think that the topic of positive psychology was happiness... I now think that the topic of positive psychology is well-being»

Dodge e colleghi (2012) cercano di comprendere quali siano le caratteristiche del Well-being e evidenziano nel loro studio tre punti chiave fondamentali:

- l'esistenza di un set point, di un punto di equilibrio in cui l'individuo continuamente si colloca;
- l'inevitabilità di una situazione di equilibrio;
- la situazione fluttuante tra le sfide della vita e l'insieme delle risorse di un individuo.

Questo significa che il Well-being risulta essere il punto di equilibrio tra le risorse/abilità individuali e le sfide che un individuo deve affrontare.

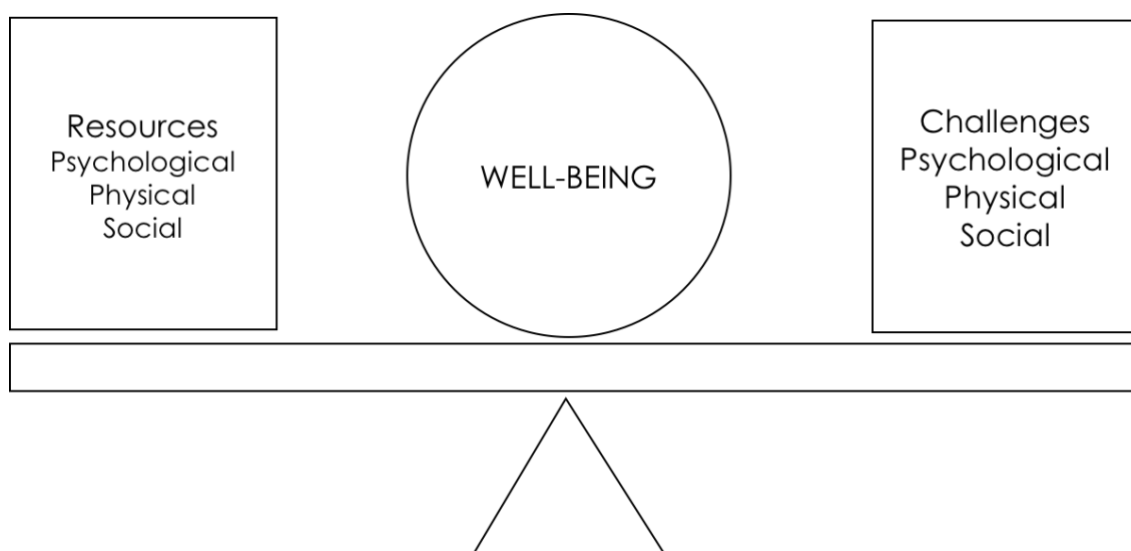


Fig.1. Definizione di Well-being (Dodge, Daly, Huyton & Sanders, 2012).

Questo stimolante lavoro è ancora in fase di elaborazione così come le scale ad esso riferite. Le riflessioni che esso pone sono interessanti anche se alcune domande relative all'estrema soggettività e variabilità del costrutto da un lato anche da momento a momento della vita di una persona e dall'altro la complessità nella misurazione e valutazione di risorse e sfide si presentano spontaneamente e richiedono risposta.

8.5. Elaborazioni empiriche

Dopo avere spiegato sinteticamente le principali teorie che si sono sviluppate in riferimento alla felicità, quanto essa sia costituita da un insieme di dimensioni costituite di più subdimensioni, si evidenzia la necessità di comprenderne le operazionalizzazioni che rendono tali tipi di Well-being misurabili.

Gli studi recenti hanno portato all'elaborazione di due importanti operazionalizzazioni che sono il *Subjective Well-being* (Diener, 1984 e 2000), sviluppatosi nell'ambito dell'*Hedonic Well-being*, e il *Psychological Well-being* (Ryff, 1989), sviluppatosi nell'ambito dell'*Eudaimonic Well-being*, questi saranno dettagliatamente descritti nei paragrafi successivi.

Altre elaborazioni tuttavia pur se non fondamentali ai nostri fini sono da nominare. La *qualità della vita* o Quality of Life spesso utilizzato come sinonimo di benessere, felicità, o soddisfazione di vita, ha un significato diverso rispetto agli altri termini anche se parzialmente sovrapponibile. Qualità della vita ha origine dal Movimento degli Indicatori sociali fondato negli anni '60 negli Stati Uniti con lo scopo di studiare accanto agli indicatori economici anche degli indicatori sociali che aiutassero a definire la *good life* degli individui (Delle Fave & Bassi, 2013). La critica portata a questa misurazione tuttavia si basava sul fatto che gli indicatori presi in considerazione non erano in grado di 'catturare' le dimensioni più soggettive dell'esperienza, e in questo senso la ricerca ha continuato a progredire conducendo alle elaborazioni odierne.

Inoltre è tener presente anche la Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) che inizialmente era considerata singolarmente e poi è stata inglobata nel Subjective Well-being. Questa è una scala che mira a definire in termini

valutativi la soddisfazione di vita globale di un individuo attraverso 5 item con una scala Likert a 7 punti.

8.5.1. Subjective Well-being

Il Subjective Well-being nasce come concettualizzazione empirica della felicità edonica. Diener (1984) per primo diede una formalizzazione a questo costrutto, considerato dagli individui non sufficiente ma necessario per avere una buona vita e mise in luce le caratteristiche principali di questo tipo di felicità. Esso è definito da Diener come

«the preponderance of positive affect over negative affect with a distinct focus on the affective evaluation of one's life situation».

Nella sostanza è un costrutto variegato, costituito da una dimensione cognitiva e da una dimensione emotiva, con tre caratteristiche fondamentali (Diener, 1984):

- è *soggettivo*, varia a seconda dell'esperienza personale dell'individuo, da esso sono escluse condizioni oggettive quali la salute, il comfort, la virtù o la ricchezza che possono influenzare il costrutto ma non sono necessariamente parte di esso;
- include *emozioni positive*, non solo l'assenza dei fattori negativi;
- include una valutazione *globale* di tutti gli aspetti della vita di una persona, in un certo periodo.

Quindi il benessere soggettivo è costituito di un numero separabile di componenti che interagiscono tra di loro in maniera indipendente che sono le emozioni positive (*Positive Affect*) abbinate a una scarsa presenza di emozioni negative (*Negative Affect*), e un generale livello di soddisfazione della propria vita (Life Satisfaction).

Positive e Negative Affect sono quell'insieme di umori ed emozioni che rappresentano le reazioni delle persone relativamente agli eventi che accadono nella loro vita. Essi sono costituite da due gruppi di fattori non polari nel senso che uno non diminuisce al crescere dell'altro – e che devono essere misurati in maniera indipendente l'uno dall'altro, in modo da non perdere importanti informazioni (Diener 1984). I Positive Affects sono

costituiti essenzialmente di emozioni quali gioia, euforia, appagamento, orgoglio, affetto, felicità ed estasi. I Negative Affects sono invece, senso di colpa e vergogna, tristezza, ansia e preoccupazione, rabbia, stress, depressione e invidia.

Il livello di soddisfazione di vita è un giudizio cognitivo attraverso il quale gli individui valutano le loro vite in relazione ad un gruppo di criteri che loro stessi stabiliscono (Lieberman, Larsson, Altuzarra, Ost & Ollendick, 2015). Life Satisfaction è quindi il giudizio globale che si esprime sulla propria vita, includente il desiderio di cambiare la vita, la soddisfazione della propria vita, la soddisfazione del passato, soddisfazione del futuro e le visioni significative degli altri a proposito della propria vita. Questo giudizio globale è espresso all'interno di specifici *Domain Satisfactions* che sono il lavoro, famiglia, tempo libero, salute, finanza, self e il proprio gruppo di appartenenza.

Anche la Life Satisfaction è indipendente dalle altre dimensioni come è stato provato dello stesso Diener che indica che i coefficienti di validità delle tre dimensioni sono più forti delle interrelazioni tra di loro. Le misurazioni dell'SWB si sono dimostrate valide e affidabili, mentre ancora emergono dei biases che riguardano il Positive e Negative Affect, subordinati per esempio all'ordine con il quale vengono presentati i fattori, o alla desiderabilità sociale (Diener, 2000).

Per quanto riguarda la misurazione di questo tipo di felicità, emergono due criticità interessanti. La prima è il concetto di durata e la seconda è l'intensità. Entrambi sono inerenti ai sentimenti e le emozioni positive ed evidenziano una temporaneità e un grado che può variare, quindi risulta evidente che entrambi possono agire come filtri interni per la misurazione e valutazione di tutte le esperienze positive successive, che diventeranno automaticamente meno positive.

Sulla base di questi concetti, si è ipotizzata l'esistenza di un processo di adattamento che le persone tendono ad avere nel momento, o nei momenti successivi rispetto ad una situazione molto positiva o molto negativa. In effetti, questo processo è stato studiato fin dagli anni '70 quando Brickman & Campbell (1971, qui in Diener, 2000) hanno sostenuto che le persone sono destinate a raggiungere un momento di neutralità edonica. In periodi successivi c'è stata una sorta di perfezionamento della teoria che ha portato a ipotizzare che da un lato il temperamento di una persona – o in termini più larghi la personalità – e dall'altro le esperienze passate di riferimento e gli obiettivi personali che ci si pone, influiscono sulla SWB dell'individuo (Lyubomirsky, 2011).

Diener, Suh, Lucas & Smith (1999) concludono segnalando che l'individuo felice ha delle caratteristiche specifiche di personalità come il fatto di essere *extraverted*, *optimistic* e *worry-free*.

C'è stato molto dibattito circa il grado secondo il quale le misure di SWB definiscano adeguatamente il benessere psicologico. Boniwell (2015) ritiene che non si possa essere pienamente realizzati se non si sa per cosa si vive, se non si hanno obiettivi di medio e lungo termine per quanto riguarda la nostra esistenza. Ed è sulla base dello spostamento del focus verso i concetti di crescita, autorealizzazione e significato che si passa al Psychological Well-being.

8.5.2. Psychological Well-being

Come segnalato sopra, la felicità edonica pur se ben definita e quindi abbastanza facilmente misurabile, secondo molti è limitata e sembra non riuscire a catturare pienamente la pienezza, complessità e ricchezza del concetto di felicità (Ryff & Singer, 1998).

Da questa critica nasce un costrutto, il *Psychological Well-being*, un modello di benessere presentato da Carol Ryff (1989) e perfezionato successivamente (Ryff & Keyes, 1995) quale elaborazione empirica del concetto di felicità eudemonica che indica che è «the striving for perfection that represents the realization of one's true potential». Il PWB è una combinazione tra il sentirsi bene e il funzionare in maniera efficace (Huppert, 2009). Questo costrutto nasce dal fondamento che l'individuo non è obbligato a stare sempre perfettamente bene, le esperienze negative sono parte della normale vita di ogni persona; essere invece in grado di gestire le esperienze negative è essenziale per un benessere di lungo periodo.

Le persone con un funzionamento psicologico ottimale presentano un Psychological Well-Being (PWB) con elevati livelli di:

- *Self-acceptance*, indica una valutazione positiva di sé e del proprio passato, è uno dei criteri più comuni di benessere anche nelle prospettive precedenti, è una caratteristica centrale della mental health;
- *Positive relatedness*, la capacità di creare relazioni di qualità con gli altri, di amare come anche l'empatia e l'affetto per gli altri esseri umani;
- *Autonomy*, quale auto-determinazione, indipendenza e controllo interno;

- *Environmental mastery*, la capacità dell'individuo di gestire in maniera efficace la propria vita e il mondo circostante e di scegliere o di creare degli ambienti adatti per il proprio benessere psicologico;
- *Life purpose*, la capacità di porsi degli obiettivi nella vita e di attribuire un significato alla vita stessa;
- *Personal growth*, a seguito della dimensione precedente è la capacità dell'individuo di sviluppare il proprio potenziale, crescere ed espandere la propria persona.

Queste sei dimensioni definiscono il PWB dal punto di vista teorico e operativo e specificano cosa promuove la salute emozionale e fisica (Ryff, 1998). Tali variabili tendono a variare a seconda della maturità di una persona, anche se questo non si evidenzia in tutte, ad esempio, la Self-acceptance non ha mostrato variazioni.

Ryff & Singer sostengono che il benessere di una persona sia molto di più che una misurazione del semplice Affective Well-being a breve termine. Questo tipo di misurazione secondo loro è molto più completa e piena del senso della vita di una persona.

La pubblicazione della ricerca sopra menzionata ha indotto Diener *et al.* (1998) a una risposta. Egli sostiene come questo tipo di misurazione tenda a essere molto, troppo astratto. Infatti, secondo Diener il PWB serve più agli studiosi per definire il benessere mentre SWB permette alla gente di spiegare ai ricercatori cosa rende buona la loro vita.

In realtà, SWB e PWB pur con i limiti evidenziati permettono di passare dalle dimensioni del benessere eudemonico e benessere edonico a un ambito più empirico e individuare dei componenti effettivi e misurabili della felicità.

8.6. La felicità nel tempo

Nello studio della felicità due concetti hanno gradualmente acquisito importanza come variabili importanti: il tempo e lo spazio.

La felicità è indissolubilmente legata al tempo. La si descrive come fugace e aleatoria, ci si domanda quanto può durare una sensazione di felicità e se l'intensità di un certo sentimento di benessere può mantenersi nel tempo, ci si chiede quali siano le evoluzioni e i cambiamenti nella felicità a seconda dei periodi di vita di una persona perché una stessa

situazione di felicità ripetuta nel tempo varia. Ci si chiede se la sensazione di felicità sia più forte quando la si vive o quando la si ricorda dopo qualche tempo.

Queste domande portano a cercare di comprendere come il tempo agisca sulla felicità e quali conseguenze porti.

Innanzitutto, si focalizza l'attenzione sul tempo che passa per una persona, la sua evoluzione con la crescita. Per quanto riguarda i cambiamenti legati all'età, i risultati degli studi a esso relativi sono contraddittori. In effetti, si parla di paradosso dell'età in relazione al benessere, poiché nonostante le aspettative indichino che il Subjective Well-being debba diminuire con l'età in realtà non è questo il suo andamento e, in uno studio di 2.727 persone tra i 25 e i 74 anni, Mroczek & Kolarz (1998) indicano che SWB tipicamente aumenta con l'età. Anche Ryff (1989) analizza questo aspetto e in particolare come varino le componenti della felicità a seconda dell'età di una persona. Invero, i risultati mettono in evidenza come esistano delle dimensioni che aumentano o perdono importanza nelle diverse fasce della vita. Per esempio per i giovani adulti risultano discriminanti la consapevolezza di sé, la competenza e l'accettazione di sé mentre per le persone più mature c'è una maggiore focalizzazione sulla gestione del cambiamento.

Diener & Lucas (2004) segnalano che le emozioni positive tendono a diminuire con l'età mentre la Life Satisfaction e le emozioni negative non subiscono variazioni di rilievo con l'età.

Il tempo influenza anche la durata del sentimento di felicità provato da una persona. La felicità non è durevole, e la durata è inversamente proporzionale alla intensità: più il sentimento di felicità è intenso meno durerà.

Inoltre, la vita di un uomo può essere considerata come un susseguirsi di momenti che l'individuo esperisce e di cui crea una valutazione e il conseguente ricordo. A seconda quindi di come e quanto quell'esperienza colpisca – e questo varia per una serie notevole di implicazioni che possono intervenire – ci sarà un tipo diverso di ricordo.

Da questo nasce la distinzione tra introspezione e retrospezione. La prima considera i sentimenti personali nello specifico momento, è influenzata dalla situazione emotiva in cui un individuo vive e si chiama *Experienced Well-being* e la seconda include una valutazione soggettiva globale dell'esperienza vissuta e si chiama *Evaluated Well-being* (Kahnemann & Riis, 2005).

Questa distinzione è particolarmente utile perché sarà poi considerata anche attraverso *Experienced Well-being* e *Remembered Well-being* nel PHI *Pemberton Happiness Index*

che è l'indice multidimensionale utilizzato nel presente studio per la misurazione della felicità dei bambini.

8.7. Lo spazio felice, diversità da cultura a cultura

Per quanto riguarda la questione culturale invece, ciò che emerge è che il benessere delle persone è culturalmente radicato sia in termini di definizione sia in termini di componenti (Ryan & Deci, 2001). Questo, se riferito alla ricerca, introduce varie problematiche di tipo metodologico e concettuale, che si basano essenzialmente su tre sfide specifiche:

- la precisa individuazione dell'oggetto delle misurazioni;
- la modalità esatta attraverso la quale condurre le misurazioni;
- l'utilizzo di solidi ma brevi indicatori che siano in grado di catturare la complessità del well-being (Vazquez & Hervas, 2013).

Secondo Christopher (1999) la comprensione del Well-being è essenzialmente morale perché si basa su giudizi di individui collocati all'interno di una propria situazione culturale e di frequente culturalmente differenziati. Vari studi hanno cercato di mettere a confronto le diverse connotazioni culturali di Well-being in modo da vedere se effettivamente ci fosse uno zoccolo duro tendenzialmente universale o se ci fossero componenti più tipiche di certe culture e meno di altre.

Diener & Diener (1995) hanno individuato per esempio che l'autostima associata a Well-being è coerentemente più tipica delle culture individualiste. Allo stesso modo Lieberman, Larsson, Altuzarra, Ost & Ollendick (2015) nel loro studio che mette a confronto la *Self-reported Life Satisfaction* di bambini cileni e svedesi segnalano come studi precedenti abbiano suddiviso culture collettiviste e culture individualiste ed evidenziato che tendenzialmente adulti che vivano in culture individualiste sono più soddisfatti. La spiegazione di questo secondo gli autori può essere legata alla libertà e all'autonomia delle persone in queste culture. Il risultato della ricerca ha mostrato come in realtà non siano emerse differenze tra i bambini delle due diverse culture in termini di soddisfazione

generale, anche se tra i bambini cileni l'aspetto socio-relazionale ha molto più peso che tra i bambini svedesi.

L'aspetto culturale è certamente di primaria importanza per quanto riguarda una tematica come la felicità. Nella presente ricerca tuttavia non verrà portata avanti nessuna analisi di questo tipo, si usufruirà solo del fatto che l'indice di misurazione PHI utilizzato essendo stato predisposto per essere valido e coerente in più contesti culturali non presenterà le criticità tipiche di lavori predisposti in una specifica situazione culturale (Hervas & Vazquez, 2013).

9. LE INDAGINI EMPIRICHE SULLA FELICITÀ

Dopo aver definito le principali teorie sviluppi empirici della felicità, proseguiamo con una sinossi dei risultati più significativi emergenti dalle indagini empiriche che sono state realizzate sull'argomento analizzando predittori, determinanti e conseguenze di felicità e Well-being nella vita degli individui. In conclusione di capitolo, riproponiamo le scale principalmente utilizzate per individuare tali variabili, in particolare illustrando nel dettaglio la scala utilizzata per misurare la felicità nel presente lavoro: la PHI Pemberton Happiness Index (Hervas & Vazquez, 2013).

Come abbiamo visto nel precedente capitolo, dall'analisi della letteratura risulta evidente come non esista una definizione unica e concorde di felicità. Allo stesso modo i costrutti e le scale di misurazione utilizzate hanno caratteristiche e modalità di intervento diverse. Tuttavia, operazionalizzare la felicità è cruciale. Questo permette di dare una base empirica a teorie e modelli o modificarli secondo i nuovi risultati.

Sicuramente, le valutazioni di felicità permettono di misurare l'esito degli interventi che vengono intrapresi in svariati campi, ivi incluso l'ambito clinico, siano essi finalizzati al miglioramento del well-being stesso di una popolazione oppure ad altre finalità. Nel secondo caso la ricaduta sulla felicità di un intervento strutturale importante è comunque un indicatore dell'appropriatezza dell'intervento stesso.

In questo capitolo sono trattati due aspetti. Da un lato s'indagano gli obiettivi delle misurazioni empiriche, il fine delle varie ricerche predittori, determinanti, conseguenze della felicità attraverso un'analisi dei principali lavori. Dall'altro lato, si prendono in considerazione alcuni principali strumenti di misurazione e si spiega lo strumento di misurazione utilizzato nella presente ricerca.

Le ricerche qui analizzate riguardano il solo ambito psicologico, avendo voluto con la presente indagine, come in precedenza precisato, non addentrarsi in altri ambiti seppur molto interessanti come quello economico.

9.1. Cosa predice la felicità e cosa la causa?

Uno degli obiettivi principali degli studiosi che si sono occupati di felicità e well-being riguarda la possibilità individuare le situazioni, le caratteristiche, o le modalità che ne garantiscano la riproducibilità o semplicemente anticipino il verificarsi della felicità.

Wilson (1967) è stato uno dei primi studiosi che ha cercato di tracciare un profilo della persona felice:

«happy predictor is a young healthy well-educated, well-paid, extroverted, optimistic, worry-free, religious married person with high self-esteem, job morale, modest aspirations, of either sex and of a wide range of intelligence».

Wilson, in qualche modo rivoluzionario e grande anticipatore del lavoro che sarebbe stato portato avanti successivamente, ha indicato che fino a quel momento c'erano stati pochi tentativi di teorizzare la tematica. Egli specifica due interessanti assunzioni relative alle aree di studio sulla felicità:

- da un lato, un'area risponde all'idea che la soddisfazione dei bisogni (fisiologici, di ricerca di piacere e secondari) causi felicità e che la persistenza di desideri insoddisfatti causi infelicità;
- dall'altro, un'altra area si basa sull'idea che il grado richiesto per dare soddisfazione dipende dal livello di adattamento e di aspirazione di una persona, a loro volta influenzati dall'esperienza passata, dai paragoni con gli altri, dai valori personali e da altri fattori, concetti che saranno portati avanti anche da Kahnemann (1999) e Lyubomirsky (2011) con il nome di *Hedonic Adaptation*.

Questi aspetti poi ripresi anche da Diener (1984) negli anni successivi anticipano gli studi venturi con una certa predilezione per la seconda area di indagine suffragando l'idea che il concetto di felicità non è definibile a priori ma viene costantemente reinterpretato, contestualizzato e adattato alla situazione e introducendo quel concetto di soggettività che poi sarà alla base di tutta la Psicologia positiva.

Quali sono quindi i fattori che predicono la felicità? Alcuni studi indagano la questione in termini esplorativi (Greco & Ison, 2014; Ho et al., 2016) altri verificano le correlazioni con la religiosità (Abdel-Khalek, 2009) o la spiritualità (Eaude, 2009), la salute e la giustizia (Hernandez, Graf & Schweiger, 2014), il temperamento (Holder & Klassen,

2010), le relazioni sociali (Holder & Coleman, 2009; Goswami, 2012), la gratitudine (Hoy, Suldo & Mendez, 2013; Froh, Jurkewicz & Kashdan, 2016).

I fattori che conducono alla felicità possono nella sostanza quindi essere suddivisi in due principali tipologie:

- *top-down*, cioè quei fattori interni all'individuo che favoriscono la possibilità di esperire momenti felici;
- *bottom-up*, cioè quei fattori esterni, situazionali o demografici la cui presenza o persistenza portano l'individuo a essere felice.

9.2.1 ***La personalità felice, il fattore top-down***

Diener (1984) si chiedeva se esistesse una tendenza globale a vivere la vita con un approccio tendenzialmente positivo o negativo e se questa tendenza fosse da ricondurre alla personalità di ognuno. La spinta a ragionare in questi termini era stata guidata anche dal fatto che l'analisi di altri aspetti biografici e demografici non sembrava aver dato risultati univoci.

Gli studi sulla personalità permettono di pensare che esistano dei legami tra Subjective Well-being e dei buoni livelli di autostima, internalità – intesa come tendenza ad attribuire a se stessi la causa dei risultati che si ottengono – e il grado di controllo che l'individuo ritiene di possedere (Diener, 1984). D'altro canto, non è stata riscontrata una vera correlazione tra felicità e intelligenza, mentre è stata notata una correlazione di tipo negativo con l'essere nevrotici (Diener, 1984).

DeNeve e Cooper (1998) e DeNeve (1999) riprendono il lavoro di Diener e partendo dalla mancanza di precise correlazioni tra indicatori bio-sociali e SWB, mettono ancora in correlazione personalità e SWB. Essi osservano che la personalità dell'individuo è un predittore forte di *Happiness*, *Life Satisfaction* e *Positive Affect* mentre è un predittore debole di *Negative Affect*. La personalità in effetti risulta come il fattore che è più fortemente correlato a SWB dopo la salute.

Con questi importanti studi si conferma quindi il fatto che la personalità influisce su SWB in particolare in termini di Happiness e Life Satisfaction, mentre le variabili demografiche e gli eventi della vita sembrano avere scarsa ricaduta sull'SWB a lungo termine. DeNeve (1999) spiega che dai risultati emerge come SWB sembri determinato da

una base genetica e che è relativamente stabile lungo tutto l'arco della vita. Inoltre, sottolinea come al di là dei singoli tratti di personalità le persone con SWB più alto sono quelle che tendono ad interpretare gli eventi della vita in termini più ottimistico-adattivi e che sono capaci di favorire e promuovere relazioni.

I ricercatori hanno condotto un'approfondita analisi in cui hanno distinto 137 tratti di personalità – in un campione di più di 40.000 adulti – e li hanno messi in correlazione con le varie componenti di SWB, e poi clusterizzati nei Big Five: apertura, estroversione, gradevolezza, coscienziosità e nevrosi (Caprara, Barbaranelli, Borgogni & Perugini, 1993). I risultati indicano come la personalità giochi un ruolo importante nelle variabili associate a SWB come salute, raggiungimento degli obiettivi, capacità di risolvere i problemi e supporto sociale. Le variabili demografiche hanno tutte invece la stessa importanza che è abbastanza limitata. Inoltre a livello di Big Five, estroversione e gradevolezza sono coerentemente associati a SWB mentre l'essere nevrotico è negativamente associato ad esso.

Infine, Diener & Lucas (1999) evidenziano che i tratti della personalità che sono legati a fattori genetici sono effettivamente predittori di SWB mentre quelli legati a fattori ambientali lo sono di meno. Lyubomirsky & Tucker (1998) in più, segnalano che le persone felici tendono a interpretare gli stessi eventi della vita in maniera più favorevole rispetto alle persone meno felici.

9.1.2 Fattori bottom-up

Per quanto riguarda i fattori esterni che possono essere predittori di felicità, sono state individuati tre principali aree di studi che riguardano le caratteristiche demografiche, il benessere economico e la ricchezza, e le relazioni sociali.

9.1.2.1 L'età ed altri aspetti demografici

Intorno agli anni '90, un buon numero di ricercatori ha studiato l'impatto di età, genere ed educazione come predittori della felicità e ha evidenziato come non esistano delle correlazioni forti che evidenzino che al variare di questi fattori emerga una differenza condivisa correlata nella felicità dell'individuo.

Gli studi riguardanti l'età sono stati realizzati in relazione a Happiness e Life Satisfaction con ricerche cross-sectional (Mroczek & Almeida, 2004) o longitudinali (Charles *et al.*, 2001). I risultati sono stati contrastanti: da un lato si coglieva un calo delle emozioni negative con l'avanzare dell'età (Mroczek & Almeida, 2005), mentre in studi successivi di tipo longitudinale si evidenziava un aumento della felicità fino ai 65 anni e poi un calo successivo a questa età (Charles *et al.*, 2001).

Anche per quanto riguarda i bambini, come sarà riportato nel capitolo successivo, la variabile età dà risultati contrastanti e non permette di trarre delle conclusioni univoche (Manzoor, Siddique, Asghar, Nazir, & Hassan, 2015; Uusitalo-Malmivaara, 2014).

9.1.2.2 La ricchezza

Una delle domande che più stimola riflessioni è quella che riguarda l'esistenza di una relazione tra ricchezza o benessere economico o felicità. Entrambe le prospettive edonica ed eudemonica si sono occupate di questa area di indagine.

Ryan & Deci segnalano come in una review non pubblicata Diener & Biswas-Diener (citato qui in Ryan & Deci, 2001) riassumessero in 5 categorie i risultati della relazione tra Subjective Well-being e ricchezza:

1. le persone che vivono in nazioni più ricche sono tendenzialmente più felici di quelle che vivono in nazioni più povere;
2. aumenti generalizzati di ricchezza nelle nazioni sviluppate non hanno portato ad aumenti significativi di SWB;
3. tra i cittadini di uno stesso stato, le differenze di ricchezza non mostrano correlazioni importanti con la felicità;
4. a livello personale le variazioni in ricchezza non sono direttamente correlate con quelle di felicità in particolar modo nei paesi più abbienti;
5. nei paesi più poveri l'incremento delle finanze personali è correlato con la Life Satisfaction (Diener 1995).

In generale secondo la ricerca, le persone che desiderano fortemente ricchezza e denaro sono tendenzialmente più infelici delle altre. Di conseguenza in termini generali l'evitamento della povertà, l'appartenenza a uno stato dell'area dei paesi più ricchi e

l'attenzione all'ottenimento degli obiettivi personali piuttosto che la ricchezza materiale sono indicatori di felicità.

I ricercatori che hanno lavorato in prospettiva eudemonica hanno indagato la questione del collegamento tra ricchezza e materialismo come obiettivi di vita. Il concetto eudemonico dice che fissare degli obiettivi materiali laddove si dovrebbe focalizzare l'attenzione su quelli non materiali da un lato non è soddisfacente per un individuo e dall'altro distrae da quello che dovrebbe essere l'obiettivo principale (Ryan & Deci, 2001). I risultati della ricerca di Kassen & Ryan (1993) indicano come coloro che si pongono degli obiettivi legati alla ricchezza anche nelle relazioni, nella crescita personale, nella "generativity community" avranno un livello più basso di Well-being. Uno studio di qualche anno più tardi (Carver & Baird, 1998) portò a concludere che la relazione tra denaro e benessere è una funzione della perdita di autonomia dovuta alla scelta di questo estrinseco obiettivo di vita mentre gli obiettivi intrinseci portano al Well-being.

In termini generali possiamo concludere che, a livello macro, la ricchezza sembra essere importante perché sembra contribuire al benessere di una popolazione, a livello personale invece l'importanza che viene data alla ricchezza e al denaro, ovvero il materialismo, sembrano essere negativamente correlati con la felicità.

9.1.2.3 Le relazioni sociali

Come Ryan & Deci (2001) sottolineano, l'aspetto relazionale è fondamentale per il benessere di una persona tanto da essere considerato da vari ricercatori come un bisogno primario. Questo è il motivo per cui ci si aspetterebbe una correlazione forte e universale tra la qualità delle relazioni e i risultati del Well-being.

Molti ricercatori (DeNeve, 1999; Argyle, 1987) hanno evidenziato come effettivamente la relazionalità – in termini qualitativi e non quantitativi – emerga dalle ricerche come uno degli aspetti maggiormente legati al Subjective Well-being e al tempo stesso e, in maniera coerente, la solitudine si manifesta come negativamente correlata a Subjective Well-being anche se è importante andare a scomporre il concetto generale e individuare due tratti importanti e specifici come l'attaccamento e l'intimità.

L'attaccamento, come sicurezza percepita e supporto, è un costrutto studiato da Bowlby (1982) il quale sostiene che un bambino, fin dai primi giorni di vita, crea una relazione primaria in particolare con la madre da cui dipende molto dello sviluppo della

persona. Secondo Ryan & Deci (2001) gli individui posseggono un modello di funzionamento predominante che varia al variare dell'attaccamento verso gli altri.

Ciò che risulta interessante è che si è sempre considerato l'attaccamento in termini relativamente stabili in una persona. Tuttavia, studi più recenti ne evidenziano una certa variabilità a seconda delle relazioni in corso. Sembra che questo sia legato alla soddisfazione dei bisogni che una persona ha in una relazione e se questa relazione facilita un sentimento di autonomia, competenza e relazionalità, secondo la Self-determination Theory (Ryan & Deci, 2000). E questo porterebbe al Well-being.

Il concetto di intimità d'altro canto si lega molto a quello già menzionato di qualità della relazione che è quell'aspetto che influisce in maniera decisa sul benessere di una persona. Ryff & Singer (2000) considerano la qualità delle relazioni fondamentale anche per il PWB cioè per il funzionamento ottimale psicologico di una persona.

Uno studio sugli adolescenti (Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013) mette in evidenza come le relazioni con familiari e amici siano correlate con la Happiness, ovvero la relazione sociale sia familiare sia amicale è fondamentale per una crescita armonica di un ragazzo.

9.1.2.4 Altre variabili

Ci si è abbastanza di frequente chiesti se gli aspetti spirituali e religiosi avessero delle relazioni con l'essere o il sentirsi felici sia negli adulti sia nei minori. In effetti, è stata riscontrata una modesta relazione di tipo positivo con la felicità in termini di Life Satisfaction e Happiness (Kelley & Miller, 2007; Argyle, 2001; Coleman & Wallace, 2010). Uno studio di Abdel-Khalek (2009) in ambiente religioso musulmano, ha messo in evidenza come le persone religiose tendano ad essere più felici, più sane e meno depresse.

Una delle attività che sembra presentare maggiori connessioni con la felicità e il Subjective Well-being è quella ricreativa. Holder (2012) ha osservato come uno dei benefici delle attività ricreative è proprio quello di promuovere o stabilizzare il Well-being.

Queste attività sono intese portare importanti benefici nella vita delle persone. Ricerche condotte in Italia analizzano quanto le attività culturali possano influire sul benessere psicologico di una persona. I risultati evidenziano come al crescere delle attività culturali in un anno corrisponde una crescita in alcuni casi anche abbastanza netta dell'indice misurato, che in questo caso è il PGWBI, il Psychological General Well-Being Index (Grossi, Tavano Blessi, Sacco & Buscema, 2012).

9.2. Perché dobbiamo essere felici? Ricadute e conseguenze della felicità

Gli studi della Psicologia positiva hanno evidenziato come una vita felice rechi conseguenze estremamente importanti su vari aspetti della vita di una persona anche e in particolare a livello di salute fisica e mentale ed è questo il paradigma su cui si basa tutta questa area di studio. In effetti, uno studio inglese ha trovato una correlazione di tipo negativo tra la felicità e la malattia mentale (Furnham & Cheng, 1999) e lo stesso Keyes ha lavorato su questa correlazione con risultati simili (Keyes, 2002). Inoltre, Cohen (2002) sostiene che essere felici può anche rafforzare il sistema immunitario e aiutare a ottenere o mantenere la salute. La felicità, come dimostrato in altri lavori, diminuisce il rischio di suicidio e incrementa l'aspettativa di vita (Bekhet, Zauszniewski & Nakhla, 2008).

Un altro aspetto riguarda la creatività: persone che sono felici tendono a produrre nuove idee e soluzioni ai problemi. Una meta-analisi su 102 studi nell'ambito di 25 anni compiuta da Baas (2008, citato in Holder, 2012) conclude che un atteggiamento di tipo positivo porta a una maggiore creatività rispetto a un atteggiamento neutro. Questi studi tendenzialmente riguardano gli adulti e non si occupano invece della interessante relazione tra creatività e felicità nei bambini.

Anche il successo scolastico o lavorativo sono molto influenzati dalla relazione con il benessere pur se questo tipo di relazione per ovvi motivi è bidirezionale. Per quanto riguarda i minori, si è rilevata una certa importanza della correlazione tra Positive Well-being e scuola: a livelli più alti di PWB viene associato un minore assenteismo, maggiore produttività, e creatività e c'è una relazione anche con i successi in ambito accademico.

Un altro aspetto riguarda le relazioni sociali che sono fortemente associate al PSWB anche per quanto riguarda i bambini (Holder & Coleman, 2009) e anche la resilienza e la crescita post-traumatica sono legati alla felicità nel senso che minori che hanno esperito nei domini individuale, familiare e comunitario delle situazioni positive tendono a essere protetti e a mantenere un atteggiamento più positivo nei confronti delle avversità.

Una delle conseguenze sulle quali maggiormente ci si sofferma quando si tratta di bambini riguarda l'idea, non sempre confermata che un bambino felice dovrebbe a lungo termine diventare un adulto felice (Jewell & Kambhampati, 2015) e questo tema verrà ripreso nel capitolo successivo riguardante il bambini nello specifico.

9.3. Le scale di misurazione

Causa le diverse concettualizzazioni e i diversi costrutti, appare logico che le scale utilizzate per misurare la felicità siano molto varie e numerose anche se tendenzialmente esse hanno delle caratteristiche in comune:

1. ogni assessment è costituito di misure multiple a conferma dell'idea di multidimensionalità che fin qui abbiamo trattato e
2. 2) il principale metodo di reperimento dei dati risulta essere il self-report, metodologia appropriata – perché ogni persona è giudice della propria felicità sia da un punto di vista emotivo sia cognitivo – ma a volte non necessariamente rigorosa ed efficace.

Ogni misurazione presenta degli aspetti interessanti e fa luce su delle caratteristiche che da altre sono parzialmente o totalmente ignorate. Qui di seguito sono elencate le scale più utilizzate:

- SWLS, la Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) che è una scala a 5 item con 7 possibili risposte da 0 (Strongly disagree) a 7 (Strongly agree) destinata a misurare la componente cognitiva del Subjective Well-being che è la Life Satisfaction;
- SHS , la Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999). È una scala a 4 item ognuno con 7 opzioni possibili che misura se una persona è felice o non è felice;
- FS, la Flourishing Scale (Diener *et al.*, 2009) «to measure social-psychological prosperity, [and] to complement existing measures of subjective well-being», è una scala a 8 item con 7 possibili risposte da 1 (Strongly disagree) a 7 (Strongly agree) che indaga prosperità, capitale sociale e relazioni sociali. Una persona con un punteggio alto avrà molte risorse psicologiche;

- MHC-SF, la Scala del Mental Health Continuum (Keyes, 2002) a 14 items che misurano Emotional Well-being, Psychological Well-being e Social Well-being; ha una matrice medica;
- The Ryff Scales of Psychological Well-being (Ryff, 1989), scala che misura il funzionamento psicologico ottimale in 84 item (formato lungo) o 54 (formato medio) da 1 (Min) a 6 (Max) che misurano Autonomy, Environmental Mastery, Personal Growth, Positive Relations with others, Purpose in Life e Self-Acceptance;
- WEMWBS, Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale (Tennant, et al., 2007) utilizzata per indagini socio-politiche su larga scala e comprende 14 item che coprono tematiche edoniche e eudemoniche di Positive Mental Health riferite alle due settimane precedenti la compilazione.

Queste scale presentano caratteristiche estremamente valide, ma molte indagano solo alcuni e nessuna di queste considera la variabile temporale. SWLS indaga solo la componente cognitiva della SWB, SHS solo l'esistenza di felicità. E spesso non è presente la componente sociale che invece abbiamo rilevato essere molto importante (Kahneman & Riis, 2005; Keyes, 1998).

Sebbene sia in aumento il numero di scale di misurazione solide che coprono le diverse componenti del Well-being (Life Satisfaction, Positive Emotions, Psychological Functioning, Social Well-being, ecc.) c'è tuttavia una forte necessità di avere misure brevi e inclusive che possano essere usate per rendere rapidi, affidabili e validi gli assessments (Hervas & Vazquez, 2013). In effetti, un buon numero di misure esistenti includono più componenti ma coprono solo un dominio del benessere anche se in realtà il benessere è comunque un costrutto complesso (Hervas & Vazquez, 2013).

La proposta qui avanzata è quindi una misura integrativa del benessere che miri a fornire un indice che incorpori i domini più rilevanti del Well-being indicati in letteratura riferendosi a tempi diversi, immediato e ricordato.

9.3.1 La scala PHI

Il *Pemberton Happiness Index* è una scala validata nel 2012 da Hervas & Vazquez. L'obiettivo dichiarato era quello di avere una scala relativamente breve che:

- coprisse diversi domini del Well-being, nello specifico il benessere generale, quello edonico, l'eudemonico e il sociale;
- che considerasse i due diversi approcci di Experienced Well-being e Remembered Well-being;
- e che fosse valida in più lingue e in più culture.

Il Pemberton Happiness index è stato validato in maniera simultanea in 7 lingue, purtroppo non l'italiano. Tuttavia, questa validazione in più ambiti culturali ha reso tale scala meno suscettibile delle singole differenze culturali dei singoli stati.

Tutti i partecipanti alla ricerca relativa alla validazione (n=4052, dai 16 ai 65 anni) erano tenuti a rispondere a delle domande suddivise secondo due diverse aree:

- Remembered Well-being: sulla base di varie scale già validate è stato selezionato un pool di 11 item per misurare i 4 domini di
 - General Well-being: include due item legati alla soddisfazione globale di vita e alla vitalità personale;
 - Eudaimonic Well-being: sulla base del modello di Ryff del Psychological Well-being (1989) sono stati selezionati 6 item relativi alle 6 aree di benessere psicologico che sono Life Meaning, Self-acceptance, Personal Growth, Relatedness, Perceived control e Autonomy;
 - Hedonic Well-being: la questione emozionale è stata indagata con 2 item sul Positive Affect e Negative Affect;
 - Social Well-being, sebbene ci siano varie componenti del Social Well-being (Keyes, 1998) gli autori hanno scelto di selezionarne solo uno che trattasse il sentimento di vivere in una società che promuove il benessere psicologico di un individuo;
- Experienced Well-being, gli autori hanno selezionato una lista di 10 item che elencano 10 possibili esperienze positive o negative che possono essere avvenute nei giorni precedenti la compilazione del questionario. I partecipanti devono semplicemente indicare se tali esperienze siano accadute o meno nel tempo indicato.

La scala è stata validata attraverso la misurazione congiunta di altre scale validate tra le quali SWLS (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985), SHS (Lyubomirsky & Lepper, 1999) e PWBS (Ryff & Singer, 1998).

Il punteggio della scala PHI può essere conteggiato in maniera separata tra Experienced e Remembered Well-being o come punteggio unico. Per quanto riguarda l'Experienced Well-being il numero delle esperienze positive viene addizionato all'assenza delle esperienze negative. Il Remembered Well-being viene calcolato dividendo la somma individuale dei punteggi (in base 10) per 11 che è il numero degli item. Per ottenere il punteggio finale di PHI viene sommato il valore della Experienced Well-being alla somma degli item del Remembered Well-being e il valore totale viene diviso questa volta per 12.

I risultati dal punto di vista psicometrico di questa scala sono stati molto alti, in media $\alpha > .80$. I valori di output di Remembered Well-being sono sempre tendenzialmente più alti rispetto all'Experienced.

Questa scala comunque evidenzia delle ottime caratteristiche di esplicitività e di sintesi (Hervas & Vazquez, 2013)

10. LO STATO DELL'ARTE DELLA RICERCA SULLA FELICITÀ DEI BAMBINI

La felicità quotidiana di un bambino forse più ancora di quella dell'adulto è il risultato di un insieme di variabili che si combinano secondo dei criteri non sempre trasparenti. Il presente capitolo analizza il lavoro di ricerca che è stato realizzato a proposito di bambini e felicità e illustra i suoi risultati.

Ed è partendo da questo spunto di riflessione che s'introduce la tematica della felicità dei bambini come un concetto complesso, ricco. Gli stessi genitori, educatori, insegnanti, ricercatori, politici, specialmente nelle nazioni più ricche, felici e individualistiche, in cui queste tematiche possono essere incluse in una agenda generale, sembrano in effetti lavorare per ottenere la felicità dei bambini (Diener & Lucas, 2004).

Come è stato altrove rilevato, anche nel caso dei bambini gli studi che si occupano di aspetti positivi della loro vita individuale sono ancora scarsi rispetto a quelli che si occupano di problematiche come depressione e simili – 1 su 15 che diventa 1 su 18 negli anni 2006-2011 (Holder, 2012). Tuttavia, si cerca sempre più di evidenziare l'importanza di comprendere se i bambini sono felici, come interpretare la loro felicità, quali ne siano i determinanti. Si registra invero in letteratura una ricaduta della felicità sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei bambini: un bambino felice è soddisfatto della sua vita, è creativo, corre meno il rischio di soffrire malattie mentali come la depressione, sarà in grado di adempiere ai suoi compiti con più desiderio ed energia (Rijavec, 2015). Inoltre, si arguisce che un bambino felice sarà poi un adulto altrettanto felice (Jewell & Kambhampati, 2015).

Come Holder (2012) sottolinea, il dato interessante è che sembra che nel totale delle ricerche i bambini evidenzino effettivamente un buon livello di felicità agito o dichiarato: la maggior parte dei bambini misurati da tali studi si dichiara felice (il 90% è sopra la mediana) e solo il 3% indica di essere infelice.

10.1 A che punto è la ricerca sui bambini?

I cambiamenti che hanno portato a un interesse diverso nei confronti della figura del minore come oggetto di studio (qui al cap. 1.2) da un lato e il rinnovato interesse per la felicità dopo il nascere della psicologia positiva (qui al cap. 5.2) dall'altro possono contribuire a spiegare il motivo per cui gli studi che riguardano la relazione tra minori e felicità sono relativamente recenti. Effettivamente, una parte consistente di questi lavori è stata svolta in questo secolo.

Questo non significa che precedentemente non ci fossero state delle riflessioni per quanto riguarda i bambini. Queste però avevano fissato l'attenzione, come era successo per gli adulti, sulla parte negativa del tema legata alla mancanza di benessere e alle tematiche patologiche.

In effetti è stato rilevato (Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004) che gli sforzi che venivano fatti per comprendere la felicità erano spesso opera di psicologi della scuola che operavano con l'obiettivo specifico di affrontare e risolvere problemi legati alle difficoltà e problematiche dei bambini. Ancora oggi la depressione, la salute mentale, ovvero la sua mancanza – il *languishing* secondo Keyes (2002) – sono tematiche che appaiono frequentemente negli studi o come spunto per la domanda di ricerca (Reynolds, 2008; Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013) o con l'obiettivo di risolverle (Abdel-Khalek, 2009; Eade, 2009; Huebner, Suldo, Smith & McKnight, 2004; Rijavec, 2015).

L'attenzione al miglioramento delle vite dei bambini, la focalizzazione sullo sviluppo dei punti di forza, o la facilitazione di risposte affermative alle avversità sono condotte che si sviluppano gradualmente, con il fiorire della ricerca positiva. In un recente lavoro sul Well-being, Amerijckx & Humblet (2014) tracciano un'analisi della letteratura che presenta i termini “child” e “well-being” nel titolo. I papers vengono suddivisi in tre maggiori categorie: quelli teorici che sono circa il 3%, quelli empirici che rappresentano l'82% e quelli metodologici che sono il 15%. Sul tema della felicità poi – come abbiamo visto nei capitoli precedenti – le difficoltà nella ricerca incrementano nel momento in cui si prende in considerazione i bambini, individui in fase di formazione e con stadi di sviluppo diversi.

Sembra essere conseguente poi il fatto che i minori tendenzialmente indagati sono adolescenti o pre-adolescenti e, solo negli ultimi 10 anni, si riscontrano studi che riguardano bambini della scuola primaria. Rarissime sono le analisi che riguardano bambini della scuola materna. Questa situazione probabilmente trova una parziale spiegazione nella

questione metodologica, considerato che il metodo migliore per indagare la felicità è sicuramente il self-report (Holder, 2012) che non è sempre un metodo efficace, affidabile e valido quando si tratta di bambini, e presenta delle difficoltà notevoli in particolare con i più piccoli. Ma al tempo stesso è forse l'unico modo per comprendere sia se un bambino è felice sia cosa lo renda tale.

Si procederà quindi suddividendo i principali studi che trattano la felicità dei bambini, in tre categorie principali, teorici, empirici e metodologici.

10.2 Gli approcci teorici

Gli studi che affrontano la tematica da un punto di vista teorico sono veramente limitati e soprattutto sembrano essere in una fase ancora iniziale di categorizzazione più che di elaborazione di teorie vere e proprie. Probabilmente come già si accennava in precedenza, la necessità di raccogliere ulteriori dati e ricerche diventa la *conditio sine qua non* per giungere a ulteriori generalizzazioni di studi teorici e di modelli.

Il contributo di Amerijckx & Humblet (2014) procede proprio con una categorizzazione e individua 5 assi teorici sui quali la ricerca sui bambini e il Well-being si muove e attraverso i quali viene determinata la natura multi-dimensionale e multi-livello del Well-being:

1. *Positive vs Negative*: il well-being viene definito riferendosi alle manifestazioni positive o negative del Well-being;
2. *Objective vs Subjective*: può essere concettualizzato muovendosi sull'asse dibattuto della natura soggettiva e oggettiva del Well-being;
3. *State vs Process*: che richiamano la contrapposizione tra la visione edonica e la visione eudemonica;
4. *Material vs Spiritual*: da un lato le questioni finanziarie, di salute, di risorse educative e familiari o la loro mancanza e dall'altro gli aspetti legati alla spiritualità;
5. *Individual vs Community*: infine il Well-being può essere considerato più in termini individuali o legato all'appartenenza degli individui a una comunità.

Molti studi economici e psicologici sulla tematica evidenziano una certa preferenza per l'area individuale.

Gli autori individuano la prevalenza di un polo sull'altro in ognuno dei 5 assi e segnalano che gli approcci al Well-being nella teoria esistente tendono ad essere di tipo negativo, eudemonico, di conseguenza oggettivo, con attenzione agli aspetti materiali e individuali. Questo ovviamente rappresenta lo stato degli studi attuali e non un'indicazione per il futuro della ricerca sui bambini. Anzi, l'auspicio degli autori è proprio quello di indagare i poli non prevalenti. In ogni caso sembra che questi assi siano interessanti e descrittivi e che possano essere un primo preliminare passo nella lunga strada da percorrere.

Ciò che da queste riflessioni sembra evidente è la multidimensionalità della felicità. Questa multidimensionalità è ripresa anche da un altro studio (Camfield, Streuli & Woodhead, 2010), che con l'obiettivo di dare un ordine alle definizioni di Well-being le distribuisce lungo tre dimensioni:

- Having a good life*, Well-being come benessere materiale e standard di vita;
- Living a good life*, Well-being come insieme di valori e ideali;
- Locating one's life*, Well-being come esperienza e soggettività.

Questa suddivisione secondo gli autori pur non aggiungendo molte informazioni alla comprensione della felicità del bambino da un punto di vista teorico, rimarca ancora la multi-dimensionalità del Well-being, e il fatto che il Well-being spesso costituisce una lente attraverso la quale il bambino vede la propria vita.

Di seguito si analizzano quali contributi empirici hanno fornito delle chiavi interpretative interessanti.

10.3. Gli studi di tipo empirico

Per quanto riguarda gli studi empirici sulla felicità dei bambini, a seconda del tema, sembra di poterli raggruppare in alcune categorie principali:

- analisi delle variabili che possono essere predittori della felicità, con una ricorrente attenzione alla parte eziologica del motivo per cui i bambini sono felici;

- analisi e valutazioni del benessere dei bambini con il fine di comprendere se i bambini felici di oggi saranno degli adulti felici e secondo quali criteri;
- punto di vista dei bambini a proposito del concetto di felicità;
- analisi della felicità e il benessere a scuola, alcuni di questi contributi mettono in evidenza la possibilità di insegnare ai bambini a stare bene in un modo formalizzato e istituzionalizzato a scuola e questo sarà oggetto del paragrafo successivo.

La categoria più consistente è quella in cui ci si occupa di comprendere le relazioni, causali o meno, con la felicità. Le variabili prese in considerazione sono numerose e riguardano

- la questione socio-anagrafica in particolare l'età, il genere, la classe sociale;
- la questione sociale e relazionale, in particolare il legame con la famiglia e con i genitori e con gli amici;
- altre variabili astratte come spiritualità, religiosità, temperamento.

La questione socio-anagrafica è presa spesso in considerazione come variabile indipendente. L'età in particolar modo è oggetto di analisi e sembra avere secondo alcuni studi dei legami con SWB dei bambini (Manzoor, Siddique, Asghar, Nazir & Hassan, 2015) o la felicità degli adolescenti (Uusitalo-Malmivaara, 2014) di tipo negativo. Un altro studio tuttavia non si riscontrano correlazioni in termini di età ma di tipo socio-economico, nel senso che ragazzi di classe sociale più bassa hanno tendenzialmente un SWB abbastanza basso (Bedin & Sarriera, 2015).

Un'altra ricerca si pone l'obiettivo di scoprire cosa renda i bambini felici al variare dell'età (Chaplin, 2009) e i suoi risultati appaiono interessanti. Chaplin evidenzia come ci siano delle differenze, ma come queste rispondano più a differenze nell'oggetto di felicità, in ciò che li rende felici, più che a variazioni del livello di felicità stesso al variare dell'età.

Per quanto riguarda l'aspetto socio-relazionale, vari studi rilevano che la relazione familiare (Gray, Chamrathirong, Pattaravanich & Prasartkul, 2013) e quella sociale (Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013) sono fondamentali per la crescita armonica e serena di un ragazzo. Questo è confermato anche da Holder & Coleman (2009) e O'Rourke & Cooper (2010) che segnalano come i bambini tendano a essere più felici se hanno relazioni sociali. Goswami (2012) distingue vari tipi di relazioni sociali: dalla famiglia alle amicizie

con connotazioni positive o negative includendo esperienze di bullismo. Egli mette in evidenza come relazionalità positive e negative influenzino il Subjective Well-being: in particolare, in positivo, le relazioni positive con la famiglia e le amicizie positive e, in negativo, le esperienze di bullismo.

Da un'ottica più esplorativa anche Greco e Ison (2014) propongono di individuare con un'analisi quali-quantitativa i determinanti della felicità negli adolescenti. Ne emerge un quadro interessante in cui la famiglia e le amicizie sono le principali fonti di felicità, unite a situazioni sociali serene, frequentazione di attività del tempo libero e possesso di animali domestici.

La relazione genitoriale positiva tende ad essere un buon indicatore di felicità (Headey, Muffels & Wagner, 2014) in virtù della trasmissione dei valori e delle scelte comportamentali associate alla felicità: ovvero bambini con genitori pro-felici saranno anch'essi pro-felici e avranno comportamenti tipici della persona felice (prosocialità). La relazione genitoriale positiva in termini di Positive Affect sembra agevolare un'efficacia educativa (Karazsia & Wildman, 2009).

Molti ricercatori, come abbiamo già segnalato, hanno trovato delle correlazioni con il temperamento che indirettamente si lega alla questione della personalità (Holder & Klassen, 2010) o con l'ottimismo (O'Rourke & Cooper, 2010), o con la spiritualità e la religione (Abdel-Khalek, 2009; Eaude, 2009; Holder, Coleman & Wallace, 2010), che emergono essere buoni indicatori di felicità.

Huebner e colleghi (2004) studiando la Life Satisfaction e la Perceived Quality of Life si sono resi conto che bambini con alta autostima, locus of control interno e stabilità emotiva hanno più alti livelli di Life Satisfaction.

La seconda categoria di studi riguarda gli elementi del benessere del bambino o dell'adolescente che possano diventare predittori del benessere o della salute dell'adulto di domani (Jewell & Kambhampati, 2015; Flouri, 2004; Hoyt, Chase-Lansdale, McDade & Adam, 2012).

Uno di questi studi (Jewell & Kambhampati, 2015) mette in evidenza come esista una correlazione tra i livelli di felicità di un minore e la Life Satisfaction da adulto (subordinata a determinate condizioni demografiche e socio-economiche e di personalità). Questo era stato dimostrato anche precedentemente, anche se erano stati evidenziati due principali tipi di fattori che potevano essere considerati degli importanti predittori negativi

del livello di Life Satisfaction da adulti: i problemi emozionali-comportamentali nell'infanzia e il disagio sociale (Frijters, Johnston & Shields, 2011).

Il fatto che i minori siano visti in proiezione adulta non sorprende. Nel nostro percorso di conoscenza del minore, noi adulti abbiamo avuto bisogno di tempo per collocarlo in maniera diversa rispetto ad “antecedente” dell'adulto. Lo stesso Freud, già menzionato quale uno dei primi studiosi del bambino da un punto di vista psicologico, lo studiava solo per comprendere le cause delle problematiche sviluppate dallo stesso in età adulta. Questa tendenza della nostra società è messa in evidenza anche da Bradshaw *et al.* (2007) e D'Amato (2008). Ma come Alanen (1990) sostiene, il focus sul futuro dei bambini è un chiaro esempio di «definizione in negativo» in cui appunto i bambini sono visti solo in relazione a ciò che diventeranno. D'Amato sottolinea proprio la necessità di non pensare al bambino semplicemente come adulto di domani ma come bambino di oggi con le sue caratteristiche, criticità, emozioni. Ragionare in questi termini significa porre attenzione al suo essere, agli eventi della sua vita, al qui e ora. Pensare in termini futuribili significa invece dare poca importanza al fondamentale, frammentato e ricco quotidiano nel quale vanno a collocarsi le avventure, quotidianità, vissuti ed emozioni. Essere attenti ai bambini in quanto tali significa tener maggiormente presente l'esperienza in sé che non il ricordo che essa creerà.

Esiste quindi una necessità di fare attenzione al nostro modo di porci nei confronti dei minori e di guardare al bambino per come si manifesta, vive e reagisce. Questo non significa rifiutare quanto verrà dopo, anzi esso sarà importante, perché ovviamente il vissuto del bambino di oggi ha ovviamente una ricaduta sull'adulto di domani. Ciò che però nelle nostre valutazioni deve pesare è il fatto di mettere non l'adulto al centro degli studi ma il bambino stesso.

La terza categoria di studi riguarda l'idea che i bambini e gli adolescenti hanno della felicità. In un'analisi quali-quantitativa (Lopez-Perez, Sanchez & Gummerum, 2016), i bambini hanno *positive feelings* nei confronti della felicità mentre concetti più astratti come *harmony* e *balance* emergono nelle parole degli adolescenti. Anche il concetto eudemonico di *achievement* si riscontra solo nelle parole degli adolescenti. L'idea di felicità come *ultimate value* emerge invece da entrambi i gruppi. Un altro contributo (Giacomoni, De Souza & Hutz, 2014) in cui si chiede ai bambini cosa venga in mente nominando la felicità, le risposte hanno una differenza di genere nel senso che le bambine si riferiscono alla felicità come sentimento positivo mentre per i bambini essa è molto legata al tempo libero.

Infine, un altro interessante studio (Freire, Zenhas, Tavares & Iglesias, 2013), analizza la felicità di adolescenti attraverso la scala EHHI Eudaimonic and Hedonic Happiness Investigation di Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick & Wissing (2011) e rileva una correlazione tra gli indicatori di felicità e lo sviluppo positivo degli adolescenti. Con un campione 216 adolescenti si studiano, da un lato, i domini all'interno dei quali le relazioni interpersonali – la vita quotidiana e la famiglia – rappresentano il nucleo importante, e, dall'altra, le dimensioni psicologiche in cui emozioni, realizzazione ed equilibrio rappresentano gli aspetti fondamentali. Vengono poi evidenziati gli aspetti significativi della vita corrente degli adolescenti e qui i dati di rilievo riguardano relazioni interpersonali, famiglia ed educazione. E alla richiesta di addurre una motivazione della significatività di questi elementi, la risposta di gran lunga più frequente risulta essere la vita personale. Entrambi gli aspetti di eudemonia ed edonia hanno un valore all'interno della vita degli adolescenti. Come sostengono gli autori sopra citati, il costrutto deve tener presente entrambe le prospettive: la dimensione edonica finalizzata al piacere immediato, o affetto positivo, e quella eudemonica di sfida e possibilità di crescita.

10.3.1. Si può imparare ad essere felici? Pedagogia della felicità

Secondo l'approccio socio-famigliare (Hoy, Suldo & Mendez, 2013), la felicità è frutto di un'educazione e di una socializzazione familiare. Ma la felicità può essere insegnata in un modo formalizzato, ad esempio a scuola?

Con l'emergere della psicologia positiva, l'evidenziazione delle conseguenze positive della felicità in termini di salute – prevenzione di malattie mentali e depressione – soddisfazione di vita e di scuola e di incremento delle abilità di apprendimento e della creatività (Marques, Pais-Ribeiro, & Lopez, 2011; Holder, 2012), la domanda se si possa esser felici si è presentata sempre più spesso.

L'analisi condotta da Rijavec (2015) mette in evidenza come una serie di programmi siano stati sviluppati con l'obiettivo di intervenire nelle scuole per promuovere la Positive Education, paradigma che si riferisce all'applicazione della psicologia positiva in contesti educativi. Un esempio risulta essere il Penn Resiliency Program elaborato da Seligman nel 1995, e attuato con buoni risultati. Il programma presenta due obiettivi specifici (Holder, 2012):

- assistere gli studenti nell'individuazione dei propri punti di forza;
- insegnare agli studenti a utilizzare tali punti di forza nella vita quotidiana;

Altri programmi, che lavorano sulla speranza che si è dimostrata essere positivamente correlata con la Life Satisfaction (Marques *et al.*, 2011, qui in Holder, 2012) o per diminuire ansia e depressione (Shoshani & Steinmetz, 2014), evidenziano risultati efficaci.

La proposta della Positive Education si riferisce a sei domini particolari: Positive Emotions, Engagement, Accomplishment, Purpose, Relationship, Health. Questi dovrebbero essere inseriti nel curriculum scolastico a tre livelli: Teaching, Embedding e Living Positive Education (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). Come Rijavec sostiene, questo filone è veramente agli inizi, tuttavia i risultati sono interessanti ed è importante lavorare in questi termini sia a livello di educazione con i bambini sia a livello di ricerca.

La riflessione sull'insegnamento della felicità è oggetto di domanda anche per Kesebir e Diener che si chiedono cosa possa rappresentare un'educazione formalizzata, anche se mettono in evidenza che è importante fissare un obiettivo ben preciso (Kesebir & Diener, 2008). In effetti, questi percorsi richiamano un po' quell'idea oggi molto presente di Personal o Life Coaching che – anche se evidenziano una certa utilità in particolare per persone in difficoltà – induce a chiedersi quale sia l'effettiva necessità, per persone e soprattutto bambini non affetti da tematiche patologiche, di un'educazione formalizzata a qualcosa che dovrebbe essere assolutamente spontaneo. La sua utilità dal punto di vista di chi scrive risiede esclusivamente nelle tematiche della consapevolezza e non è esattamente da considerarsi come 'educazione alla felicità'.

10.4 Gli studi metodologici e le scale per i bambini

La questione metodologica è particolarmente importante per quanto riguarda i bambini per produrre dati stabili e coerenti. Gli studi che si occupano di tematiche metodologiche tendenzialmente rielaborano o adattano scale esistenti destinate agli adulti.

I primi lavori sugli assessment vengono portati avanti da Huebner (2004) che riesce a evidenziare una validità convergente tra le varie misurazioni della Life Satisfaction e quella discriminante. Si evidenzia poi una rete nomologica di relazioni con altre variabili

psicosociali. E pur se Huebner ritiene che ci sia ancora molto lavoro da fare per quanto riguarda queste misurazioni tuttavia la moderata stabilità rilevata dà buona fiducia per il proseguire della ricerca.

Uno studio di Gadermann, Schonert-Reichl & Zumbo (2010) adatta la scala che analizza la dimensione cognitiva della felicità, la SWLS Satisfaction With Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) in una scala per i minori, SWLS-C scale. Tale adattamento ha richiesto il cambiamento di alcuni termini e la formattazione del testo per renderlo più chiaro per i bambini. Questa nuova scala ha evidenziato un'alta consistenza interna e validità convergente e discriminante con altre misure.

In un altro studio di Tomy & Cummins (2011), la scala utilizzata è PWI-SC per misurare il Subjective Well-being e che risulta essere efficace per misurare il livello di Well-being dei bambini.

La Stirling Children's Well-being scale (Liddle & Carter, 2015) ha una particolarità nell'obiettivo di valutare l'efficacia di interventi e progetti disegnati per promuovere il Well-being e lo sviluppo emotivo dei bambini dagli 8 ai 15 anni. È una scala che misura il Psychological Well-being e si è dimostrata valida e affidabile. Essa è costituita di 12 item che misurano l'aspetto emozionale e il PWB e 3 item che misurano la desiderabilità sociale. Lo scopo finale è quello di fornire ai professionisti dell'area educativa uno strumento per comprendere il livello di Well-being psicologico degli studenti.

Un altro interessante strumento è il KIDSCREEN (Ravens-Sieberer *et al.*, 2014) elaborato da un'equipe pediatrica e finalizzato a un utilizzo in campo medico-clinico. È costituito di 3 versioni a 52, 27 o 10 item destinati a misurare la *quality of life* di bambini e adolescenti in tutto il mondo.

La PIERS-HARRIS-2 Self-concept è un'altra scala di 60 item destinata a bambini dai 7 ai 18 anni utilizzata però in campo clinico ed educativo e finalizzata non esplicitamente alla felicità quanto a comprendere come il bambino si senta al fine di identificare eventuali situazioni critiche.

La Faces Scale infine è una scala a un solo item rappresentato da 7 disegni di facce progressivamente più sorridenti in cui il bambino è tenuto a scegliere una di queste. Questa ovviamente indica il grado di felicità di un bambino ed è utilizzabile anche per bambini più piccoli ma non fornisce ulteriori spiegazioni. Di solito viene unita ad altre scale di misurazione.

Oggi per quanto riguarda i bambini i temi critici dei questionari sono che vengano rivolti ai bambini, che siano di una lunghezza adeguata e che siano comprensibili (Chaplin, 2009).

Il lavoro svolto finora per quanto riguarda bambini e felicità è veramente importante anche se c'è molto lavoro da fare in termini esplorativi e confermativi. La necessità principale risulta poi quella di raccogliere dei dati che siano validi, che misurino tutte le dimensioni del bambino e che permettano di capire cosa i bambini intendano per felicità e se siano felici e quali siano le variabili che intervengono in questa felicità. Solo questo permetterà di elaborare una teoria della felicità dei bambini che sia valida e affidabile.

PARTE TERZA

LA FELICITÀ DEL BAMBINO CONSUMATORE,
CORRELAZIONI CON IL MATERIALISMO

11. LA RICERCA

11.1 Premesse, obiettivi e domanda di ricerca

Nelle riflessioni precedenti si è trattato della necessità di considerare il bambino come soggetto e conseguentemente di porsi in una posizione di ascolto nei suoi confronti finalizzata a comprendere il suo modo di essere e di vivere nel mondo dei consumi che oggi lo circonda, lo permea, e addirittura lo educa. E si è poi considerata la necessità di comprendere se in questo specifico mondo il bambino sia e si consideri felice. In questo modo, dalla critica sociale e culturale ai consumi e al marketing nei confronti dei minori si passerebbe ad una identificazione della felicità del bambino e delle dimensioni che la costituiscono e veicolano come filtro per una diversa osservazione delle tematiche materialistiche e di consumo.

In effetti se oggi si parla di felicità dei bambini come di qualcosa a loro indispensabile per il proprio processo di crescita, e non sono inusuali nemmeno i richiami delle istituzioni a questo aspetto, è importante mettere il focus su questo aspetto e alla luce di questo valutare tutto il resto. Del resto, crescere figli felici è il principale obiettivo di molti genitori (Diener & Lucas, 2004) e come abbiamo visto anche a livello educativo c'è attenzione in questo senso (Uusitalo-Malmivaara, 2012) sulla base anche del fatto che varie sono le testimonianze che indicano che i bambini possono trarre vantaggio dall'essere felici, in termini di salute, di creatività, nei processi attentivi e di successo scolastico, in termini di capacità relazionali, resilienza e soddisfazioni di vita (Marques, Pais-Ribeiro & Lopez, 2011; Holder, 2012; Shoshani & Steinmetz, 2014).

Esiste tuttavia un'incongruenza: pur se si sostiene l'importanza che i bambini siano felici nella loro vita, non sembra esistere un preciso programma che, utilizzando monitoraggi esistenti (ISTAT, BES) e nuovi, elabori delle strategie di tipo sinergico per migliorare le condizioni che rendono la felicità più accessibile per i bambini. Si accenna a nuovi monitoraggi perché si è evidenziato in questo percorso quell'esigenza di far sentire la voce dei bambini. Nel parlare di loro e a loro, ciò che è manca è proprio la *loro* voce, le *loro* parole che raramente vengono ascoltate.

Inoltre il processo di sviluppo dei bambini porta con sé una serie notevole di cambiamenti e assestamenti, interni individuali ed esterni sociali che potrebbero influenzare anche il loro modo di essere felici. Si tratta quindi di comprendere – dando quell’attenzione necessaria al qui e ora, al loro essere bambini di oggi e non adulti di domani – se i bambini sono felici, se questa felicità vari a seconda del processo di crescita o del genere e quanto la società all’interno della quale sono immersi, quanto il mondo dei consumi che li circonda, influenzi o alteri la loro felicità e in che termini.

D’altro canto, nella letteratura odierna ciò che sembra evidente è che lo sviluppo della società porti a situazioni in cui i consumi in generale e il materialismo nello specifico sono in costante crescita (Young, 2010; Richins & Dawson, 1992; Oprea, Buijzen, van Reijmersdal & Valkenburg, 2013). Come abbiamo visto, il collegamento tra marketing e pubblicità da un lato e materialismo dall’altro (Buijzen & Valkenburg, 2003a; 2003b), se esiste non è completamente condiviso e i risultati che ci giungono dalla ricerca non sono univoci. Ciò che però sembra essere più certo, ciò che il marketing sembra veicolare, è un’influenza di tipo indiretto nel senso che il focus si sposta su ciò che si ha rispetto a ciò che si è, anzi spesso l’essere diventa una funzione dell’avere.

Come abbiamo già indicato, più studi evidenziano che il materialismo ha una relazione di tipo negativo con la felicità (Richins & Dawson, 1992; Sirgy *et al.*, 2012) e quindi al crescere del materialismo ci si potrebbe aspettare un calo della felicità: tale deduzione sembrerebbe portarci ad affermare che il minore, data la crescita del materialismo e la relazione negativa con la felicità, oggi potrebbe essere meno felice rispetto al passato.

L’indagine che si compie in questo lavoro ha l’obiettivo generale di ampliare la conoscenza sul tema della felicità per quanto riguarda i bambini, rielaborando un modello che sia in grado di spiegare le dimensioni che intervengono in questo fenomeno. In particolare l’utilizzo di una scala multidimensionale di rilevazione della felicità permetterà di valutare quali sono effettivamente le dimensioni che incidono maggiormente su di essa. Essa deve quindi portare a evidenziare se i bambini sono felici, quali caratteristiche abbia questa felicità dei bambini, quali siano i domini che la guidano e come il tempo ne influenzi la percezione. Infine, s’intende comprendere se il bambino sia materialista e se esista una relazione effettiva tra materialismo e felicità, e nel caso ci sia in che modo questa si manifesti.

11.2. Ipotesi

11.2.1 Ipotesi 1

Nel passato ci si è domandati se l'aspetto demografico potesse essere posto in relazione con la felicità (Mroczek & Kolarz, 1998; Bedin & Sarriera, 2015) con risultati diversi; uno studio sui pre-adolescenti ha messo in evidenza come la felicità tendenzialmente diminuisca con l'età, in particolare per quanto riguarda il genere femminile (Uusitalo-Malmivaara, 2014). Gli studi sui bambini relativi all'età sono praticamente inesistenti, con qualche rara eccezione come lo studio di Manzoor, Siddique, Asghar, Nazir, & Hassan (2015) che riguarda però un contesto socio-culturale specifico come il Pakistan. Questo studio conferma comunque una diminuzione della felicità al passare del bambino dall'infanzia alla pre-adolescenza. Sarà quindi interessante comprendere se una tale calo sia evidente anche per quanto riguarda i bambini di un contesto culturale completamente diverso come quello italiano. La misurazione della felicità dei bambini attraverso il Pemberton Happiness Index (Hervas & Vazquez, 2013), permetterà di comprendere quali domini abbiano un peso maggiore nella formazione della felicità e il loro variare a seconda dell'età.

Per quanto riguarda il genere, anche in questo caso mancano degli approfondimenti per quanto riguarda i bambini anche se un studio qualitativo (Giacomoni, De Souza & Hutz, 2014) sembra mettere in evidenza una diversità non nel livello di felicità ma nel modo di interpretare la stessa.

Dopo aver suddiviso il campione in *Children* e *Tweens* secondo considerazioni esplicitate nel successivo paragrafo relativo al campione, la prima ipotesi sarà quindi che emergano delle differenze nella felicità dei Children e in quella dei Tweens e tra genere femminile e maschile. Si provvederà a monitorarle sia in termini generali sia in termini di domini specifici.

11.2.2 Ipotesi 2

Il materialismo è un fenomeno che è considerato in evoluzione e crescita. Alcuni indicano che tale sviluppo è frutto delle esperienze di vita che rendono l'individuo più insicuro e dell'esposizione a modelli e valori materialisti (Chan, 2013). Nei bambini il materialismo sembra evolvere con l'età, secondo alcuni con una curva in cui l'apice è rappresentato dai 12-13 anni di età per poi calare di nuovo fino alla maggiore età (Chaplin & Roedder John, 2007), secondo altri in un crescendo costante (Goldberg, Gorn, Peracchio & Bamossy, 2003). Inoltre, la letteratura esistente confermerebbe come i bambini siano più materialisti delle bambine (Idem).

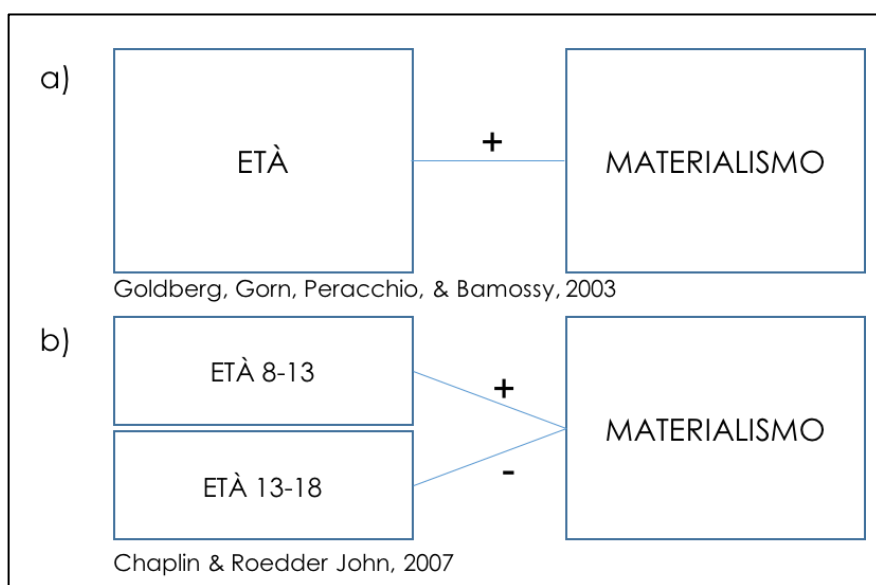


Figura 1. Risultati delle ricerche precedenti qui analizzate.

La seconda ipotesi porta quindi a ritenere che nel campione preso in considerazione il materialismo dei Children sia inferiore rispetto a quello dei Tweens.

11.2.3 Ipotesi 3

La letteratura esistente indica poi una relazione generale di tipo negativo tra materialismo, da un lato e felicità in termini di Life Satisfaction e Quality of life, dall'altro (Richins & Dawson, 1992; Sirgy *et al.*, 2012). Inoltre, date le premesse precedenti anche

per quanto riguarda i bambini, se effettivamente la felicità diminuisce con l'età mentre il materialismo incrementa, potrebbe essere ulteriormente confermata una relazione di tipo negativo tra i due fenomeni.

Ovviamente questa relazione terrà presente che non solo il materialismo possa portare a una diminuzione del Well-being ma anche che un'eventuale assenza o pochezza di well-being possa condurre ad un maggiore materialismo, considerato che le persone guardano talvolta ai possessi materiali per rinfrancarsi da situazioni negative (Buckingham, 2011). In effetti uno studio di Oprea, Buijzen, & Valkenburg (2012) su un gruppo bambini di 8-11 anni ha spiegato come minori livelli di Life Satisfaction avessero portato ad una crescita del materialismo e non la situazione contraria.

La terza ipotesi sarà quindi in termini generali che esiste una relazione di tipo negativo tra felicità e materialismo.

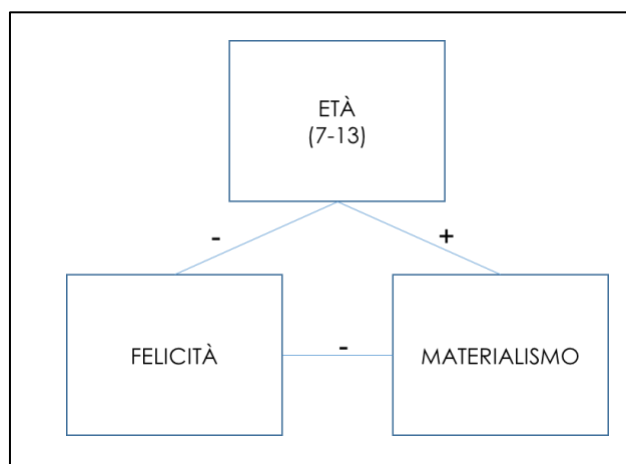


Figura 2. Ipotesi 3.

11.3. Metodologia e strumenti

11.3.1. Per misurare la felicità

L'analisi svolta sugli studi qui presentati e in particolare sul tema specifico della felicità ci hanno portato a riflettere su concetti fondamentali quali quello di *eudaimonia* e di *hedonia* e a comprendere i costrutti empirici che da essi sono stati elaborati. Abbiamo

rilevato quindi che nel costrutto della felicità sono presenti una componente soggettiva, una individuale e una componente sociale (Boniwell, 2015; Keyes, 2002). Infine, abbiamo rilevato come ci sia un *Experienced Well-being* legato all'esperienza recente e un *Remembered Well-being* legato al ricordo e quindi alla rielaborazione cognitiva del momento felice (Kahneman & Riis, 2005).

Sulla base di questi concetti (qui anticipati nel capitolo 7) e di precedenti rielaborazioni empiriche, nonché rifacendosi a quelle legate al *Subjective Well-being* (Diener, 1984), al *Positive Well-being* (Ryff & Singer, 1998; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995) e al *Social Well-being* (Keyes, 1998) è stata utilizzata come riferimento la scala integrativa di Well-being, *Pemberton Happiness Index (PHI)* (Hervas & Vazquez, 2013) che ha l'obiettivo di fornire un indice che incorpori i domini più rilevanti di Well-being indicati nella letteratura, considerati in due tempi diversi. Tale scala presenta dei vantaggi notevoli. Innanzi tutto è sufficientemente estesa per essere efficace e al tempo stesso abbastanza sintetica, e questo agevola di molto quando il destinatario del questionario è un bambino la cui concentrazione è uno sforzo che ha dei limiti che diminuiscono con l'età e lo sviluppo cognitivo. Questa scala, unisce le concettualizzazioni di cui abbiamo trattato sopra e nei capitoli precedenti, copre più domini, considera quella che è la questione temporale ed è stata utilizzata in vari stati e culture europei. Inoltre, si avvale del self-report, considerato come un mezzo che nonostante le sue criticità può sicuramente offrirsi come strumento fondamentale per comprendere il pensiero e le emozioni del bambino.

La scala PHI è stata utilizzata per adulti, giovani e adolescenti, si è quindi deciso di misurare il Well-being dei minori adattando ai bambini la scala integrata di Hervas & Vasquez (2013), verificandone validità e adattabilità a priori.

Nel dettaglio, la scala PHI indaga quanto segue:

- *Remembered Well-being*: si basa sul ricordo di momenti felici degli intervistati e si suddivide in 4 domini specifici:
 - *General Well-being (Gwb)*, costituito di 2 item che indagano il livello generale di soddisfazione e la vitalità, i cui item sono tratti dalle scale SWLS (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), e SHS (Lyubomirsky & Lepper, 1999);
 - *Eudaimonic Well-being (Ewb)*, costituito da 6 item riferiti ciascuno a life meaning, self-acceptance, personal growth, relatedness, perceived

control e autonomy, tratti dalla scala del funzionamento psicologico ottimale SPWB (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995);

- *Hedonic Well-being (Hwb)*, che misura lo stato affettivo attraverso la frequenza di positive e negative affect con 2 item tratti dalla scala PANAS (Watson, Clark & Tellegen, 1988);
- *Social Well-being (SocWb)*, riferito all'idea di vivere in una società che permetta di esprimere liberamente e con profitto il proprio potenziale (Hervas & Vazquez, 2013; Keyes, 1998).

Ognuno degli item indicati è misurato attraverso una scala Likert.

- *Experienced Well-being*, una lista di 10 item che indicano 5 esperienze negative (Neg) e 5 positive (Pos) che possono essere avvenute nei giorni immediatamente precedenti la misurazione. Tali item sono stati elaborati da Hervas e Vazquez (2013).

Considerato che la scala PHI è stata pensata per essere utilizzata in diversissimi ambiti culturali, gli autori Hervas & Vargas hanno fatto molta attenzione a limitare al massimo le variabilità attribuibili a una singola cultura e semplificare il linguaggio per renderlo più precisamente traducibile. L'utilizzo della scala per i minori ha quindi evidenziato che una semplice linguaggio attraverso il quale gli item sono stati espressi, sia in termini linguistici sia nella costruzione della frase, che ha permesso di non procedere ad ulteriori semplificazioni.

L'età del destinatario, anticipata rispetto a quella prevista dagli autori, ha comunque richiesto una verifica della attendibilità e validità del test. In termini di affidabilità si è proceduto con una verifica della coerenza interna del test che risulta piuttosto buona ($\alpha=.812$, split-half=.732). Successivamente, dopo aver ottenuto il permesso da genitori e presidi per sottoporre i questionari ai bambini, si è provveduto a richiedere un nuovo permesso per delle nuove misurazioni per verificare la stabilità del test. Il gruppo di bambini (n=23) che ha compilato questo ulteriore questionario a distanza di 8 mesi ha evidenziato una stabilità accettabile, anche se è importante segnalare come tale misurazione sia un po' sottile quando si tratta di bambini della scuola primaria i cui cambiamenti in 8 mesi possono essere sensibili e consistenti. Considerato che si tratta di un adattamento di una scala esistente in cui non vengono modificati gli item già validati non è stato necessario lavorare

in termini di contenuto, già considerato dagli autori, così come di costruito. Si è provveduto a controllare la validità di costruito verificando che il punteggio ottenuto a livello globale o suddiviso nelle due dimensioni principali di Remembered e Experienced correlasse con un punteggio (da 0 a 10) auto-riferito del bambino relativo al suo grado di felicità. La misurazione ha dato delle correlazioni abbastanza alte in tutte 4 le classi del campione. La correlazione con Phi è risultata evidente per le bambine (.398***), per i bambini (.369**) e per i Tweens maschi (.431***) e la correlazione con Remembered Well-being è risultata presente per tutti (Bambine .392**, Bambini .402**, Tweens F .281* e Tweens M .428***).

Lo score sulla felicità che si affida al Pemberton Happiness Index ha una media internazionale di 6.86. Il valore di PHI varia da 0 a 10 ed è calcolato sulla base della media dei valori ottenuti delle 4 dimensioni del Remembered Well-being (in base 10) sommata alla 5^a dimensione che è quella dell'Experienced Well-being (somma algebrica dei valori, ogni item positivo è pari a 1, la negazione di ogni item negativo è pari a 1).

Nella ricerca, infine, oltre alla rilevazione PHI del campione, si è chiesto ai bambini di ordinare una lista di 12 voci che ritenessero avere più importanza per la loro felicità (Uusitalo-Malmivaara, 2012), considerato che la felicità è una delle prime emozioni che riconoscono (Harter, 1983 in Chaplin, 2009).

11.3.2. Per misurare il materialismo

La scala utilizzata per misurare il materialismo è la *Youth Materialism Scale* (Goldberg, Gorn, Peracchio & Bamossy, 2003) destinata ai minori della scuola primaria e secondaria inferiore e costituita di 10 item a scala Likert a 4 punti, da 1 a 4 (1=*Non sono per niente d'accordo* a 4=*Sono molto d'accordo*). Il coefficiente Cronbach di questa scala è risultato essere $\alpha=.67$.

La scala parte dal presupposto che i bambini evidenzino secondo degli studi precedenti due livelli di materialismo: un primo livello per bambini fino ai 9-10 anni, definito “preconvenzionale” in cui domina una visione egocentrica del mondo e in cui il modo di essere materialisti è guidato in maniera conseguente da questa visione «Io voglio questo, comprami quello»; il secondo livello di materialismo per bambini tra i 9-10 e i 14 anni, definito come “convenzionale” in cui la spinta a ottenere cose diventa gradualmente un obiettivo di vita più coerente e pesato. Il materialismo dei bambini di questa età include

il desiderio di comprare e possedere cose, il godimento di questi oggetti posseduti, ma anche il desiderio di ottenere il denaro per comprarli e di un lavoro per ottenere il denaro.

Abbiamo ritenuto interessante verificare oltre all'effettivo materialismo anche se la suddivisione dei due livelli di materialismo a quasi 15 anni dalla stesura dello studio originale fosse ancora efficace. Come già indicato nel capitolo 1, i cambiamenti che sono parte del minore in questi anni da un punto di vista fisico, socio-relazionale ed esperienziale inducono a pensare che molti aspetti della sua vita vengano anticipati per cause diverse.

La scala utilizzata nasce da due fondamentali scale precedentemente elaborate da Belk (1985) e da Richins & Dawson (1992) destinate agli adulti. Queste sono tra le scale più utilizzate per misurare questa variabile. Lo YMS è infatti una rielaborazione e non un adattamento di queste due scale: vengono rivisti in essa i contenuti che vengono semplificati e adattati per essere a misura di bambino, il linguaggio anch'esso semplificato, e il numero degli item (10) ridotto rispetto alle due scale precedenti (24 e 18 item rispettivamente) ma aumentato rispetto ad altre scale che secondo gli autori risultavano meno affidabili ed esplicative (Moschis & Churchill, 1978). Questa scala misura il materialismo includendo la felicità materiale, la nongenerosità, il successo, l'attaccamento al denaro, il piacere dell'acquisto ed è risultata essere la scala che include un numero ampio di variabili indagato attraverso un numero contenuto di item. Da qui l'opportunità del suo utilizzo nell'indagine qui condotta.

11.3.3. Procedura e metodologia

La disponibilità di questionari non utilizzati in Italia e quindi realizzati in lingua inglese ha reso necessaria la traduzione degli item. Facendo riferimento all'International Test Commission (2010), si è proceduto alla doppia traduzione da parte di un laureato in lingue con preparazione in ambito psicologico e un traduttore professionista italiano. Dopodiché si è provveduto a ritradurre il testo dall'italiano all'inglese ad opera di un madrelingua inglese. Il risultato ottenuto è stato soddisfacente, per cui si è proceduto alla sottomissione dei questionari, previa richiesta al Dirigente Scolastico e quindi ai genitori in forma scritta, in formato unico (PHI + Ordinamento Item Felicità + YMS) a un gruppo pilota di 23 bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni frequentanti un Centro-Socio-Educativo comunale (doposcuola) della provincia di Treviso. Questo tipo di lavoro aveva l'obiettivo

di verificare il linguaggio e la comprensibilità delle domande. A seconda dell'età i bambini sono stati seguiti in modo differente e dedicato. I più piccoli infatti sono stati aiutati nella lettura, e nella comprensione delle domande in qualche raro caso. Il risultato emerso ha messo in evidenza la chiarezza linguistica e concettuale del questionario.

Si è proceduto poi, alla richiesta di permesso ai Dirigenti Scolastici di più Istituti Comprensivi a somministrare il questionario ai bambini e anche ai genitori. I Dirigenti Scolastici dopo avere accettato la richiesta, hanno sollecitato la stesura di un documento nel quale venisse spiegato il tipo di domande cui i bambini sarebbero stati sottoposti e il motivo per cui ciò veniva fatto. Tutti i genitori hanno dato il loro consenso affinché i figli partecipassero allo studio. Altri questionari sono stati compilati da bambini previa richiesta diretta ai genitori e anch'essi hanno dato il consenso alla partecipazione allo studio.

La compilazione dei questionari a scuola è avvenuta in un'unica sessione e ha impiegato un massimo di 25 minuti per i bambini più piccoli. Nessun limite temporale era stato deciso in forza della necessità di correlare il tempo alle abilità cognitive dei ragazzi e di assegnare il tempo di compilazione del questionario secondo l'età dei bambini e la loro abilità nella lettura e comprensione delle domande. Quindi, anche i genitori hanno compilato il questionario.

Tutti i bambini sono stati istruiti sulla compilazione del questionario in termini riguardanti l'importanza di lavorare individualmente, di esprimere il proprio pensiero e di non saltare nessuna risposta, è stata inoltre precisata la correttezza intrinseca di qualsiasi risposta i bambini avessero dato. I questionari sono stati compilati in forma anonima.

La distribuzione e la raccolta dei questionari è avvenuta durante l'anno scolastico 2015-2016.

11.4 Il Campione

Il campione è stato ottenuto secondo due criteri: da un lato è stata richiesta l'autorizzazione ai presidi di alcuni Istituti Comprensivi della provincia di Treviso, Venezia e Milano e sulla base della disponibilità di alcuni docenti sono stati sottoposti i questionari ai minori e ai loro genitori. È stata inoltre esplicitata la richiesta di compilazione dei questionari anche a singoli genitori che avessero figli in età compresa tra i 6 e 14 anni. Sono stati inizialmente raccolti 262 questionari, di cui 7 sono stati scartati perché non completi.

Dall'analisi dei 255 questionari validi sono emersi degli outliers nella variabile *Età* che sono stati eliminati.

Il campione pulito è rappresentato da un gruppo n=244 bambini di età compresa tra i 6,76 e i 12,27 anni. La selezione riguarda i minori frequentanti scuole primarie e secondarie di primo grado pubbliche del Veneto e della Lombardia. Secondo i dati Istat i campioni provengono da aree in cui tutti i profili socioeconomici sono rappresentati.

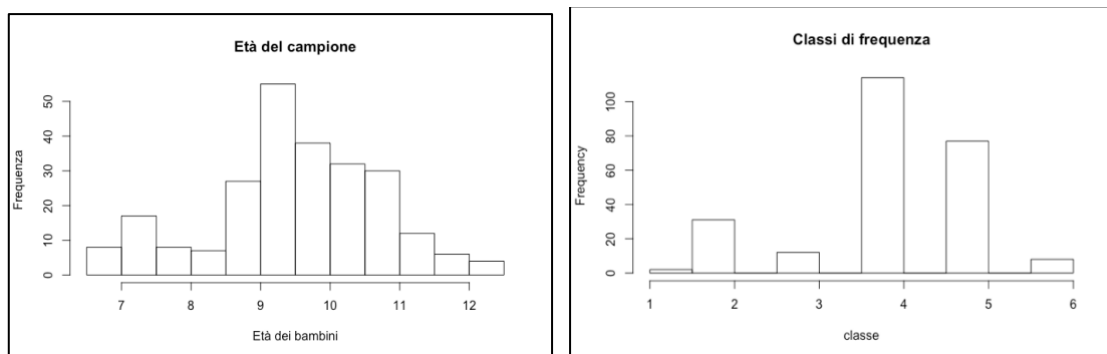
L'età dei bambini è descritta di seguito:

X	Min	1° Qu.	Mediana	Media	3° Qu.	Max	sd
Tot	6.759	8.940	9.503	9.511	10.440	12.270	1.221

Tab. 1. Statistica descrittiva dell'età dei bambini.

Il campione è costituito di un maggior numero di bambini maschi (n=130; 54.10% di cui 10.77% non italiani) e minor numero di bambine femmine (n=114; 46.72%, di cui 21.93% non italiane). Il totale degli stranieri è n=39 (15.98%).

I bambini appartengono a tutte le classi della scuola primaria e alla prima classe della scuola secondaria. La distribuzione delle età è riferita dal grafico successivo:



Grafici 1 e 2. Distribuzione dell'età dei bambini e delle classi di frequenza.

La distribuzione dell'età del campione legata alle differenze di sviluppo ha indotto a suddividere il campione in due gruppi di età *Children* e *Tweens*, a loro volta suddivisi per genere. Se in letteratura il termine *Tweens* si riferisce a un periodo di tempo piuttosto variabile che inizia tra gli 8 e i 10 anni, Schor (2008) definisce i *Tweens* di età 9-13, mentre la definizione del *Dizionario della Psicologia dello Sviluppo* (Bonino, 2002) parla di bambini in età compresa tra i 10 e i 14 anni. Considerato che la linea di demarcazione non

è precisa, si assume arbitrariamente come spartiacque i 9 anni e mezzo che rappresenta la mediana del presente campione (med=9.50) e ci permette di avere 2 classi e 4 sottoclassi equilibrate. I *Children* hanno età compresa tra i 6.76 e i 9.50 anni e i *Tweens* hanno età compresa tra i 9.501 anni e i 12.27. Entrambe le classi sono state suddivise per genere.

	Min	1° Qu.	Mediana	Media	3° Qu.	Max	sd
F - Children	6.893	7.745	8.942	8.534	9.151	9.458	0,838
M - Children	6.759	7.715	8.916	8.570	9.178	9.496	0,835
F - Tweens	9.532	9.734	10.320	10.460	11.220	11.250	0,846
M - Tweens	9.510	10.080	10.450	10.450	10.830	12.270	0,584

Tab. 2 Statistica descrittiva dell'età dei bambini.

All'analisi il campione risulta avere in media un fratello o una sorella (m=.996, sd=.714) ed essere costituito da figli unici (22.72%), bambini con un fratello o sorella (57.85%), bambini con 2 fratelli o sorelle (16.53%) e bambini con più di due fratelli o sorelle (2.83%).

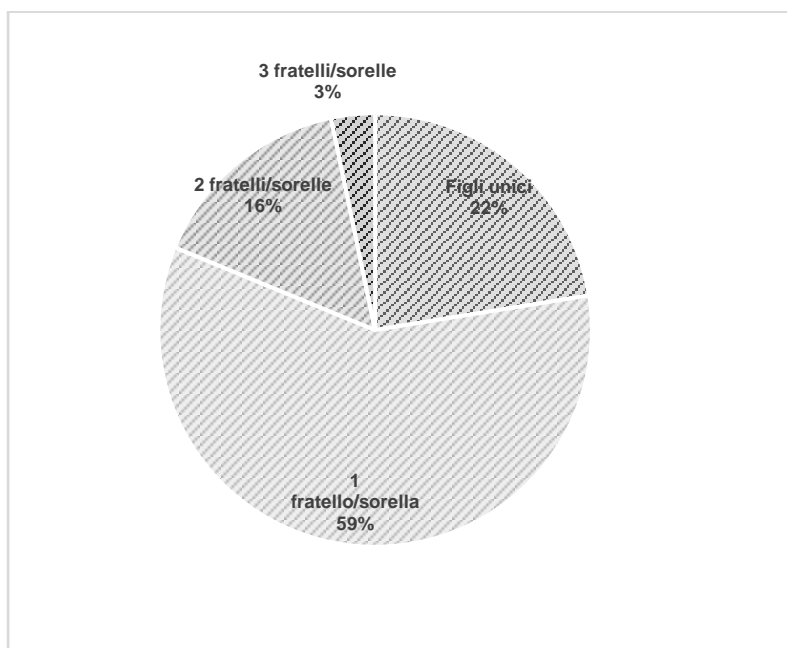
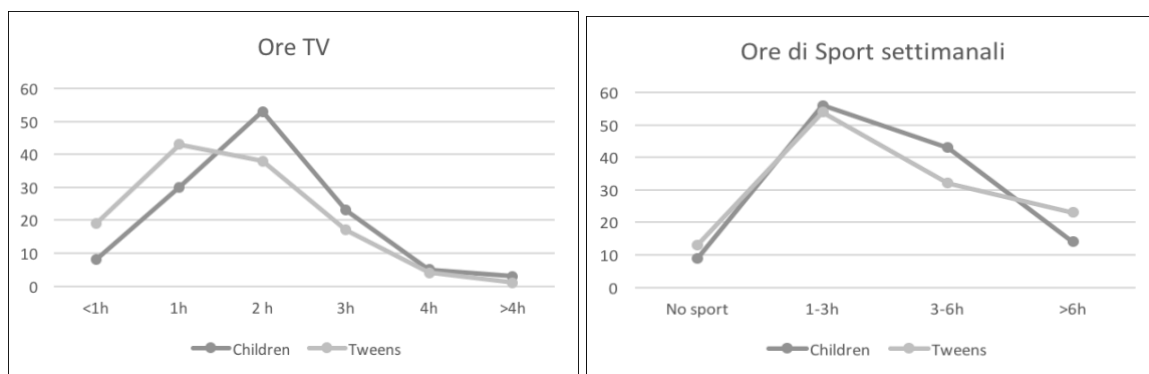


Grafico 3. Grafico relativo al numero di fratelli/sorelle del campione.

I bambini frequentano scuole primarie a tempo pieno e tempo normale, e scuole medie inferiori a tempo normale. Hanno la tendenza a guardare la televisione una media di

1h e 45m al giorno. Per i Children la media tende verso le due ore mentre per i Tweens si assesta intorno all'ora e mezza.

Una buona parte del campione fa sport 1-3 ore la settimana, la media è molto simile per i due gruppi ma la distribuzione è leggermente diversa: sono di più i Children che fanno 3-6 ore di sport la settimana mentre sono prevedibilmente di più i Tweens che fanno sport oltre le 6 ore la settimana.



Grafici 3 e 4. Tempo dedicato alla televisione al giorno e allo sport settimanalmente.

Le attività culturali (teatro, concerti, visite ai musei e altre attività ricreative di questo tipo) sono tendenzialmente saltuarie. I Tweens trovano il tempo per svolgerne in maniera più frequente rispetto ai compagni più piccoli ma in generale c'è una buona fetta del campione che non fa nessun tipo di attività culturale in un mese.

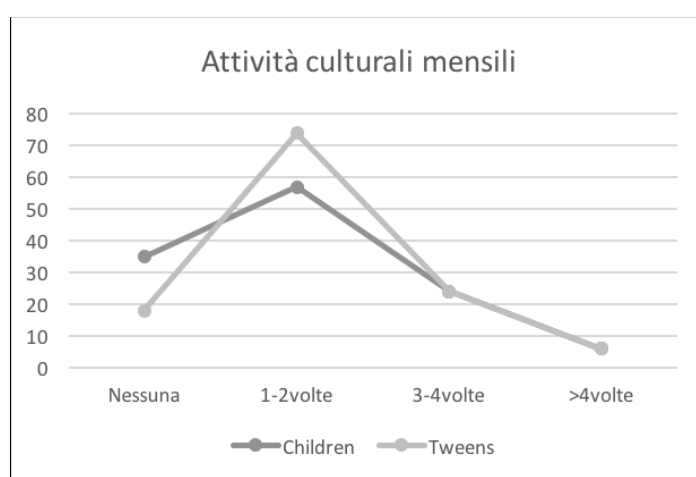


Grafico 5. Tempo mensile dedicato alle attività culturali.

11.5 I risultati

L'analisi di felicità e materialismo ci permettono di comprendere molti aspetti interessanti. Qui di seguito si presentano quindi i più significativi emersi dalla ricerca, che verranno poi discussi nella parte conclusiva del presente lavoro.

11.5.1 Bambini felici. Ipotesi 1

11.5.1.1 L'indice PHI

Come indicato più volte l'indice PHI è il risultato della somma dei domini del Remembered Well-being e dell'Experienced Well-being. Tale risultato è un valore calcolato sulla base della media delle risposte del Remembered Well-being (in base 10) e della media della somma delle risposte (ogni positiva con valore 1, ogni assenza di negativa con valore 1) dell'Experienced well-being e può variare da 0 a 10.

La distribuzione dell'indice è resa evidente dall'istogramma successivo, e dopo avere eliminato due outliers, risulta essere normale.

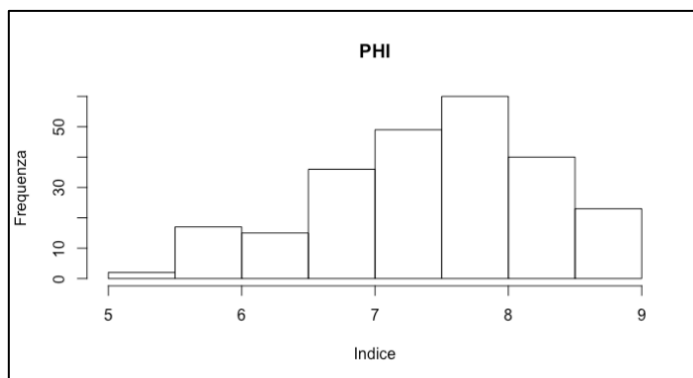


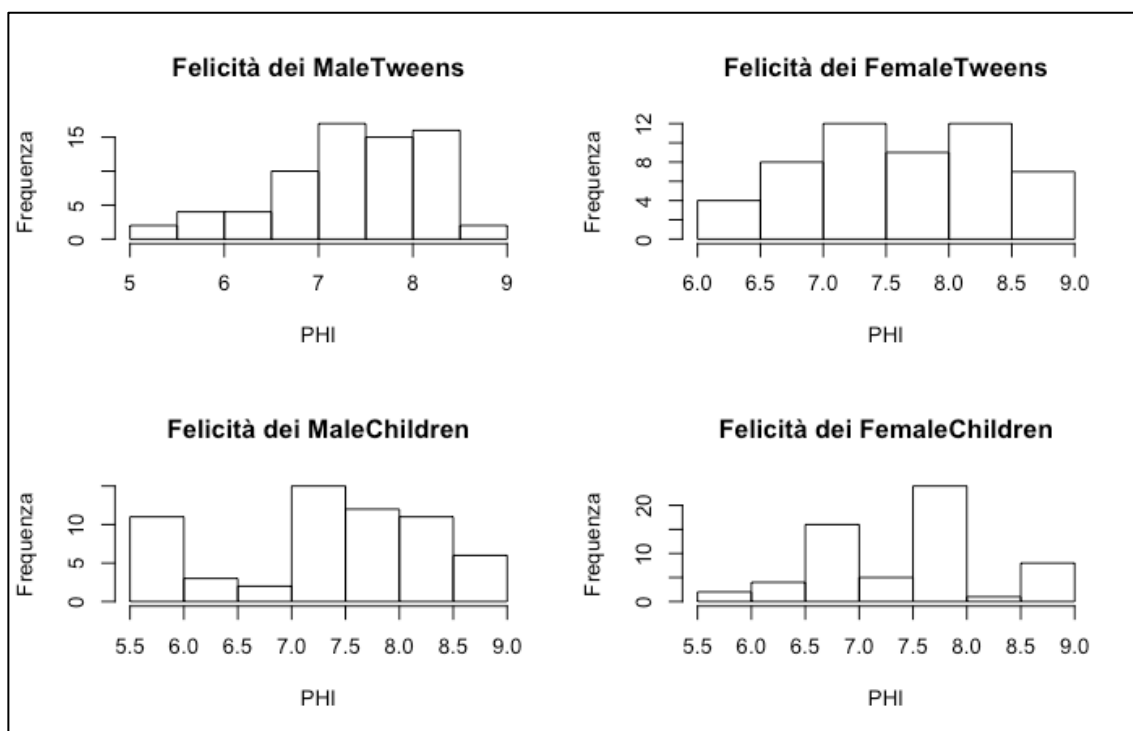
Grafico 6. Distribuzione dell'indice PHI.

Dall'istogramma delle frequenze si evince come la parabola sia spostata verso i valori più alti quindi la media totale è $PHIm=7.411$. Questo valore è coerente con le ipotesi di Holder (2012) che sottolinea che i bambini siano tendenzialmente felici e superiore rispetto alla media generale del PHI calcolata da Hervas e Vazquez ($PHImt=6.86$).

Dalla tabella successiva emerge come le medie dell'indice varino anche notevolmente tra i diversi gruppi, anche se alla verifica dei boxplot non risultano esserci ulteriori outliers. I bambini che presentano indici di felicità più alti sono i Children maschi e le Tweens femmine e i Tweens sono inaspettatamente più felici dei Children – contrariamente ai risultati di Uusitalo-Malmivaara (2014) e Manzoor et al. (2015).

	Min	1° Qu.	Mediana	Media	3° Qu.	Max	sd
Totale	5.447	6.856	7.508	7.411	8.076	8.833	0,819
Children	5.530	6.856	7.549	7.382	7.970	8.833	0,859
F	5.530	6.538	7.455	7.321	8.076	8.833	0,974
M	5.909	6.856	7.591	7.443	7.892	8.727	0,729
Tweens	5.447	6.939	7.496	7.440	8.136	8.811	0,781
F	6.265	7.045	7.591	7.568	8.159	8.811	0,736
M	5.447	6.877	7.413	7.345	8.055	8.644	0,805

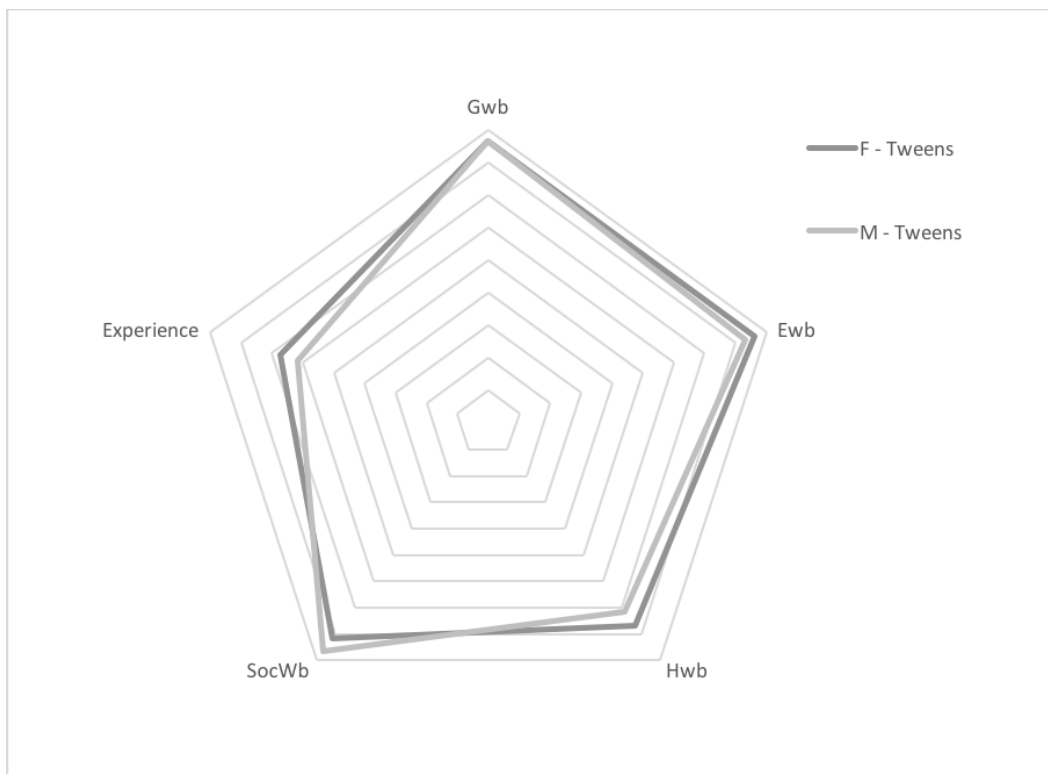
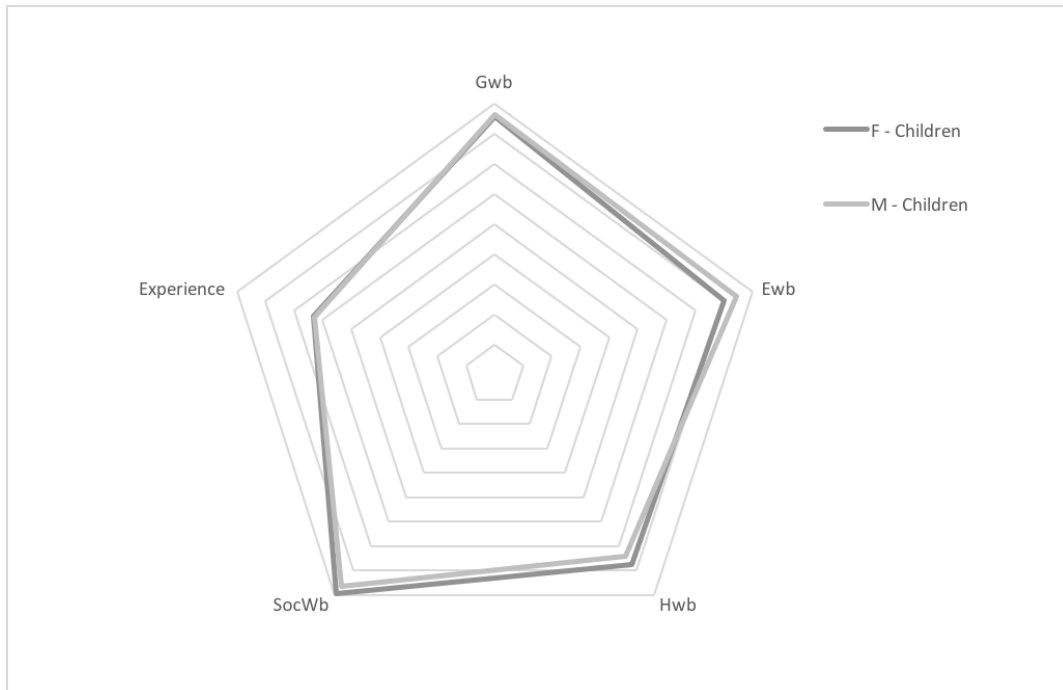
Tabella 3. Descrittiva PHI suddiviso per età e per genere.



Grafici 7-10. Frequenze degli indici di Felicità suddivisi per età e genere.

Come si vede dagli istogrammi le frequenze sono abbastanza variabili e alcune delle curve non sono normali.

Prima di verificare se esistano correlazioni tra i domini del General Well-being (Gwb), Eudaimonic Well-being (Ewb), Hedonic Well-being (Hwb), Social Well-being (SocWb), Positive Experience (Pos) e Negative Experience (Neg) e in che termini, si cerca di comprendere quale peso abbiano i vari domini nella formazione dell'indice.



Grafici 11 e 12. Relazioni tra i domini per età e genere.

I due radar riguardanti Children e Tweens evidenziano una forma abbastanza simile: siano essi riferiti a bambini più giovani o più grandi, l'aspetto sociale sembra avere un peso maggiore rispetto agli altri valori, parimenti hanno dei valori alti anche la soddisfazione di vita espressa attraverso il Gwb, e l'Ewb cioè l'insieme di aspetti che regolano un buon funzionamento psicologico. Ciò che risulta essere più basso è legato invece all'ambito affettivo (Positive e Negative Affect) dell'Hedonic Well-being, e soprattutto alla parte esperienziale: la percezione della positività degli avvenimenti vissuti nel passato recente è più bassa rispetto alla valutazione di positività di quelli memorizzati. Questo in effetti è in linea con la rilevazione di Vazquez & Hervas (2013) che hanno riscontrato che tendenzialmente negli stati occidentali, a differenza di quelli orientali (Giappone), il valore del Remembered Well-being è superiore rispetto all'Experienced Well-being. Questa conferma avvalorata ulteriormente la validità del costrutto PHI.

Per quanto riguarda il genere dei Tweens, è interessante notare come il pentagono abbia una forma leggermente diversa tra Maschi e Femmine. Maggiore importanza di Experienced well-being e Hedonic Well-being per le ragazzine e maggiore importanza di Social Well-being per i ragazzini.

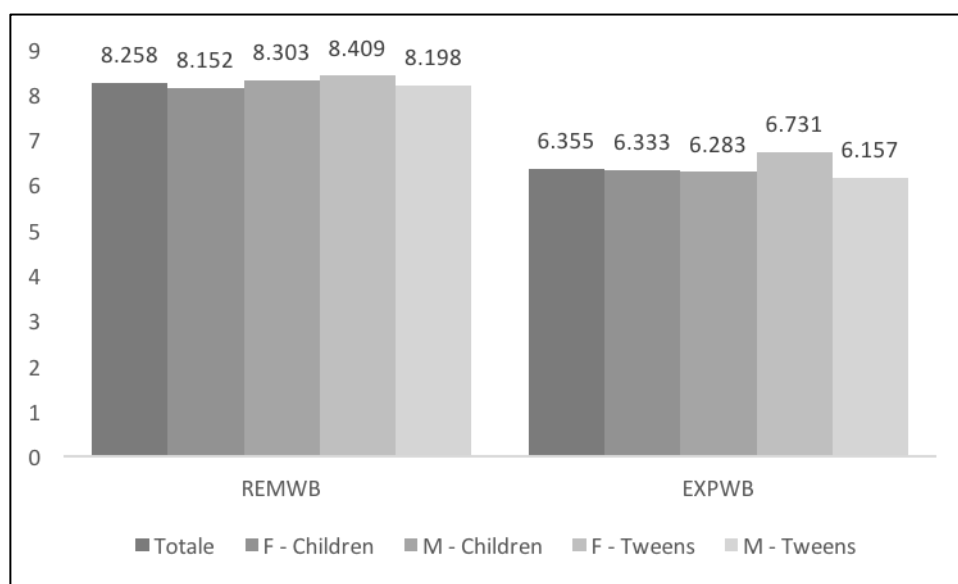


Grafico 13. Differenze delle due dimensioni temporali per età e genere.

Alla valutazione delle due diverse dimensioni temporali, come si evince dal grafico qui presente, non ci sono differenze consistenti nelle 4 classi del campione in termini di Remembered Well-being. Mentre, la classe delle ragazzine (F – Tweens) sembra avere una

percezione più alta delle esperienze positive e dell'assenza di quelle negative. Su questo dato sarebbe interessante andare ad indagare.

Si è provveduto poi a verificare le correlazioni interne al PHI, tra i gruppi di *Children* e *Tweens*. Per entrambe le età, è utile segnalare la particolarità che l'aspetto edonico, pur se apparentemente meno determinante nella formazione del punteggio legato alla felicità, in realtà è correlato, per i Children, con Gwb, Ewb, SocWb e anche con le Esperienze Negative – intese come “assenza di”, e in effetti la correlazione è positiva – e per i Tweens, con Gwb, Ewb, Socwb e Esperienze Positive e Negative. Questo dimostra che pur se ha un valore inferiore rispetto ad altri domini in ogni caso è un valore che entra a pieno titolo nella costituzione del PHI tanto che al calcolo della regressione si evidenzia anche una relazione causale tra Hwb e PHI sia a livello generale sia nei due campioni di età ($R_{gen}=.2642$, $R_{children}=.2513$, $R_{tweens}=.2883$)

Anche l'Esperienza Positiva presenta varie correlazioni. Ciò sembra significare che degli eventi recenti positivi o vissuti come tali possono forse influenzare il modo di interpretare anche altre situazioni relegate nella nostra memoria, e possono indurre a ritenere di sentirsi soddisfatti della propria vita o far percepire uno stato psicologico generale molto positivo.

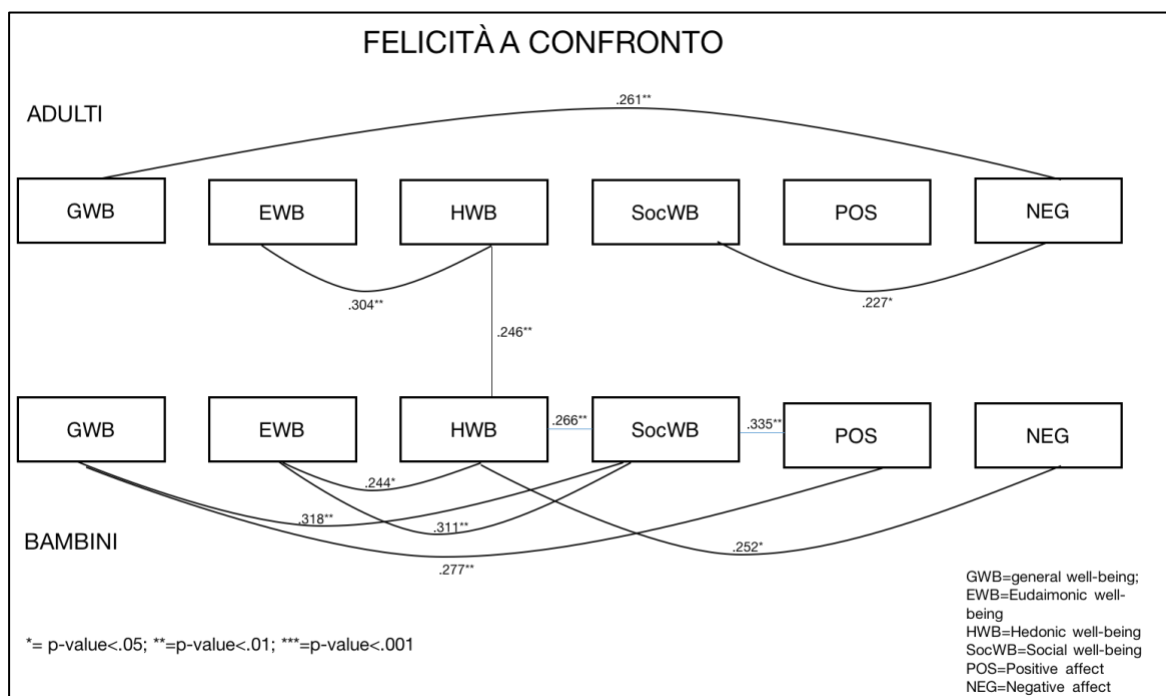


Grafico 13. Relazioni tra i domini della Remembered Well-being per età.

Anche per quanto riguarda il genere, emergono interessanti considerazioni da fare. Per quanto riguarda le bambine un legame abbastanza forte esiste tra Gwb e SocWb a indicazione del fatto che l'aspetto sociale e il benessere generale comunque sono legati l'uno all'altro nella visione delle bambine (.346***). Le altre correlazioni abbastanza forti per le bambine riguardano le Esperienze Positive che si evidenziano come rilevanti nella determinazione della loro felicità e nello specifico (Ewb .336***, Hwb .349***). I bambini mostrano invece delle correlazioni tra Gwb ed Esperienze Positive, Esperienze Negative (.296***, e .314***) a sostegno del fatto che al variare dell'Experienced Well-being varia anche la soddisfazione generale della loro vita. Per i bambini, l'aspetto sociale non correla con nessuno degli altri valori ma con il PHI (.258**).

11.5.1.2 Le variabili che rendono felici

Dopo aver calcolato l'indice PHI, si è provveduto quindi a verificare quali fossero le variabili che secondo i bambini erano più importanti per sentirsi felici (Uusitalo-Malmivaara, 2012). I bambini erano tenuti a ordinare una lista di 12 voci di variabili che ritenessero importanti per la loro felicità. Queste voci includevano variabili di tipo sociale (famiglia, amici), variabili di tipo edonico/materialista (avere tanti soldi, essere celebri), variabili eudemoniche di realizzazione del self (buon voto a scuola, risultato sportivo) e di benessere generale (salute).

I valori che i ricercatori hanno proposto mettono in evidenza come certi aspetti sono comunemente considerati di secondaria importanza agli occhi dei minori rispetto ad altri. Nel caso specifico, le variabili che i bambini ritengono importanti sono principalmente quelle relazionali – vita familiare serena, tanti amici, un nuovo amico, un cucciolo – in maniera coerente con gli studi precedenti (Gray, Chamrathirong, Pattaravanich & Prasartkul, 2013; Holder & Coleman, 2009) – e in più anche la salute e l'andamento scolastico. Le variabili che sono considerate meno importanti sono quelle variabili che si riferiscono maggiormente all'area edonico/materialista cioè i soldi, la bellezza personale e la fama. Questo può far pensare che esista una differenza tra l'importanza che i bambini danno a questi aspetti per essere felici e il loro reale atteggiamento nei confronti degli stessi nella vita quotidiana. Questi risultati però richiamano i risultati del PHI in cui l'aspetto

edonico risulta essere meno importante di altri aspetti e l'aspetto sociale ha un notevole peso nelle loro vite.

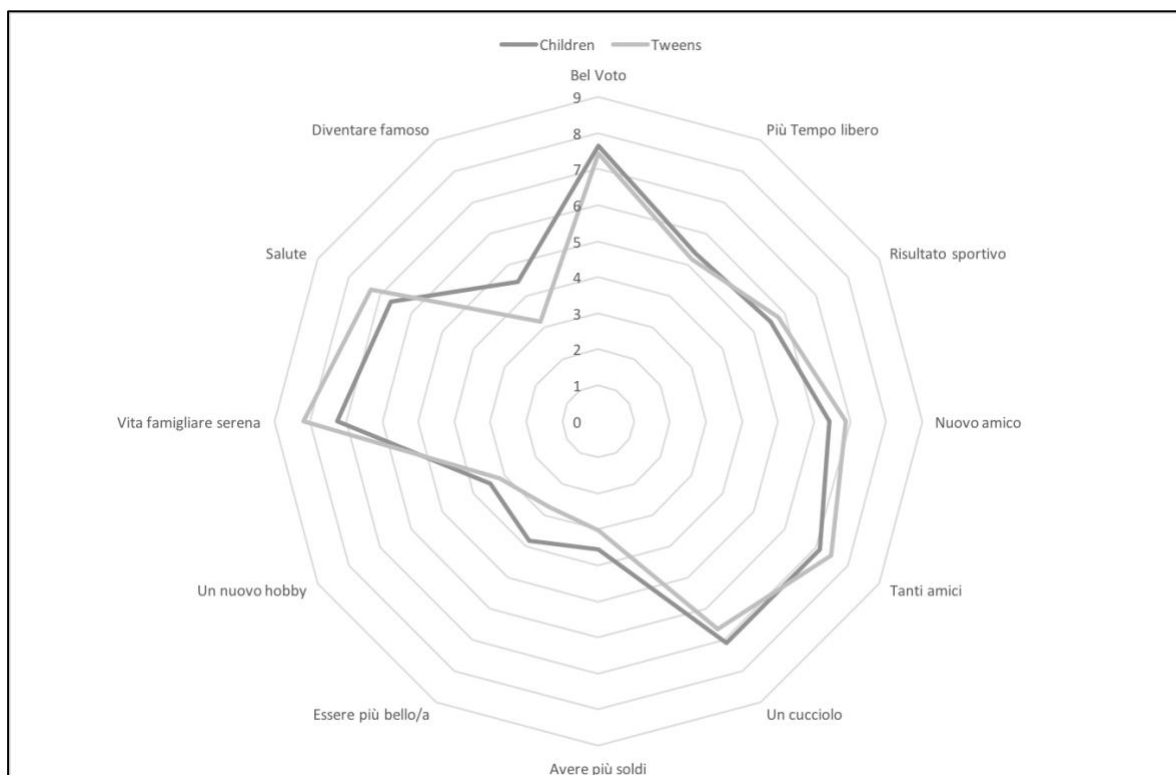


Grafico 15. Le variabili che rendono felici, comparate per età.

Per quanto riguarda poi la differenza tra Children e Tweens, dal radar emerge che i bambini più piccoli danno più importanza agli aspetti edonici sopra menzionati rispetto ai Tweens e meno importanza a famiglia e salute.

Nel grafico relativo al genere, i bambini maschi sembrano essere più orientati verso il risultato sportivo e i bei voti, desiderosi di avere tanti amici, attenti comunque a salute e vita familiare e più interessati alla bellezza rispetto alle bambine. Per quanto riguarda invece le bambine emergono priorità come la vita familiare serena e la salute, i bei voti a scuola, nuovi amici e un cucciolo da accudire.



Grafico 16. Le variabili che rendono felici, comparate per genere.

11.5.1.3 Un confronto con i genitori per il PHI

Una volta verificate le caratteristiche della felicità per quanto riguarda i bambini, si aggiunge un confronto con i genitori che si sono prestati (n=204, poi diventati n=199; 17,58% maschi e 12,06% non italiani) a compilare il questionario riguardante il PHI.

Il punteggio rilevato della felicità degli adulti è $PHI_m=7.289$, leggermente inferiore rispetto a quello dei bambini ma di molto superiore rispetto al punteggio medio rilevato da Hervas & Vazquez ($PHI=6.86$).

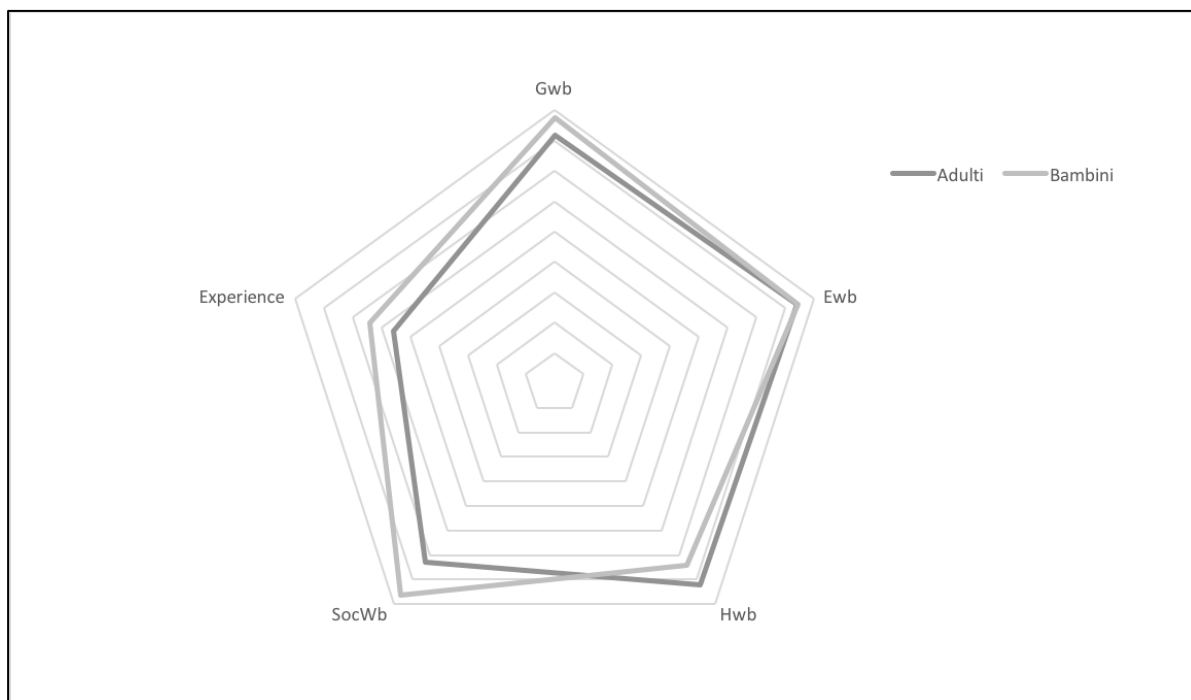


Grafico 14. Confronto degli indici di Felicità PHI tra adulti e bambini.

	Adulti	Bambini
Gwb	8.165	8.763
Ewb	8.418	8.460
Hwb	8.198	7.430
SocWb	7.275	8.643
Experience	5.608	6.417

Tabella 4. Confronto degli indici di Felicità PHI tra adulti e bambini

Per quanto riguarda le singole misure è interessante notare che l'aspetto eudemonico coincide e in questo potremmo ipotizzare una influenza dell'attività educativa del genitore che fa sì che le due dimensioni di bambini e adulti combacino. La differenza tra le dimensioni è importante invece per quanto riguarda l'aspetto sociale e quello edonico, e l'Experienced Well-being. In effetti i minori evidenziano un PHI con un Social Well-being più rimarchevole. Al contrario il Social Well-being dei genitori ha un valore più basso mentre l'Hedonic Well-being ha un valore più alto rispetto a quello dei bambini.

Per concludere, per quanto riguarda l'ipotesi 1 che chiedeva la verifica della variabilità della felicità dei bambini misurata in termini di PHI per genere e per età, quanto

è emerso ci segnala come le differenze che riguardano il genere e l'età dei bambini esistono ma non sono troppo marcate anche se è evidente un certo peso dell'aspetto sociale per quanto riguarda il genere femminile e dell'esperienza per quanto riguarda quello maschile. Al contrario di quanto ipotizzato e della letteratura esistente (Uusitalo-Malmivaara, 2014; Manzoor, Siddique, Asghar, Nazir, & Hassan, 2015) tuttavia i Tweens tendono ad essere più felici dei Children.

Emergono inoltre delle differenze nella loro costruzione valoriale della felicità: nella lista di Uusitalo-Malmivaara emergono differenze sia da un punto di vista di età (l'importanza maggiore di famiglia e salute per i più grandi) sia di genere (priorità a risultati sportivi e tante amicizie per i maschi e di famiglia, salute e animali per il genere femminile). Inoltre esiste una differenza nella formazione del PHI tra genitori e figli che invece sarebbe coerente con l'idea che la felicità potrebbe diminuire con la crescita (Uusitalo-Malmivaara, 2014) in ottica più a lungo termine. Questo dato lungi dall'essere definitivo merita di essere ancora indagato e compreso fino in fondo.

11.5.2 Il materialismo dei minori. Ipotesi 2

Dopo aver trattato in maniera così diffusa la felicità dei minori, si passa a verificare i risultati ottenuti con la scala YMS di Goldberg, Gorn, Peracchio e Bamossy (2003) per misurare il materialismo.

Come già indicato, precedentemente questa scala è costituita di 10 item che contengono affermazioni generali riferite al tema del materialismo, nello specifico trattano del gradimento per lo shopping piuttosto che l'importanza del denaro nel presente e nel futuro o anche la nongenerosità.

All'analisi dei risultati, l'indice che si ottiene con questo assessment dato dalla somma dei risultati dei singoli item ha un valore medio di 24.595 (sd .466). Per quanto riguarda la differenziazione maschio/femmina, gli studi precedenti compreso quello di Goldberg *et al.* (2003) rimarcano il fatto che tendenzialmente i bambini sono più materialisti delle bambine. I risultati del qui presente studio evidenziano al contrario un punteggio medio più alto per quanto riguarda le bambine ($m=25.64$) rispetto ai bambini ($m=23.77$).

Per quanto riguarda l'età nei due gruppi considerati, il punteggio di materialismo calcolato dei Children è superiore al punteggio medio dei Tweens (25.61 e 24.27). Il

risultato non è coerente con gli studi precedenti che indicano il gruppo dei Tweens come avente dei livelli di materialismo superiore o simile. Scomponendo i due gruppi di età in altrettanti gruppi sempre per età, si evidenzia un'interessante novità nel fatto che i punteggi più alti di materialismo sembrano verificarsi nel periodo di età tra gli 8 e i 9 anni mentre sopra i 10 anni il valore sembra calare in maniera consistente. Considerato che nello studio di Goldberg e colleghi (2003), i valori più alti di materialismo sono nel quartile più alto dei bambini presi in considerazione cioè nell'età intorno ai 13-14 anni, si inizia qui ad avere un primo risultato di rilievo.

Gruppo	Media gruppo	Età	n	media
Children	25.61	e<8.5	40	2.465
		8.5<e<9.5	80	2.622
Tweens	24.27	9.5<e<10.5	70	2.420
		e>10.5	52	2.258

Tab. 5. Distribuzione delle età nei due gruppi.

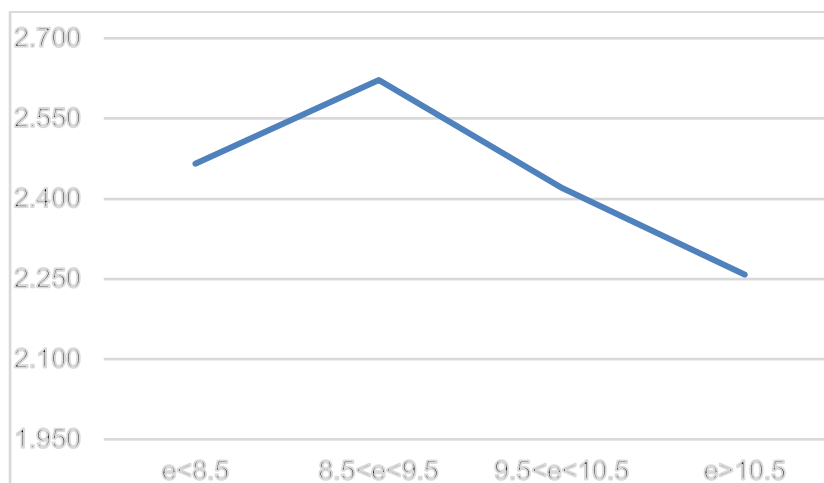


Grafico 15. Distribuzione delle età nei due gruppi (Tabella 4).

Il Grafico 15 mette chiaramente in evidenza come esista un picco di materialismo incluso nel periodo intorno ai 9 anni e poi un calo costante nel periodo successivo.

Di seguito, la tabella 6 mostra le correlazioni emerse per quanto riguarda i bambini. Alcune sono facilmente spiegabili come il fatto che il piacere nel fare shopping sia legato

al divertimento nel pensare alle cose che si possiede (.222***) o il desiderio di avere le stesse cose degli amici è correlato alla riflessione sull'importanza di avere molti soldi quando si diventerà grandi (.220***). La questione del futuro è trattata anche con un item che sottolinea l'importanza della retribuzione consistente nel lavoro futuro e questa è correlata con il desiderio di potersi comprare più cose (.212**) e anche con l'attenzione e il gradimento verso bambini che possono avere bei giochi e vestiti (.228***). Da ultimo tra le correlazioni più forti, ma anche meno spiegate, c'è quella legata alla Non-generosità che si dimostra essere positivamente correlata all'importanza che viene data agli acquisti e all'attenzione verso gli altri bambini

		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G7	G8	G9	G10
G1	Preferisco passare il tempo comprando cose che in qualsiasi altro modo	xxx									
G2	Stare più felice se avessi più soldi per comprarmi le cose che mi interessano	.141*	xxx								
G3	Mi diverto pensando alle cose che ho	.178**		xxx							
G4	Mi piace molto fare shopping			.222***	xxx						
G5	Mi piace comprare le cose che hanno i miei amici	.157*		.183***		xxx					
G6	Quando si cresce, più soldi si hanno, e più felici si è		.160*		.153*	.220***	xxx				
G7	Preferirei non dover dividere la mia merenda con altri	.233***			.142*	.236***		xxx			
G8	Mi piacerebbe potermi comprare cose costose	.164**					.129*		xxx		
G9	Mi piacciono molto i bambini che hanno bei giochi e vestiti		.163*				.141*	.214***	.238***	xxx	
G10	Quando sarò grande voglio un lavoro in cui si guadagnano tanti soldi		.212***					.136*		.228***	xxx

Tab. 6. Correlazioni tra gli item (*p-value<.05; **p-value<.01;***p-value<.005).

L'analisi fattoriale dell'intero campione ha evidenziato 3 fattori principali legati all'importanza del denaro, al gradimento degli acquisti e all'importanza dei pari per ciò che posseggono, ma ha evidenziato un χ^2 (18, N=246)=28,19 e p-value=.05. Il χ^2 indica, insieme alla significatività borderline, che l'ipotesi che gli item considerati abbiano come variabile latente il materialismo in maniera non casuale è incerta. Tuttavia le correlazioni non altissime ma spesso forti tra i vari item evidenziano delle relazioni lineari.

L'analisi fattoriale invece del gruppo dei Children evidenzia invece un risultato significativo costituito di due fattori in cui χ^2 (26, N=67)=47,42 con p-value=.0063. I due fattori sono evidentemente legati al piacere dell'acquisto legato al lavoro futuro e dall'altro l'importanza dei soldi quando si cresce. Questo mette in evidenza la consapevolezza della questione del denaro legata all'acquisto.

Per quanto riguarda il gruppo Tweens l'analisi non è significativa.

	Factor 1	Factor 2
G1buylike	0.997	
G2moremoney		
G3ownfun		
G8expensivethings		
G4shoplike	0.780	
G9friendslike		
G5friends	0.446	0.307
G6moneyfuture		0.945
G10job	0.994	
G7notshare		
	Factor1	Factor2
SS loadings	2.063	2.020
Proportion Var	0.206	0.202
Cumulative Var	0.206	0.408
Test of the hypothesis that 2 factors are sufficient.		
The chi square statistic is 47.42 on 26 degrees of freedom.		
The p-value is 0.0063		

Tab. 6. Analisi fattoriale gruppo Children.

L'ipotesi 2 sosteneva che il materialismo nei Children dovesse essere inferiore rispetto a quello dei Tweens. I risultati emersi negano questa ipotesi e mettono in evidenza una situazione simile a quella evidenziata da Chaplin & Roedder John (2007) in cui si sosteneva che ci fosse una sorta di curva nel materialismo con apice intorno ai 12-13 anni. Oggi quella stessa curva coerentemente con il processo di adultizzazione di cui si è parlato nel capitolo 1 sembra essere anticipata di molto considerato che l'apice di tale curva è nel periodo che va tra gli 8.5 e i 9.5 anni per poi calare nel periodo successivo dei Tweens.

11.5.3 Correlazioni tra felicità e materialismo. Ipotesi 3

Nell'introduzione ci si è chiesti se effettivamente ci fosse una correlazione di tipo negativo tra materialismo e felicità dei bambini, e questa correlazione è effettivamente emersa: $-.198^{**}$. Alla verifica della regressione tuttavia non emerge un dato che evidenzi

una causalità. Semplicemente questi due aspetti sono in relazione di tipo negativo così come il Materialismo lo è con il Gwb (-.226***) e con Ewb (-.175**). Questi dati sono interessanti perché, oltre a rinforzare la relazione, possono mettere in evidenza o che la soddisfazione della vita cala all'aumentare del materialismo, così come l'aspetto eudemonico del Well-being oppure che la valutazione cognitiva di una scarsa Life Satisfaction o di una pochezza di obiettivi eudemonici possono condurre verso una maggiore attenzione verso i temi materialistici. Questo potrebbe essere oggetto di una ulteriore analisi successiva.

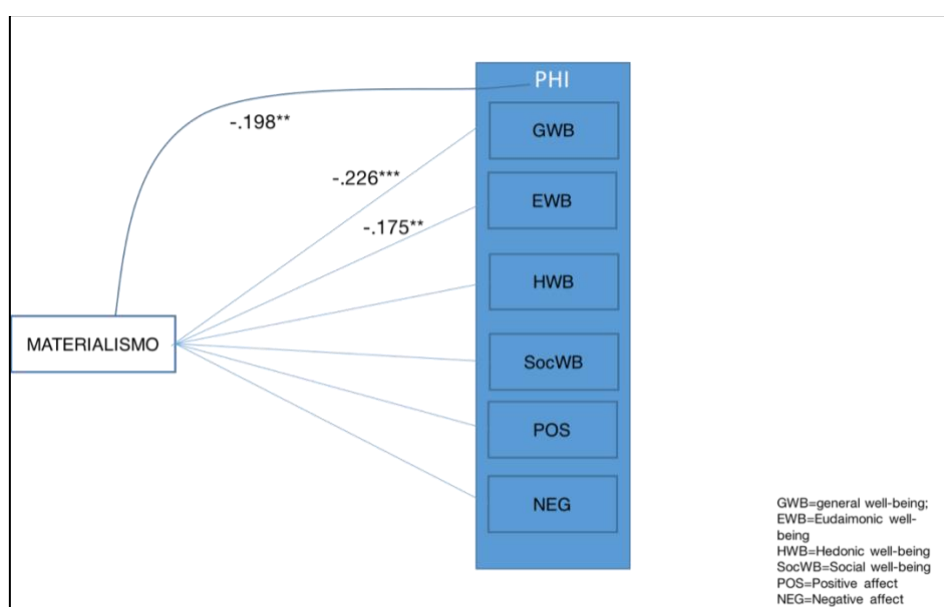


Grafico 16. Indici di correlazione tra felicità e materialismo.

Entrando poi nel dettaglio delle età, le correlazioni, sempre di tipo negativo, si evidenziano solo per quanto riguarda i Tweens nello specifico di Ewb (-.301***) e di Hwb (-.190*).

Considerando anche il genere, le significatività sono molto poche ma quelle che sono presenti sono effettivamente consistenti e riguardano solo i Tweens:

- per il genere femminile, il materialismo correla in maniera negativa con il benessere sociale (-.337***) e questo ha un senso se consideriamo per esempio l'importanza che viene data all'aspetto sociale e a quanto il confronto con le altre persone su tematiche materialistiche (vestiti, oggetti, ecc.) possa creare

situazioni di disagio; parallelamente una situazione personale di disagio sociale può spingere a tematiche di possesso e comportamenti materialistici;

- per il genere maschile, è il benessere generale Gwb che è negativamente legato al materialismo (-.429***) ed evidenzia una correlazione molto forte confermata dal fatto che Tweens maschi sono gli unici ad evidenziare una causalità nel loro formarsi della felicità rispetto al materialismo ($R=.232$).

L'ipotesi 3 che sostiene la possibilità della correlazione negativa tra materialismo e felicità è quindi verificata.

11.6 Discussione

L'obiettivo di fondo del lavoro di ricerca qui proposto era riuscire a mettere l'accento sul bambino come soggetto. Si è sostenuto che uno dei passaggi possibili per renderlo tale fosse metterlo al centro dell'osservazione per dargli voce, per cercare di comprendere se nel contesto ambientale e culturale all'interno del quale vive, si muove, evolve e consuma, egli possa essere felice, e se quella felicità come concetto globale sia alterabile dal suo stesso essere concentrato sugli aspetti materiali della sua vita.

Innanzitutto, si ritiene di essere riusciti ad ascoltare veramente la voce delle bambine e dei bambini coinvolti nell'indagine. Le loro posizioni, i loro pensieri sul tema sono chiaramente emersi per spiegare ciò che li rende felici. E cosa dal loro punto di vista sia importante per essere felici.

Il bambino di oggi così legato al mondo dei consumi non ha grandi difficoltà ad individuare ciò che lo rende felice anzi si dimostra spesso lucido nelle sue esternazioni, ha le idee, emozioni e desideri piuttosto chiari ed è in grado di riconoscerli e il presente lavoro è stato in grado di evidenziarlo aggiungendo preziosi spunti di riflessione, arricchimenti e approfondimenti che ancora per il bambino non erano emersi.

Le tre ipotesi che sono state portate avanti hanno dato riscontri interessanti.

La prima, forse la più importante in un'area che ha bisogno ancora di porsi domande e darsi delle risposte, ha mostrato una felicità articolata in più domini in una complessità che risponde perfettamente a questo ricco concetto, la quale è stata associata con l'altra complessità quella del bambino stesso. Il risultato interessante da un punto di vista analitico,

ha messo in evidenza la tematica temporale che nel bambino non era mai stata presa in considerazione finora dimostrando che il primo vissuto di un bambino è tendenzialmente da lui valutato con valori bassi, cosa che sembrerebbe suggerire che i bambini tendano ad incrementare la significatività delle loro esperienze quando le metabolizzano e le rivivono nel ricordo. Le esperienze positive e negative del passato recente sono tuttavia molto importanti nella formazione della felicità e in particolar modo nel genere maschile esse sono fortemente in correlazione con il benessere generale, questo sembra indicare che la valutazione cognitiva della soddisfazione di vita è strettamente vincolata alle recenti esperienze per quanto riguarda i bambini maschi in particolare.

Accanto a questo emerge con urgenza il dato sociale. In linea con la ricerca precedente riguardo agli adulti (Ryan & Deci, 2001; DeNeve, 1999; Bowlby, 1982; Keyes, 1998) e ai bambini (Uusitalo-Malmivaara & Lehto, 2013), per i bambini (anche i più piccoli) tale dato risulta essere estremamente importante: la relazionalità, di cui più volte si è tenuto traccia lungo tutto il lavoro, è una dimensione che è emersa nella scala PHI (pur se valutata con un solo item riferito al sentimento di vivere in una società che permetta di esprimere con libertà e profitto il proprio potenziale) ed è espressa anche nella lista di variabili di Uusitalo-Malmivaara (2012) e nella sua implicazione di piani differenti e compresenti: una serena relazione familiare, una buona relazione con i compagni e anche l'apertura nei confronti di altri pari che potrebbero diventare nuovi amici. Questo aspetto sociale è evidente in particolar modo nel genere femminile in cui emerge la correlazione tra il benessere generale e quello sociale a indicazione che nella valutazione cognitiva della Soddisfazione di Vita da parte delle bambine l'aspetto sociale è particolarmente importante, cosa che viene confermata anche nella graduatoria delle variabili di Uusitalo-Malmivaara.

Un altro interessante risultato emerge dal confronto con gli adulti. I radar riferiti ad adulti e bambini sono effettivamente diversi. La diversità emerge nei domini sociale, generale e esperienziale meno elevati per il genitore rispetto al bambino, e in una situazione edonica più positiva. La felicità generale dei bambini è leggermente superiore rispetto a quella dei genitori. Questi dati potrebbero essere prevedibili in termini generali nel senso che un adulto, per le esperienze ed aspettative della vita potrebbe esprimere delle valutazioni meno positive degli eventi legati all'esperienza recente e soprattutto potrebbe evidenziare una minore fiducia della società all'interno della quale è inserito.

Infine, un ultimo risultato pare essere quello che emerge dal punteggio del PHI: i bambini sono felici. La felicità di un bambino indica fiducia nell'altro, serenità nel processo

di crescita, gradimento della vita stessa, e tutto questo è destinato ad esercitare un volano positivo nelle successive esperienze del bambino (Holder, 2012). L'attenzione verso gli altri con conseguenti atteggiamenti altruistici e prosociali, la salute mentale e fisica, l'impegno nelle attività della propria vita, scolastica e sportiva, la predisposizione ad accettare nuove relazioni, tutte queste potrebbero essere delle positive conseguenze legate all'essere felice del bambino.

Anche la seconda ipotesi ha segnato un passo interessante mostrando che il materialismo dei bambini al variare dell'età forma una curva. Tale curva, che ha il suo apice nell'età compresa tra gli 8.5 anni e i 9.5 anni e che tende poi a diminuire nel periodo successivo. Le misurazioni di Goldberg (2003) mettevano in evidenza un materialismo che sembrava crescere con l'età e le misurazioni di Chaplin & Roedder John (2007) indicavano che il materialismo nel minore tendeva a essere molto basso intorno agli 8-9 anni per poi aumentare fino ad un punto massimo evidente intorno ai 12-13 anni, poi seguito da un nuovo calo. Il risultato qui presente mostra uno spostamento della curva verso sinistra, mostrando un anticipo dell'apice della curva di più di 3 anni. Questo risultato sembra mettere in evidenza quanto riportato da Elkind (2006) a proposito della *Hurried Child Syndrome*, un processo di anticipazione di fronte al quale ci si imbatte costantemente, coadiuvato dalla pubblicità e dalle spinte di marketing che qui è evidente, soprattutto se messo in relazione con i dati rappresentati dalle verbalizzazioni dei comportamenti relativi alla visione della televisione e agli studi precedenti sui consumi di pubblicità (Micheletto, Bustreo e Russo, 2015).

La terza ipotesi ci ha dato un risultato tutto sommato previsto: esiste una correlazione di tipo negativo e non causale tra materialismo e felicità. Tuttavia, abbiamo visto come l'indice di felicità calcolato sia più alto nei Tweens e meno alto nei Children, e come il materialismo sia più alto nei Children e inferiore nei Tweens. Questi dati, in linea con gli studi precedenti, dimostrano che effettivamente la correlazione di tipo negativo tra felicità e materialismo ha un senso anche se non presenta causalità. Questo significa che la relazione potrebbe essere presente in entrambe le direzioni. Questo dato, già valutato in precedenza su costrutti specifici come Life Satisfaction e Quality of Life, viene in questa sede arricchito di una misurazione integrata della felicità rinforzando così il valore di questa la correlazione negativa. Ciò che forse colpisce di più tuttavia, anche in aggiunta alle conclusioni degli studi precedenti, è il fatto che tale correlazione è maggiormente evidente in due domini particolari: il General Well-being e l'Eudaimonic Well-being. Per quanto riguarda la prima

relazione essa ribadisce il legame negativo con la Life Satisfaction già presente in altri studi (Sirgy, et al., 2012). Per quanto riguarda la seconda correlazione, questa evidenzia come al calare della centralità degli aspetti materiali, il benessere costituito di Positive Psychological Functioning e legato ad aspetti come life meaning o personal growth possa incrementare, oppure che al calare del Positive Psychological Functioning l'individuo tende a cercare sfogo negli oggetti materiali.

Ancora molte cose sono da chiarire e possiamo dire che esse vanno legate all'essere bambino e agli apprendimenti che il bambino ha. Da un lato, grazie ai condizionamenti e al Social Learning il bambino apprende a dare importanza alle cose materiali, ma questa importanza non è così pronunciata come ci si aspetterebbe specialmente quando dà un ordine di importanza alle cose. In questo caso il bambino ha ben chiaro il valore della salute o della famiglia rispetto all'idea di diventare famosi o di possesso. Certo, ci si chiede come il materialismo di cui si parla sia effettivamente modificato nel tempo, se ci sia stato un significativo incremento nell'attenzione agli aspetti materiali a seguito delle forti spinte di consumo o se si sia verificato semplicemente uno spostamento verso il basso, verso le età più giovani.

Sicuramente i bambini devono avere una possibilità di conoscere, riconoscere e approfondire le tematiche che riguardano il consumo e gli aspetti materialistici che sono innegabilmente parte della vita di tutti ma devono essere vissuti al massimo della consapevolezza possibile. Aiutare i bambini a riflettere alla costante attenzione che viene posta a ciò che si ha, su indicazione del mondo dei consumi, del marketing, aiutarli a ragionare a più livelli sui significati degli spot pubblicitari, sui comportamenti di consumo che acquisiscono in maniera non consapevole sembra una strada interessante nell'ottica di quell'educazione del minore finalizzata alla libertà e autonomia anche da un punto di vista intellettuale che dovrebbe essere l'obiettivo primo di ogni società.

11.7 Applicazioni e limiti della ricerca

Questa ricerca è un nuovo passo verso la comprensione della felicità dei bambini da un lato e delle sue relazioni con il materialismo dall'altro. E nonostante questa ricerca

sicuramente incrementi i livelli di conoscenza della tematica per quanto riguarda i bambini in Italia, faccia luce sul modo di essere e di pensare del bambino consumatore, molta strada nella direzione della comprensione deve ancora essere fatta.

Anzitutto, un ampliamento della numerosità del campione permetterebbe di verificare se questi risultati, alcuni dei quali non attesi, si confermerebbero. Inoltre, un campionamento che consideri ulteriori aree geografiche socio-economiche d'Italia permettere di comprendere come effettivamente alcuni risultati possano variare variando il contesto.

L'aspetto relazionale è risultato essere importante nei minori oggi e questo meriterebbe un opportuno approfondimento per comprendere meglio il ruolo dei pari e della scuola nel loro essere felici. A tal proposito, non si può non far riferimento al mondo della scuola e a quanto esso influisca nel costrutto valoriale del bambino, nel suo vivere i consumi da un lato, la felicità e nel suo essere materialista. Molti bambini spendono a scuola un'importante quantità di tempo e la scuola diventa per loro il primo ambito sociale, è momento di confronto con compagni ed insegnanti in maniera formalizzata o meno, è momento di scambio di riflessioni e opinioni personali, è momento di influenza rispetto a tematiche di consumo, abbigliamento, prodotti alimentari che i bambini usano come merenda, figurine e altri piccoli giochi che sono soliti portare a scuola e condividere nel momento della ricreazione. Di conseguenza la scuola rappresenterebbe un ambiente ottimale per iniziare a educarli in modo strutturato a interpretare e a comprendere il mondo dei consumi e le conseguenze che le spinte di consumo spesso hanno sulle persone anche solo in termini di focus e di filtro interpretativo.

Ed è proprio l'aspetto del social well-being che è poco indagato anche nell'indice PHI preso in considerazione. Sarebbe utile andare a fondo per comprendere quale tipo di social well-being ha un valore primario, qual è la relazione la cui mancanza crea difficoltà anche alla luce di studi e ricerche che hanno messo in evidenza l'importanza di trattare il tema a fondo (Fattore & Mason, 2017)

Un altro aspetto riguarda la relazione inversa del materialismo con la felicità, cioè la valutazione se esistano delle relazioni causali che inducano a pensare che il materialismo possa verificarsi con significatività nel momento in cui un bambino non si senta felice, ovvero che il bambino infelice si rivolga verso i beni materiali come reazione. Questo aspetto che non è emerso nei dati del presente lavoro merita sicuramente di essere indagato ulteriormente.

Infine la costruzione di percorsi o laboratori di educazione all'essere felici sulla base di esperienze precedenti in altre culture (Rijavec, 2015; Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013; Holder, 2012) sarebbe un'ottima strada per uno sviluppo del bambino come soggetto. Partire da questi risultati, implementarli e trasformarli in piani di formazione e di intervento mirato per poter educare e crescere sempre meno "piccoli consumatori che crescono" e sempre più "futuri adulti che pensano" potrebbe essere un adeguato prosieguo di tale indagine.

12. CONCLUSIONI

12.1 L'esito della ricerca

Stephen Kline nel suo testo *Out of the garden. Toys, TV and children's culture in the age of marketing* (1993) esordiva ricordando che il grado di civilizzazione di una società si evidenzia dal modo in cui essa tratta i bambini. In più secondo la *Convention on the Rights of Children* (1989), i bambini – *empowered* e *vulnerable* insieme – hanno la necessità così come il diritto di vivere in un mondo che ne comprenda e rilevi la loro complessità. Hanno bisogno al tempo stesso di opportunità di essere ascoltati, di collaborare con gli adulti e di costruire attraverso l'educazione – che dovrebbe richiamare e rispettare il diritto dei bambini di partecipare al processo decisionale educativo – le loro competenze e abilità (Sinclair, 2004).

Nelle premesse di questo lavoro si presupponeva innanzi tutto di poter guardare al bambino come soggetto (Maggioni, 2008) e di poter ascoltare ciò che egli, o ella, avesse da dire. Una rivalutazione e un riconoscimento del bambino che seppur non completamente nuovi da un punto di vista sociologico, altri studi hanno messo in evidenza quale priorità. Ma quando si tratta di consumi, il bambino viene silenziato, come se egli non fosse in grado né di intendere, né di volere e né tanto meno di agire. Ed è di questo bambino che è desiderabile, e singolare, sentire le parole, ed è su questa tematica, il suo well-being che è necessario, e vitale, sentire opinioni, commenti e pensieri.

Si è considerato che il bambino non entra consapevolmente nel mondo dei consumi ma vi è parte dalla nascita senza possibilità di scelta (Buckingham & Tingstad, 2010; Cook, 2008). Il mondo dei consumi è parte integrante della vita sociale e culturale di un bambino (Pugh, 2009; Kenway & Bullen, 2003) pur se esiste un processo di apprendimento delle pratiche e delle competenze di consumo (De La Ville & Tartas, 2010) non solo in virtù del processo di crescita (Roedder, 1999) ma anche e per effetto delle relazioni psico-sociali che lo stesso bambino intrattiene in particolar modo con la famiglia (Buckingham, 2011; Seiter, 1993; Moschis, 1985) e con i pari (Blazquez & Bonas, 2013; Betts & Stiller, 2014) ben oltre al marketing (Buijzen & Valkenburg, 2003; Bustreo, Micheletto, & Russo, 2012). E tale aspetto induce a non fermarsi alla valutazione del consumo come positivo o negativo per l'infanzia, anche se appare come una valutazione superflua, senza possibilità di scelta.

Si è spostata quindi la domanda dal cercare di comprendere se e come il mondo dei consumi possa influenzare e modificare in positivo o negativo la vita dei bambini che ha portato in passato a sollevare forti critiche sul loro comportamento di consumo (Schor, 2005; Mayo & Nairn, 2010) al verificare se il bambino che è inserito nel mondo dei consumi possa essere felice –e come è stato più volte sottolineato *come* è felice, ma *se, quanto e perché* lo è, ovvero cosa crei la sua felicità – e se questa supposta felicità – analizzata non in proiezione futura ma nel qui e ora – abbia legami di tipo positivo o negativo nelle due direzioni con il materialismo.

Dall'analisi della letteratura e degli studi svolti, un primo punto importante è che i bambini sembrano essere felici. Di una felicità (Hervas & Vazquez, 2013) che pare essere costituita di aspetti sociale e eudemonico importanti, mentre l'aspetto edonico e l'esperienza positiva presentano valori più bassi ma fortemente correlati. In generale tuttavia tutte le dimensioni che creano un'idea di benessere multidimensionale sono ricche di sfaccettature, articolate e per questo motivo magari anche più stabili nel tempo.

Questa composizione della complessità del fenomeno “felicità” è fondamentale per individuare gli ambiti di miglioramento e per comprendere quali sono le dinamiche che possono influenzare maggiormente il benessere dei minori e come si differenziano nei sottogruppi di genere ed età. Questo tipo di comprensione può essere utile a tutti i livelli, quello parentale, educativo, scolastico fino a comprendere eventuali azioni programmate da parte delle istituzioni.

La questione temporale ha invece suggerito che la percezione del momento felice esperito nel passato recente abbia valori diversi rispetto al momento felice conservato nel ricordo, dando l'idea che con il tempo i bambini tendono a interpretare i momenti positivi in modo più positivo rispetto al passato recente.

Il secondo punto che emerge dalla ricerca mette in evidenza che i bambini sono materialisti, anche se esiste una curva di materialismo che, come abbiamo visto, ha il suo apice intorno agli 8-9 anni. Questo risultato è importante per tre motivi: innanzi tutto è in linea con la letteratura precedente che indica l'esistenza di una curva di materialismo (Chaplin & Roedder John, 2007). Inoltre sembrerebbe confermare la tesi che esista una anticipazione, un processo di adultizzazione in atto come spiegato nel Capitolo 2. Tuttavia e in terza istanza, conferma anche che il materialismo dopo il picco tende a calare, dimostrando un maggiore focus dei bambini più piccoli verso gli aspetti materiali e una progressiva attenzione verso altri aspetti non materiali con la crescita. Tale risultato si

allinea con quanto emerso dall'analisi compiuta una decina di anni fa (Chaplin & Roedder John, 2007) contribuendo a quel percorso di verifica sul fatto che il materialismo non stia effettivamente crescendo in maniera consistente.

Un terzo punto riguarda l'adulto. Anche in considerazione del processo di anticipazione, sembra necessario che l'adulto sia in grado di condurre il bambino per mano nel percorso di conoscenza e interpretazione del mondo che lo circonda (Corsaro, 2003) secondo i tre punti critici che erano state segnalati all'inizio: lasciando al bambino la libertà di interagire con il mondo, anche sbagliando, per comprenderlo e conoscerlo attraverso la sua personale esperienza, rispettando il tempo del bambino, sia quello di immaturità e di crescita, sia quello che gli necessita per poter esperire e capire ed educazione come elemento fondamentale per la costruzione del bambino consapevole e capace di valutare criticamente ciò che lo circonda.

L'adulto deve essere responsabilizzato in questo senso facendo un passo indietro sulle proprie esigenze, rispetto a quelle del bambino, sui propri tempi e modalità, e soprattutto sul proprio modo di interpretare gli eventi o di vivere le emozioni rispetto a come il bambino interpreta o vive. Deve essere responsabilizzato anche a dare una interpretazione meno fortemente critica e talvolta preconcepita dei consumi, specialmente nella loro relazione con l'infanzia, fare da filtro con se stesso e imparare a comprendere ciò che nei consumi permette di apprendere in modo migliore la vita. Apprezzando aspetti positivi e valutando in maniera critica quelli negativi.

Infine, un'ultima considerazione sull'ambito valoriale. Tenendo presente che nelle variabili influenti sulla formazione della felicità (Uusitalo-Malmivaara, 2012) da un lato gli aspetti legati al materialismo (come l'importanza del denaro) sono giudicati *non* importanti e, dall'altro lato, che nella indagine relativa al solo materialismo certi aspetti (come la stessa importanza del denaro) vengono giudicati come salienti, si potrebbe ritenere che esista nel bambino un'attribuzione valoriale diversa. L'assetto valoriale generale del minore non si costruisce sui beni materiali e per quanto lui sia inserito nel mondo dei consumi dà indicazioni ben precise e non materialiste su quanto ritiene possa formare la sua felicità: egli dimostra di credere nella famiglia, di amare gli amici e di cercarne di nuovi, di conoscere il valore della salute, di sapersi collocare con fiducia all'interno della società, di voler essere bravo/a a scuola e competitivo/a nello sport.

Il secondo livello è costituito di aspetti più contingenti che fanno parte della vita di tutti i giorni che sono legati invece ad aspetti materiali, al gradimento per lo shopping

piuttosto che all'importanza del denaro e sono considerati come importanti ma solo nell'ambito di un'indagine sui valori materialisti. Nel livello contingente il materialismo esiste e si differenzia per età, i bambini più piccoli lo sono di più, e per genere. Se così fosse bisognerebbe indagare quanto i primi influenzino i secondi e viceversa. Questo risultato è interessante perché potrebbe far pensare a una consapevolezza del bambino che richiama quanto affermato in altri campi da Rozendaal, Lapierre, Van Reijmersdal & Buijzen (2011) i quali sostenevano, per quanto riguarda la pubblicità, che nel bambino esistono un livello di competenza e un livello di performance. Il bambino può essere sì consapevole della pubblicità, ma non è detto che applichi questa sua consapevolezza nella sua vita quotidiana e nella capacità di discernere l'immagine attribuita a un oggetto di consumo dall'oggetto in sé. Allo stesso modo, il bambino può, per insegnamenti familiari, scolastici e simili, essere consapevole o ritenere che i valori materiali non sono importanti al fine di una effettiva felicità. Tuttavia questo non implica che poi nella vita di tutti i giorni questi non abbiano un peso nei singoli processi decisionali dello stesso.

Da un certo punto di vista si potrebbe pensare che quanto comunicato dal mondo dei consumi comunque fa i conti con un assetto valoriale costruito in altri ambiti e non lo offusca. E questa è una evidenza che conduce alla originale domanda di ricerca: oggi il bambino consumatore e materialista può essere considerato felice? Sembrerebbe di poter rispondere di sì.

12.2 Proposte per il futuro

La ricerca sui bambini e la felicità è ancora molto giovane e tanto lavoro deve essere fatto per riuscire a comprendere quali siano gli aspetti che hanno un peso all'interno di questo articolato tema d'indagine. La felicità come spunto, come obiettivo, come area d'indagine per impostare un lavoro che permetta di guidare il bambino nella crescita programmi formativi, normative politiche, attività ludiche.

Ciò che è emerso in questo lavoro pone le basi per un'ulteriore verifica attraverso campioni più ampi, che considerino una maggiore estensione socio-geografica e che includano aree di conurbazioni diverse per poter permettere confronti anche in termini demografici. Sarebbe inoltre auspicabile poter procedere attraverso confronti con altre variabili che possono influire nel fluire del sentimento di felicità, come l'utilizzo di mezzi tecnologici o la pratica di sport a livello agonistico o la pratica di uno strumento musicale e

parallelamente il tempo libero e l'utilizzo del tempo per svolgere attività di tipo culturale distinguendo le attività in modo più approfondito. Se qui non lo si è fatto, è in ragione della volontà di stringere il campo d'indagine al tema dei consumi.

La relazione dei bambini con i social media attraverso i quali sempre più spesso gli stessi oggi gestiscono le proprie relazioni sociali non è stata presa in considerazione in questo lavoro ma andrà esplorata per esser compresa in modo dedicato. Ed è in quell'area con tutte le possibili applicazioni che si possono facilmente evidenziare delle criticità in termini di felicità perché le relazioni sembrano modificarsi, alterarsi a volte imbruttirsi rispetto a quelle reali. Ad esempio, in uno studio di Goswami (2012) si analizzano vari tipi di relazioni di tipo positivo in correlazione con la felicità ed emerge che prevedibilmente situazioni di bullismo sono in correlazione di tipo negativo con la felicità. E a partire dai risultati attuali, sarebbe interessante riuscire a sondare anche questi aspetti critici e le modalità attraverso le quali si manifestano come pure la differenza nell'infelicità in situazioni critiche diverse: bullismo e cyberbullismo. Altri spunti di riflessione potrebbero essere interessanti utilizzando altre metodologie di ricerca, per esempio la Social Network Analysis per comprendere al meglio come le variabili che influiscono sulla felicità si relazionino l'una all'altra.

Una riflessione che ha il suo peso riguarda il fatto che i bambini danno oggi grande importanza alle relazioni per essere felici e tuttavia vivono in un mondo ed in un modo in cui le relazioni – causa difficoltà familiari, scarsità di tempo e persistenza della presenza dei media nelle loro vite – tendono ad essere messe in secondo piano rispetto ad impegni scolastici, perseguimento di obiettivi e necessità intrinseche. Probabilmente questa potrebbe essere un monito o una previsione, del fatto che lo stile di vita che i bambini stanno oggi conducendo non ha una direzione che possa renderli più felici piuttosto e probabilmente meno. Al contrario tenere alto il loro social well-being ponendo l'accento sulla socialità, gli incontri, lo stare insieme dei minori tra di loro e con gli adulti cui sono legati potrebbe essere una strada interessante ed efficace per mantenere la loro felicità a livelli accettabili e apprezzabili.

Quello che emerge da questo studio è che c'è una forte necessità di educazione, di partecipazione attiva e collaborativa ad un mondo che il bambino sta vivendo e affrontando con maggiore consapevolezza.

Non ha un senso rifiutare quanto ci proviene dal mondo di oggi e anzi c'è bisogno di permettere ai bambini di affrontare il mondo con più serenità. C'è la necessità di limitare

l'ansia e di rendere il lavoro degli operatori meno preoccupato. C'è la necessità di non porsi in contrapposizione con i bambini ma costruire e co-costruire il mondo e il lavoro con modalità che tengano conto della loro abilità e delle loro capacità modellandosi intorno alle loro competenze e senza rifiutare quanto questo mondo che noi stessi abbiamo creato ci propone.

I risultati e il lavoro qui presentati, oltre a dare nuovi spunti di riflessione su un tema che è stato recuperato e integrato con l'intento di riportarlo al centro delle riflessioni e degli studi sui minori e il consumo, aiutano a rinforzare l'idea che il lavoro principale da adottare con i bambini è quello educativo che permette di mettere le basi per uno sviluppo dell'attenzione e del pensiero critico, passaggi necessari in una società degli adulti più responsabile, etica e attiva.

BIBLIOGRAFIA

1. Abdel-Khalek, A. (2009, December). Religiosity, subjective well-being and depression in Saudi children and adolescents. *Mental health, religion and culture*, 12(8), 803-815.
2. Acuff, D. (1997). *What kids buy and why*. New York: Simon & Schuster.
3. Adema, P. (2000, Fall). Vicarious Consumption: food, television and the ambiguity of modernity. *Journal of American and Comparative Cultures*, 23(3), 113-123.
4. AGCOM - Autorità garanzie nelle comunicazioni. (2014). *Libro bianco di media e minori*. Tratto da www.agcom.it: <https://www.agcom.it/libro-bianco-media-e-minori>
5. Agrawal, A., & Gupta, S. (2016, February). Babies are our business: pester power - the choice of today's marketer. *International Journal of Research in commerce and management*, 7(2), 31-35.
6. Ahmed, M., Ong, K., & Dunger, D. (2009). Childhood obesity and the timing of puberty. *Trends in Endocrinology and Metabolism*, 20, 237-242.
7. Alanen, L. (1990). Rethinking socialization, the family and childhood. *Sociological studies of child development*, 3, 13-28.
8. Albanesi, C., Cicognani, E., & Zani, B. (2007). Sense of community, civic engagement and social well-being in Italian adolescents. *Journal of Community and applied social psychology*, 17, 387-406.
9. Amerijckx, G., & Humblet, P. (2014). Child Well-being: what does it mean? *Children and Society*, 28, 404-415.
10. Argyle, M. (1987). *The Psychology of Happiness* (2nd edition (2001) ed.). Hove, East Sussex: Routledge.
11. Aries, P. (1973). *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin.
12. Arnas, Y. (2006). The effects of television food advertisement on children ' s food purchasing requests. *Pediatrics International*, 48, 138-145.
13. Arnoud, E., & Thompson, C. (2005, March). Consumer Culture Theory (CCT): twenty years of research. *Journal of Consumer Research*, 31, 868-881.

14. Arrigo, U., & Sordelli, M. (2004, ottobre). Alcuni aspetti problematici nel dibattito su "Happiness & Economics". *Società italiana di Economia Pubblica*, <http://www.siepweb.it/siep/oldDoc/wp/371.pdf>.
15. Augé, M. (2017). *Momenti di felicità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
16. Axford, N. (2009). Child well-being through different lenses: why concept matters. *Child and Family social Work*, 14, 372-383.
17. Baiocco, R., D'Alessio, M., & Laghi, F. (2009). Discrepancies Between Parents' and Children's Attitudes Toward TV Advertising. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 176-191.
18. Bakan, J. (2012). *Assalto all'infanzia*. Milano: Feltrinelli Editore.
19. Bauman, A. (2013). *Consumo dunque sono*. Bari: Laterza.
20. Bearden, W., Netemeyer, R., & Teel, J. (1989, March). Measurement of consumer susceptibility to interpersonal influence. *Journal of consumer research*, 15, 473-481.
21. Beaver, B. (2008, Aprile). A positive approach to children's internalizing problems. *Professional psychology: research and practice*, 39(2), 129-136.
22. Bedin, L., & Sarriera, J. (2015). A comparative study of the subjective well-being of parents and adolescents considering gender, age, and social class. *Social Indicators Research*, 120, 79-95.
23. Bekhet, A., Zauszniewski, J., & Nakhla, W. (2008). Happiness: theoretical and empirical considerations. *Nursing Forum*, 43(1), 12-23.
24. Belk, R., Wallendorf, M., & Sherry Jr., J. (1989). The sacred and the profane in consumer behaviour: theodicy on the odyssey. *Journal of consumer research*, 16, 1-38.
25. Belk, W. (1985). Materialism: trait aspects of living in the material world. *Journal of Consumer Research*, 12, 265-279.
26. Berti, A., & Bombi, A. (1985). *Psicologia del bambino*. Bologna: Il Mulino.
27. Betts, L., & Stiller, J. (2014). Centrality in children's best friend network: the role of social behaviour. *British Journal of developmental psychology*, 32, 34-49.

28. Bijmolt, T., & Classen, W. (1998, June). Children's understanding of TV advertising: effects of age, gender, and parental influence. *Journal of consumer policy*, 21(2), 171-194.
29. Biswas-Diener, R., Kashdan, T., & King, L. (2009, May). Two traditions of happiness research, not two distinct types of happiness. *The Journal of positive psychology*, 4(3), 208-211.
30. Blumer, J. (2008). *Interazionismo simbolico*. Bologna: IL Mulino.
31. Boniwell, I. (2015). *La scienza della felicità. Introduzione alla psicologia positiva* (Traduzione. Titolo originale: Positive Psychology in a nutshell. The science of Happiness (2012, III ed.) ed.). Bologna: Il Mulino.
32. Borroughs, J., & Rindfleisch, A. (2002, December). Materialism and well-being: a conflicting bvalues perspective. *Journal of Consumer Research*, 29, 348-370.
33. Bowlby, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Milano: Cortina Raffaello.
34. Boyle, D. (2001). *The sum of our discontent: why numbers make us irrational*. Texere, New York: ?
35. Bracale, R., Milani, L., Ferrara, E., Balzaretto, C., Valerio, A., Russo, V., . . . Carruba, M. (2013, Aprile). Childhood obesity, overweight and underweight: a study in primary schools in Milan. *Eating and Weight Disorders*.
36. Bradshaw, J., Hoelscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the european union. *Social Indicators Research*, 80, 133-177.
37. Bridges, E., & Briesch, R. (2006). The ^nag factor' and children's product categories. *International Journal of Advertising*, 25(2), 157-187.
38. Brim, O. (1966). Socialization Through the Life Cycle. In O. Brim, & S. Wheeler, *Socialization after childhood: two essays* (p. 1-49). New York: John Wiley.
39. Brooks, K. (2008). *Consuming innocence. Popular culture and our children*. St.Lucia, Queensland, Australia: University of Queensland Press.
40. Browne, B. (1998, Spring). Gender Stereotypes in Advertising on Children's Television in the 1990s: A Cross-National Analysis. *Journal of Advertising*, XXVII(1), 83-96.

41. Bruner, J., & Haste, H. (1987). *Making Sense: The Child's Construction of the World*. London: Methuen.
42. Buckingham, D. (2004). *Nè con la TV nè senza TV. Bambini, media e cittadinanza nel XXI secolo*. Milano: FrancoAngeli.
43. Buckingham, D. (2006). *Media Education. Alfabetizzazione apprendimento e cultura contemporanea*. Trento: Erikson.
44. Buckingham, D. (2007). Selling childhood? Children and consumer culture. *Journal of children and media*, 1(1), 15-24.
45. Buckingham, D. (2011). *The material child. Growing up in a consumer culture*. Cambridge, UK: Polity Press.
46. Buckingham, D. (2013). *Media literacy per crescere nella cultura digitale*. ? : Armando Editore.
47. Buckingham, D., & Tingstad, V. (2010). *Childhood and consumer culture*. New York: Palgrave MacMillan.
48. Buijzen, M. (2007). Reducing children's susceptibility to commercials: mechanisms of factual and evaluative advertising interventions. *Media Psychology*, 9(2), 411-430.
49. Buijzen, M., & Valkenburg, P. (2003). The effects of television advertising on materialism, parent-child conflict, & and unhappiness: a review of research. *Applied developmental Psychology*, 24, 437-456.
50. Buijzen, M., & Valkenburg, P. (2003, October). The Unintended Effects of Television Advertising A Parent-Child Survey. *Communication Research*, 30(2), 483-503.
51. Bunce, L., & Harris, M. (2008). 'I saw the real Father Christmas!' children's everyday uses of the words real, really and pretend. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 445-455.
52. Businaro, C., Santangelo, S., & Ursini, F. (2006). *Parole rosa, parole azzurre. Bambine, bambini e pubblicità televisiva*. Padova: CLEUP.
53. Bustreo, M., & Zatti, A. (2007). *Denaro e Psiche. Valori e significati psicosociali nelle relazioni di scambio*. Milano: FrancoAngeli.

54. Bustreo, M., Micheletto, V., & Russo, V. (2012). Junkfood and superheroes! Television food advertising for children in Italy. In M. Bustreo, & V. Russo, *Proceedings from Child and Teen Consumption 2012*. Palermo: Qanat.
55. Camaioni, L. (2000). *Manuale di Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
56. Camfield, L., Streuli, N., & Woodhead, M. (2010, May). Children's well-being in developing countries: a conceptual and methodological review. *European Journal of Development Research*, 22(3), 398-416.
57. Caprara, G., & Bonino, S. (2006). *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. Trento: Erickson.
58. Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Perugini, M. (1993). The "Big Five Questionnaire": a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality Individual Differences*, 15(3), 281-298.
59. Carruth, B., Goldberg, D., & Skinner, J. (1991). Do parents and peers mediate the influence of television advertising on food-related purchases? *Journal of adolescent research*, 6(2), 253-271.
60. Carver, C., & Baird, E. (1998). The american dream revisited: is it what you want or why you want it that matters? *Psychological Science*, 9, 289-292.
61. Chan, K. (2013). Development of materialistic values among children and adolescents. *Young consumers*, 14(3), 244-257.
62. Chaplin, L. N. (2009). Please may I have a bike? Better yet, may I have a hug? An examination of children's and adolescents' happiness. *Journal of Happiness Studies*, 10, 541-562.
63. Chaplin, L., & Roedder John, D. (2007, December). Growing up in a material world: differences in materialism in children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 34, 480-493.
64. Chernin, A., & Hornik, R. (2008). Children's comprehension of advertising: the association between knowledge of persuasive intent and age. *INTERNATIONAL COMMUNICATION ASSOCIATION*, 1-30.

65. Chessa, D., Lis, A., Di Riso, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C., Russ, S., & Dillon, J. (2012). A cross-cultural comparison of pretend play in U.S. and Italian children. *Journal of cross-cultural Psychology, XX(X)*, 1-17.
66. Christopher, J. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counselling and Development, 77*, 141-152.
67. Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social Participation, sense of community and social well being: a study on American, Italian and Iranian University students. *Social Indicators Research, 89*, 97-112.
68. Clausen, J. (1968). *Socialization and society*. Boston: Little, Brown.
69. Cohen, S. (2002). Happiness and the immune system. *Positive Health, 82*, 9-12.
70. Collot, J. (2013). *Nouveaux élèves, nouvelle autorité*. Paris, France: Les Defis de l'education (Le Pommier).
71. Cook, D. (2004). *The commodification of childhood. The children's clothing industry and the rise of the child consumer*. Durham: Duke University Press.
72. Cook, D. (2005). The dichotomous child in and of commercial culture. *Childhood, 12(2)*, 155-59.
73. Cook, D. (2008). The missing child in Consumption Theory. *Journal of Consumer Culture, 8(2)*, 219-243.
74. Cook, D. (2010). Commercial Enculturation: moving beyond consumer socialization. In D. Buckingham, & V. Tingstad, *Childhood and consumer culture*. New York: Palgrave Macmillan.
75. Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. (G. Stella, Trad.) Bologna: Il Mulino.
76. Costella, P. (2008). Un mondo a misura di bambino? In M. D'Amato, *Per un'idea di bambini*. Roma: Armando Editore.
77. Cram, F., & Ng, S. (1999). Consumer Socialization. *Applied Psychology: an international review, 48(3)*, 297-312.

78. Cross, G. (2010). Children and the market: an American historical perspective . In M. D., *Understanding children as consumers*. London: Sage Publications.
79. D'Alessio, M., & Laghi, F. (2006). *Maneggiare con cura. I bambini e la pubblicità*. Roma: Edizioni Magi.
80. D'Amato, M. (A cura di). (2008). *Per un'idea di bambini*. Roma: Armando Editore.
81. Davies, M. (1997). *Fake, fact, and fantasy. Children interpretations of television reality*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
82. Davila Blazquez, J., & Casabayo Bonas, M. (2013, July). Influences in children's materialism. *Young consumers*, 14(4), 297-311.
83. De La Ville, I., & Tartas, V. (2011). De la socialisation du consommateur à la participation aux activités de consommation : apports de la psychologie socio-historique et culturelle. *Revue Management & Avenir*, 42, 133-151.
84. De La Ville, V., & Tartas, V. (2010). Developing as consumers. In D. Marshall, *Understanding children as consumers*. London: Sage Publications Ltd.
85. De Luise, F., & Farinetti, G. (2001). *Storia della felicità. Gli antichi e i moderni*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
86. Deci, E., Ryan, R., Gagnè, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001, August 8). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: a cross-cultural study of self determination. *Personality and social Psychology Bulletin*, 930-942.
87. Delle Fave, A., & Bassi, M. (2013). *Psicologia e salute. Esperienze e risorse dei protagonisti della cura*. Novara: De Agostini Scuola.
88. Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrik, D., & Wissing, M. (2011). The Eudaimonic and Hedonic COmponents of Happiness: qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 185-207.
89. Delle Fave, A., Massimini, F., & Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures: social empowerment through personal growth*. Dordrecht, NL: Springer.

90. DeNeve, K. (1999). Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being. *Current Directions in Psychological Science*, 8, 141-144.
91. DeNeve, K., & Cooper, H. (1998). The happy personality: a meta-analysis of 137 personality traits and Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197-229.
92. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.
93. Diener, E. (2000, January). Subjective Well-Being: THE science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 33-43.
94. Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life-satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
95. Diener, E., & Lucas, R. (1999). Personality and Subjective well-being. In D. Kahnemann, E. Diener, & M. Schwartz, *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Found.
96. Diener, E., & Scollon, C. (2014). The what, why, when, and how of teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology*, 41(2), 175-183.
97. Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality assessment*, 49, 71-75.
98. Diener, E., Suh, E., Lucas, R., & Smith, H. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
99. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: short scales to assess flourishing & positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 43-156.
100. Diener, M., & Lucas, R. (2004, September). Adults' desires for children's emotions across 48 countries. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 35(5), 525-547.
101. Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International journal of wellbeing*, 2(3), 222-235.
102. Dotson, M., & Hyatt, E. (2000). A comparison of parents' and children's knowledge of brands and advertising slogans in the United States: implications for consumer socialization. *Journal of Marketing Communication*, 6, 219-230.

103. Duncan, O. (1969). *Toward social reporting: next steps*. New York: Russell Sage Foundation.
104. Eade, T. (2009, August). Happiness emotional well-being and mental health - what has children's spirituality to offer? *International journal of children's spirituality*, 14(3), 185-196.
105. Ekstrom, K. (2010). Consumer socialization in families. In D. Marshall, *Understanding children as consumers*. London: Sage Publications Ltd.
106. Elkind, D. (2006). *The Hurried child Syndrome. Growing up too fast too soon. 25th anniversary edition*. Lifelong Books.
107. Engel, G. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
108. Eom, K., & Kim, H. (2014). Cultural Psychological Theory. In J. Sherman, B. Gawronski, & Y. Trope (A cura di), *Dual-Process Theories of the Social Mind*. New York: Guilford Press.
109. Fattore, T., & Mason, J. (2017). The significance of the social for child well-being. *Children & Society*, 31, 276-289.
110. Featherstone, M. (1992). *Consumer culture and postmodernity*. London: Sage Publications.
111. Feynman, R. (1999). *Il senso delle cose*. Milano: Adelphi Edizioni .
112. Flouri, E. (2004). Subjective well-being in midlife: the role of involvement of and closeness to parents in childhood. *Journal of Happiness studies*, 5, 335-358.
113. Franco, M., & Tappatà, L. (2007). *Intelligenza socio-emotiva* (seconda ristampa ed.). Roma: Carocci.
114. Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglesias, C. (2013). Felicidade hedonica e eudaimonica: um estudo com adolescentes portugueses. *Analise psicologica*, 4(XXXI), 329-342.

115. Friestad, M., Wright, P., & Boush, P. (2005, Fall). The development of marketplace persuasion knowledge in children, adolescents, and young adults. *AMERICAN MARKETING ASSOCIATION*, 24(2), 222-233.
116. Frijters, P., Johnston, D., & Shields, M. (2011). Destined for (un)happiness: Does childhood predict adult life satisfaction? . *IZA Discussion paper no 5819*.
117. Froh, J., Jurkewicz, C., & Kashdan, T. (2016). Gratitude and SWB in early adolescence. Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633-650.
118. Frontori, L. (A cura di). (1992). *Adolescenza e oggetti. I consumi: ostacoli o alleati della crescita?* Milano: Raffaello Cortina Editore.
119. Furnham, A., & Cheng, H. (1999). Personality as predictor of mental health and happiness in the east and in the west. *Personality and individual differences*, 27, 395-403.
120. Gadermann, A., Schonert-Reichl, K., & Zumbo, B. (2010). Investigating validity evidence of the satisfaction with life scale adapted for children. *Social Indicators Research*, 96, 229-247.
121. Gerbner, G., Gross, L., Morgan, M., & Sigroniel, N. (1980). Aging and television images on television drama and conceptions of social reality. *Journal of Communication*, 30, 37-47.
122. Giacomoni, C., De Souza, L., & Hutz, C. (2014, April). O conceito de felicidade em crianças. *Psico-USF*, 19(1), 143-153.
123. Goldberg, M., & Gorn, G. (1982, September). Behavioural evidence of the effects of televised food messages on children. *Journal of consumer research*, 9, 200-205.
124. Goldberg, M., Gorn, G., Peracchio, L., & Bamossy, G. (2003). Understanding materialism among youth. *Journal of consumer psychology*, 13(3), 278-288.
125. Goleman, D. (1999). *Intelligenza emotiva. Che cos'è che può renderci felici*. Milano: Bur Psicologia e Società.
126. Goodwin, N., Nelson, J., Ackerman, F., & Weisskopf, T. (2008). *Consumption and the consumer society. A GDAE teaching module on social and environmental issues in*

- economics*. Global Development and Environment Institute. Medford, MA: Tufts University.
127. Goswami, H. (2012). Social relationships and children's SWB. *Social Indicators Research, 107*, 575-588.
128. Gray, R., Chamrathirong, A., Pattaravanich, U., & Prasartkul, P. (2013). Happiness among adolescent students in Thailand: family and non-family factors. *Social Indicators Research, 110*, 703-719.
129. Greco, C., & Ison, M. (2014). What makes you happy? Appreciating the reasons that bring happiness to Argentine children living in vulnerable social contexts. *Journal of Latino/Latin American Studies, 6*(1), 4-18.
130. Griffin, J. (2007). What do happiness studies study? *Journal of Happiness studies, 8*, 139-148.
131. Grossi, E., Groth, N., Mosconi, P., Cerutti, R., Pace, F., Compare, A., & Apolone, G. (2006, November). Development and validation of the short version of the psychological general Well-being index. *Health and quality of life outcomes, 4*(88), 1-8.
132. Grossi, E., Tavano Blessi, G., Sacco, P., & Buscema, M. (2012). The interaction between culture, health and psychological well-being: data mining from the Italian culture and well-being project. *Journal of Happiness studies, 13*, 129-148.
133. Gunter, B., Oates, C., & Blades, M. (2005). *Advertising to children on TV. Content, impact, and regulation*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
134. Gunter, B., & Furnham, A. (1998). *Children as consumers*. London: Routledge.
135. Hanish, L., & Rodkin, P. (2007). Bridging children's social development and social network analysis. *New directions for child and adolescent development, 118*, 1-8.
136. Haybron, D. M. (2003). What do we want from a theory of happiness? *Metaphilosophy, 34*(3), 305-329.
137. Hayta, A. (2008, December). Socialization of the child as a consumer. *Family and consumer sciences research journal, 37*(2), 167-184.

138. Headey, B., Muffels, R., & Wagner, G. (2014). Parent Transmit happiness along with associated values and behaviours to their children: a lifelong happiness dividend? *Social Indicators Research*, *116*, 909-933.
139. Hermann-Giddens, M. (2013). The enigmatic pursuit of puberty in girls. *Pediatrics*, *132*, 1125-1126.
140. Hernandez, M., Graf, G., & Schweiger, G. (2014). Health justice and happiness during childhood. *South African Journal of Philosophy*, *33*(4), 501-511.
141. Hervas, G., & Vazquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: the Pemberton happiness index. *Health and quality of life outcomes*, 1-13.
142. Hess, R., & Torney, J. (1967). *The development of political attitudes in children*. Chicago: Aldine.
143. Ho, K., Li, W., Chung, J., Lam, K., Chan, S., & Xia, W. (2016). Factors contributing to the psychological well-being for hong kong chinese children from low-income families: a qualitative study. *International Journal of Mental Health Systems*, *10*(56), 1-7.
144. Holder, M., & Klassen, A. (2010). Temperament and happiness in children. *Journal of Happiness studies*, *11*, 419-439.
145. Holder, M. (2012). *Happiness in children. Measurement, correlates and enhancement of Positive Subjective Well-being*. New York: Springer.
146. Holder, M., & Coleman, B. (2009). The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*, *10*, 329-349.
147. Holder, M., Coleman, B., & Wallace, J. (2010). Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years. *Journal of happiness studies*, *11*, 131-150.
148. Houldcroft, L., Haycraft, E., & Farrow, C. (2014, February). Peer and friend influences on children's eating. *Social development*, *23*(1), 19-40.
149. Hoy, B., Suldo, S., & Mendez, L. (2013). Links between parents' and children's levels of gratitude, life satisfaction and hope. *Journal of happiness studies*, *14*, 1343-1361.

150. Hoyt, L., Chase-Lansdale, P., McDade, T., & Adam, E. (2012, January). Positive youth, healthy adults: does positive well-being in adolescence predict better perceived health and fewer risky health behaviours in young adulthood? *Journal of Adolescents' health*, 50(1), 66-73.
151. Hsee, C., Yang, Y., Li, N., & Shen, L. (2009, June). Wealth, warmth, and well-being: whether happiness is relative or absolute depends on whether it is about money, acquisition, or consumption. *Journal of Marketing Research*, XLVI, 396-409.
152. Huebner, E. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
153. Huebner, S., Suldo, S., Smith, L., & McKnight, C. (2004). Life satisfaction in children youth: empirical foundations and implications for school psychologists. *Psychology in the schools*, 41(1), 81-93.
154. Humphery, K. (1998). *Shelf life: supermarkets and the changing cultures of consumption*. Melbourne: Cambridge University Press.
155. Huppert, F. (2009). Psychological Well-being: evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-164.
156. Huta, V., & Waterman, A. (2014). Eudaimonia and its distinction from Hedonia: developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definition. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1425-1456.
157. Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
158. Ironico, S. (2010). *Come i bambini diventano consumatori*. Bari: Editori Laterza.
159. Jacobsen, B. (2007, January). What is happiness? The concept of happiness in existential psychology and therapy. *The society for existential analysis*, 18(1).
160. James, A., & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. (2015 ed.). Abingdon: Routledge.
161. James, A., & Prout, A. (1990). Re-presenting childhood. Time and transition in the study of childhood. In A. James, & A. Prout, *Constructing and reconstructing*

- childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood.* Abingdon: Routledge.
162. James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood.* Cambridge: Polity Press.
163. Jewell, S., & Kambhampati, U. (2015). Are happy youth also satisfied adults? An analysis of the impact of childhood factors on adult life satisfaction. *Social Indicators Research, 121*, 543-567.
164. John, D. (1999, December). Consumer Socialization of children: a retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research, 26*, 183-213.
165. Juul, A., Main, K., & Skakkebaek, N. (2011). Development: disorders of sex development - the tip of the iceberg? *Nature reviews. Endocrinology., 7*(9), 504-505.
166. Kahneman, D., & Riis, J. (2005). Living and Thinking about It: Two Perspectives on Life. In N. Baylis, F. Huppert, & B. Keverne (A cura di), *The Science of Well-Being* (p. 285-301). Oxford University Press.
167. Kahnemann, D. (1999). Objective Happiness. In D. Kahnemann, E. Diener, & N. Schwarz, *Well-Being. The foundations of hedonic psychology.* New York: Russell Sage Foundations.
168. Kahnemann, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Well-being. The foundations of hedonic Psychology.* New York: Russell Sage Foundations.
169. Karazsia, B., & Wildman, B. (2009). The mediating effects of parenting behaviours in maternal affect and reports of children's behaviours. *Journal of Children and family studies, 18*, 342-349.
170. Kashdan, T., Biswas-Diener, R., & King, L. (2008, October). Reconsidering happiness: the costs of distinguishing between hedonics and eudaimonia. *The journal of Positive Psychology, 3*(4), 219-233.
171. Kasser, T., & Ryan, R. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of personality and social psychology, 65*(2), 410-422.

172. Kasser, T., Rosenblum, K., Sameroff, A., Deci, E., Niemic, C., Ryan, R., . . . Hawks, S. (2014). Changes in materialism in psychological well-being: evidence from three longitudinal studies and an intervention experiment. *Motivation and emotion*, 28(1), 1-22.
173. Kelley, B., & Miller, L. (2007). Life satisfaction and spirituality in adolescents. *Research in the social scientific study of religion*, 18, 233-262.
174. Kenway, J., & Bullen, E. (2003). *Consuming children. Education-entertainment-advertising*. Maidenhead, Berkshire, UK: Open University Press.
175. Kesebir, P., & Diener, E. (2008). In pursuit of happiness. Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on psychological science*, 3(2), 117-124.
176. Keyes, C. (1998). Social well-being. *Social Psychology quarterly*, 61(2), 121-140.
177. Keyes, C. (2002, June). The Mental Health Continuum: from languishing to flourishing. *Journal of Health and Social Research*, 43, 207-222.
178. Keyes, C. (2003). Complete mental health: an agenda for the 21st century. In C. Keyes, & J. Haidt, *Flourishing. Positive psychology and the life well-lived* (p. 293-312). Washington: American Psychological Association Press.
179. Keyes, C. (2005). The subjective well-being of America's Youth: toward a comprehensive assessment. *The Journal of Adolescent and family health*, 4, 3-11.
180. Keyes, C., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *Journal of Positive Psychology*, 4, 197-201.
181. Klein, N. (2001). *No Logo*. London: Flamingo.
182. Kline, S. (1993). *Out of the garden. Toys ,TV and children's culture in the age of marketing*. London: Verso.
183. Kline, S. (2010). Children as 'competent' consumers. In D. Marshall, *Understanding children as consumers*. London: Sage Publications.
184. Kline, S. (2011). *Globesity, food marketing and family lifestyles*. London: Palgrave Macmillan.

185. Kraut, R. (1979, April). Two conceptions of happiness. *The philosophical Review*, LXXXVIII(2), 167-197.
186. Kunkel, D., Wilcox, B., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., & Dowrick, P. (2004). *Report of the APA task force on advertising and children*. Washington, DC: American Psychological Association.
187. Lachance, M., & Legault, F. (2007). COLlege students' consumer competence: identifying the socialization sources. *Journal of research for consumers*, 13, 1-5.
188. Landi, P. (2000). *Manuale per l'allevamento del piccolo consumatore*. Torino: Einaudi.
189. Larsen, V., Sirgy, M., & Wright, N. (1999). Materialism: the construct, measures, antecedents, and consequences. *Academy of Marketing Studies Journal*, 3(2), 78-110.
190. Lawlor, M., & Prothero, A. (2011, May). Pester power – A battle of wills between children and their parents. *Journal of Marketing Management*, 27(5-6), 561-581.
191. Lea, S., Tarpy, M., & Webley, P. (1987). *The individual in the economy*. Cambridge: Cambridge University Press.
192. Legrenzi, P. (1980). *Storia della psicologia*. (P. Legrenzi, A cura di) Bologna: Il Mulino.
193. Lenoir, F. (2015). *La felicità. Un viaggio filosofico*. (Terza Edizione ed.). (A. Lorusso, Trad.) Milano: Bompiani.
194. Leopardi, G. (1921). *Zibaldone di Pensieri*. Firenze: Le Monnier.
195. Liddle, I., & Carter, G. (2015). Emotional and Psychological well-being in children: the development and validation of the Stirling Children's Well-being Scale. *Educational Psychology in Practice*, 31(2), 174-185.
196. Lieberman, L., Larsson, K., Altuzarra, M., Ost, L., & Ollendick, T. (2015). Self-reported life satisfaction and response style differences among children in Chile and Sweden. *Journal of Children and Family Studies*, 24, 66-75.
197. Limbasiya, N. (2015). The views on happiness: a dialectic approach. *Viewpoint*, 19(4), 378-381.

198. Lindsay, J., & Maher, J. (2013). *Consuming Families. Buying, making, producing families life in the 21st Century*. New York: Routledge.
199. Linn, S. (2005). *Il marketing all'assalto dell'infanzia. Come media, pubblicità e consumi stanno trasformando per sempre il mondo dei bambini*. Milano: OrmeEditori.
200. Lipscomb, T. (1988, Fall). Indicators of materialism in children's free speech: age and gender comparisons. *The Journal of consumer marketing*, 5(4), 41-46.
201. Livingstone, S., & Helsper, E. (2004). *Advertising food to children: Understanding Promotion In The Context Of Children's Daily Lives*. Research Department of the Office of Communications (OFCOM), London.
202. Livingstone, S., & Helsper, E. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *JOURNAL OF COMMUNICATION*, 56, 560-584.
203. Lopez-Perez, B., Sanchez, J., & Gummertum, M. (2016). Children's and adolescents' conceptions of happiness. *Journal of happiness studies*, 17, 2431-2455.
204. Lorch, E., Anderson, D., & Levin, R. (1979). The relationship of visual attention to children's comprehension of television. *CHILD DEVELOPMENT*, 50, 722-727.
205. Lun, V., & Bond, M. (2016). Achieving subjective well-being round the world: the moderating influence of gender, age and national goals for socializing children. *Journal of Happiness Studies*, 17, 587-608.
206. Lyubomirsky, S. (2011). Hedonic adaptation to positive and negative experiences. In S. Folkman (A cura di), *The Oxford Handbook of stress, health and coping* (p. 200-224). Oxford: Oxford University Press.
207. Lyubomirsky, S., & Lepper, H. (1999). A measure of subjective happiness: preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 143-156.
208. Lyubomirsky, S., & Tucker, K. (1998). Implications of Individual Differences in Subjective Happiness for Perceiving, Interpreting, and Thinking About Life Events. *Motivation & Emotion*, 22(2), 155-186.
209. Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.

210. Maggioni, G. (2008). Per una sociologia dell'infanzia: i bambini tra protezione e partecipazione. In M. D'Amato (A cura di), *Per un'idea di bambini*. Roma: Armando Editore.
211. Maher, J., & Childs, N. (2003, Spring). A longitudinal content analysis of gender roles in children's television advertisements: a 27 year review. *Journal of current issues and research in advertisement*, 25(1), 71-81.
212. Mamlok, D. (2016). Negative and positive freedom: considering education and the digital world. *Philosophical studies in education*, 47, 88-97.
213. Mangleburg, T., & Bristol, T. (1998). Socialization and adolescent skepticism toward advertising. *Journal of Advertising*, XXVII(3), 11-21.
214. Mangleburg, T., Doney, P., & Bristol, T. (2004). Shopping with friends and teens' susceptibility to peer influence. *Journal of retailing*, 80, 101-116.
215. Manzoor, A., Siddique, A., Asghar, K., Nazir, R., & Hassan, S. (2015). Child health: association between children's subjective well-being, age and socio-economic status. *The professional medical journal*, 22(7), 924-300.
216. Marques, S., Pais-Ribeiro, J., & Lopez, S. (2011). The Role of Positive Psychology Constructs in Predicting Mental Health and Academic Achievement in Children and Adolescents: A Two-Year Longitudinal Study. *Journal of Happiness Studies*, 12, 1049-1062.
217. Marr, B. (2007). Measuring and managing intangible value drivers. *Business Strategy Series*, 8(3), 172-178.
218. Marshall, D. (2010). *Understanding children as consumers*. London: SAGE Publications Ltd.
219. Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (3rd edition, 1987 ed.). London: Longman.
220. Mayo, E., & Nairn, A. (2010). *Baby consumatori. Come il mercato compra i nostri figli*. Modena: Nuovi Mondi.
221. McClory, R. (2000, September). In pursuit of happiness. *U.S. Catholic*, p. 14-20.

222. McGloin, J., Sullivan, C., & Thomas, K. (2014). Peer influence and context: The Interdependence of Friendship Groups, Schoolmates and Network Density in Predicting Substance Use. *Journal of youth and adolescence*, 43, 1436-1452.
223. McMahon, D. (2010, Summer). What does the ideal of happiness mean? *Social Research*, 77(2), 469-490.
224. McNeal, J. (1992). *Kids as customers. A handbook of marketing to children*. Lanham, USA: Lexington Books.
225. McNeal, J. (2007). *On becoming a consumer. Development of consumer behaviour in childhood*. Burlington, MA, USA: Butterworth-Heinemann.
226. Mead, M., & Wolfenstein, M. (1955). *Childhood in contemporary cultures*. Chicago: University of Chicago Press.
227. Metastasio, R. (2007). *Bambini e pubblicità*. Roma: Carocci.
228. Micheletto, V., Bustreo, M., & Russo, V. (2012). The influence of advertising on children: from consciousness to education. In M. Bustreo, & V. Russo, *Proceedings from Child and Teen Consumption 2012*. Palermo: Qanat.
229. Micheletto, V., Bustreo, M., & Russo, V. (2015). «Is it really true?». Development of advertising skepticism in primary-school children. *Orals book - ECP 2015*. Milano.
230. Micheletto, V., Bustreo, M., & Russo, V. (2017). Advertising Skepticism and primary-school Children A transversal Study in a qualitative Perspective. *Journal of Children and the Media (under submission)*.
231. Minois, G. (2010). *La ricerca della felicità. Dall'età dell'oro ai giorni nostri*. (Carrassi, Trad.) Bari: Edizioni Dedalo.
232. Moore, J., & Rodgers, S. (2005). An examination of advertising credibility and skepticism in five different media using the persuasion knowledge model. *Proceedings of the Conference of American Academy of Advertising*, (p. 10-18).
233. Moore, T. (2013). Critical Thinking: seven definitions in search of a concept. *Studies in higher education*, 38(4), 506-522.
234. Morcellini, M. (1999). *La TV fa bene ai bambini*. Milano: Universale Meltemi.

235. Mortari, L. (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
236. Moschis, G. (1985). The role of family communication in consumer socialization of children and adolescents. *Journal of Consumer Research*, 11(4), 898-913.
237. Moschis, G. (1987). *Consumer Socialization. A life-cycle perspective*. Lexington, MA, USA: D.C. Heath and Company.
238. Moschis, G. P., & Churchill, G. (1978, November). Consumer socialization: a theoretical and empirical analysis. *Journal of Marketing Research*, XV, 599-609.
239. Mroczek, D., & Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: a developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.
240. Nairn, A. (2010). Children and Brands. In D. Marshall, *Understanding children as consumers*. London: Sage Publications Ltd.
241. Narasimhamurthy, M. (2014). Television advertisement and its impact on attitudes, behaviours of children - A study. *International Journal of interdisciplinary and multidisciplinary Studies*, 1(10), 14-22.
242. Nistor, A. (2011, March). Developments on the happiness issue: a review of the research on subjective well-being and flow. *The scientific journal of humanistic studies*, 3(4), 58-66.
243. Norrish, J., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). *An applied framework for positive education*. *International Journal of Wellbeing* (Vol. 3).
244. Obermiller, C., & Spangenberg, E. (1998). Development of a scale to measure consumer skepticism toward advertising. *Journal of consumer Psychology*, 7(2), 159-186.
245. OECD. (2011). Chapter 1. Families are changing. In OECD, *Doing better for families*.
246. Oliverio Ferraris, A. (1997). *TV per un figlio*. Bari: Editori Laterza.
247. Oliverio Ferraris, A., & Grant, T. (s.d.). Un mondo di spot. *PSICOLOGIA CONTEMPORANEA*, 121, 28-35.

248. Olivero, N., & Russo, V. (2011). *Manuale di Psicologia dei Consumi. Individuo, società, comunicazione.* (Seconda edizione ed.). Milano: McGraw-Hill.
249. Oprea, S., Buijzen, M., & Valkenburg, P. (2012, August 20). Lower life satisfaction related to materialism in children frequently exposed to advertising. *Pediatrics*, *130*, e486-e491.
250. Oprea, S., Buijzen, M., van Reijmersdal, E., & Valkenburg, P. (2011). Development and validation of the material values scale for children (MVS-c). *Personality and Individual Differences*, *51*, 963-968.
251. Oprea, S., Buijzen, M., van Reijmersdal, E., & Valkenburg, P. (2013). Children's Advertising Exposure, Advertised Product Desire, and Materialism: A Longitudinal Study. *Communication Research*, *XX(X)*, 1-19.
252. O'Rourke, J., & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: a study of happiness in Australian primary school children. *Australian journal of educational and developmental psychology*, *10*, 94-107.
253. Owen, L., Auty, S., Lewis, C., & Berridge, D. (2007). Children's understanding of advertising: an investigation using verbal and pictorially cued methods. *INFANT AND CHILD DEVELOPMENT*, *16*, 617-628.
254. Palmer, S. (2015). *Toxic childhood. How the modern world is damaging our children and what we can do about it.* (2nd edition (2006) ed.). London: Orion Books.
255. Parsons, T. (1974). *Famiglia e socializzazione. Uno studio globale della struttura familiare nella nostra società.* Milano: Oscar Studio Mondadori.
256. Piaget, J. (1964). *Lo sviluppo mentale del bambino.* Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
257. Piaget, J. (1969). *Dal bambino all'adolescente.* Firenze: La Nuova Italia.
258. Pine, K., & Nash, A. (2002). Dear Santa: the Effects of Television Advertising on Young Children. *International Journal Of Behavioral Development*, *26(6)*, 529-539.
259. Postman, N. (1994). *The disappearance of childhood.* New York: Vintage.
260. Priulla, G. (2013). *C'è differenza. Identità di genere e linguaggi. Storie, corpi, immagini e parole.* Milano: FrancoAngeli.

261. Puggelli, F. (2002). *Spot Generation. I bambini e la pubblicità*. Milano: FrancoAngeli.
262. Pugh, A. (2009). *Longing and belonging. Parents, children, and consumer culture*. Los Angeles: University of California Press.
263. Quadrio, A., & Puggelli, F. (2000). *Elementi di psicologia*. Milano: Vita e Pensiero.
264. Quinn, S., & Owen, S. (2014). Freedom to grow: children's perspective of student voice. *Childhood education, 90*(3), 192-201.
265. Qvortrup, J. (2015). A voice for children in statistical and social accounting. In A. James, & A. Prout (A cura di), *Constructing and deconstructing childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Abingdon: Routledge.
266. Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Devine, J., Otto, C., Bullinger, M., Rose, M., & Klasen, F. (2014). The European KIDSCREEN approach to measure quality of life and well-being in children: development, current application, and future advances. *Quality of Life Research, 23*, 791-803.
267. Recalcati, M. (2017). *Contro il sacrificio. Al di là del fantasma sacrificale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
268. Reynolds, K. (2008, Spring). Children's Happiness. *Encounter: education for meaning and social justice, 21*(1), 43-48.
269. Richins, M. (2004, June). The material Values Scale: measurement properties and development of a short form. *Journal of consumer research, 31*, 209-219.
270. Richins, M., & Dawson, S. (1992). A consumer values orientation for materialism and its measurement: scale development and validation. *Journal of Consumer Research, 19*, 303-316.
271. Rijavec, M. (2015). Should happiness be taught in school? *Croatian Journal of Education, 17*(1), 229-240.
272. Roberts, J., & Clement, A. (2007). Materialism and satisfaction with over-all quality of life and eight life domains. *Social Indicators Research, 82*, 79-92.

273. Robertson, T., Ward, S., Gatignon, H., & Klees, D. (1989, August). Advertising and Children: A Cross-Cultural Study. *Communication Research*, *Aug89*, Vol. 16 Issue 4, p459. 27p., 16(4), 459-486.
274. Robinson, J., & Martin, S. (2008). What do happy people do? *Social Indicators Research*, *89*, 565–571.
275. Roedder John, D. (1999, December). Consumer Socialization of children: a retrospective look at twenty-five years of research. *Journal of Consumer Research*, *26*, 183-213.
276. Roedder, D. (1981, September). Age Differences in Children's Responses to Television Advertising: An Information Processing Approach,. *Journal of Consumer Research*, *8*, 144-153.
277. Ronen, T., Hamama, L., Rosenbaum, M., & Mishely-Yarlap, A. (2016). Subjective well-being in adolescence: the role of self-control, social support, age, gender, and familial crisis. *Journal of Happiness Studies*, *17*, 81-104.
278. Rossiter, J., & Robertson, T. (1976). Canonical analysis of developmental, social, and experiential factors in children's comprehension of television advertising. *THE JOURNAL OF GENETIC PSYCHOLOGY*, *129*, 317-327.
279. Rozendaal, E., & Buijzen, M. (2009). Children's Understanding of Advertisers' Persuasive Tactics. . *International Communication Association - Annual Meeting*, 1-21.
280. Rozendaal, E., Lapierre, M., Van Reijmersdal, E., & Buijzen, M. (2011). Reconsidering Advertising Literacy as a Defense Against Advertising Effects. *Media Psychology*, *14*, 333-354.
281. Russo, V., Bustreo, M., & Micheletto, V. (2011). Bambini e pubblicità dall'educazione allo sviluppo dei talenti. *Le nuove frontiere della scuola*, *26*, 85-98.
282. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, *52*, 141-166.

283. Ryan, R., & Deci, E. (2000, January). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
284. Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
285. Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
286. Ryff, C., & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28.
287. Ryff, C., & Singer, B. (2000). Interpersonal flourishing: a positive health agenda for the new millennium. *Personality and social psychology review*, 4(1), 30-44.
288. Schopenhauer, A. (1997). *L'arte di essere felici* (Trentasettesima edizione ed.). Milano: Adelphi.
289. Schor, J. (2005). *Nati per comprare. Salviamo i nostri figli, ostaggi della pubblicità*. Milano: Apogeo.
290. Schwartz, S. (1992). Universals in the context and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In Z. M.P., *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, p. 1-65). New York: Academic Press.
291. Seiter, E. (1995). *Sold separately: children and parents in consumer culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
292. Seligman, E., & Csikszentmihalyi, M. (2000, January). Positive Psychology. An introduction. *American Psychology*, 55(1), 5-14.
293. Shagufta, B., Shaista, J., & Aneeqa, B. (2014). Happiness: a psycho-philosophical appraisal. *The Dialogue*, IX(3), 313-325.
294. Sheldon, K., & Bettencourt, B. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social groups. *British Journal of social Psychology*, 41, 25-38.

295. Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: a school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness studies*, *15*, 1289-1311.
296. Shrum, L., Wong, N., Arif, F., Chugani, S., Gunz, A., Lowrey, T., . . . Sundie, J. (2013, August). Reconceptualizing materialism as identity goal pursuits: functions, processes, and consequences. *Journal of Business Research*, *66*(8), 1179-1185.
297. Sinclair, R. (2004). Participation in practice: making it meaningful, effective and sustainable. *Children and Society*, *18*, 106-118.
298. Sirgy, J., Gurel-Atay, E., Webb, D., Cicic, M., Husic, M., Ekici, A., . . . Johar, J. (2012). Linking advertising, materialism and life satisfaction. *Social Indicators research*, *107*, 79-101.
299. Slone, A., Brigham, J., & Meissner, C. (2000). Social and cognitive factors affecting the own race-race bias in whites. *Basic and applied social psychology*, *22*, 71-84.
300. Smedegaard, S., Christiansen, L., Lund-Cramer, P., Bredahl, T., & Skovgaard, T. (2016). Improving the well-being of children and youths: a randomized multicomponent, school-based, physical activity intervention. *BioMed Central Public Health*, *16*(1127), 1-11.
301. Sotgiu, I. (2013). *Psicologia della felicità e dell'infelicità*. Roma: Carocci Editore.
302. Sparrman, A., Sandin, B., & Sjöberg, J. (2012). *Situating Child Consumption*. Lund, Sweden: Nordic Academic Press.
303. Spotswood, F., & Nairn, A. (2016). Children as vulnerable consumers: a first conceptualization. *Journal of marketing management*, *32*(3-4), 211-229.
304. Starkauskiene, V., & Galinskaitė, A. (2015). Subjective well-being and income: analysis and evidence on Easterlin Paradox. *Applied Economics: Systematic Research*, *9*(2), 49-64.
305. Strauss, A. (1952, June). The development and transformation of monetary meanings in the child. *American Sociological Review*, *17*(3), 275-286.
306. Sutherland, A., & Thompson, B. (2001). *Kidfluence: why kids today mean business*. New York: McGraw Hill.

307. Swinyard, W., Kau, A., & Phua, H. (2001). Happiness, materialism, and religious experience in the US and Singapore. *Journal of Happiness Studies*, 2, 13-32.
308. Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., . . . Stewart-Brown, S. (2007, November 27). The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being scale(WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63).
309. Tomy, A., & Cummins, R. (2011). The Subjective well-being of high-school students: validating the personal wellbeing index - School children. *Social Indicators Research*, 101, 405-418.
310. Trampus, A. (2015). *Il diritto alla felicità. Storia di un'idea*. (Seconda Edizione ed.). Bari: Laterza.
311. Tufte, B., Rasmussen, J., & Christensen, L. (2005). *Frontrunners or copycats?* Copenhagen: Copenhagen Business School Press.
312. Uusitalo-Malmivaara, L. (2012). Global and school-related happiness in Finnish children. *Journal of happiness studies*, 13, 601-619.
313. Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Happiness decreases during early adolescence - a study on 12- and 15-year-old Finnish Students. *Psychology*, 5, 541-555.
314. Uusitalo-Malmivaara, L., & Lehto, J. (2013). Social factors explaining children's subjective happiness and depressive symptoms. *Social Intictors Research*, 111, 603-615.
315. Vaccaro, J., & Slanemyr, A. (1998). Children's perceptions of television commercials: do they understand its purpose? *JOURNAL OF PROFESSIONAL SERVICES MARKETING*, 17(1), 153-163.
316. Valkenburg, P. M., & Cantor, J. (2001). The development of a child into a consumer. 22, 61-72.
317. Valkenburg, P., & Peter, J. (2013). Five challenges for the future of the media-effects research. *International Journal of Communication*, 7, 197-215.
318. Vannoni, D. (2001). *Manuale di psicologia della comunicazione persuasiva*. Torino: Utet Libreria.

319. Vazquez, C., & Hervas, G. (2013). Addressing current challenges in cross-cultural measurement of well-being: the Pemberton Happiness Index. In H. Knoop, & A. Delle Fave, *Well-being and cultures: perspectives from positive psychology*. Springer.
320. Veenhoven, R. (2008). Healthy happiness: effects of happiness on physical health and the consequences for preventive health care. *Journal of Happiness Studies*, 9, 449-469.
321. Vygotskij, L. (2008). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. (L. Mecacci, A cura di) Bari: Laterza.
322. Wang, X., Yu, C., & Wei, Y. (2012). Social media peer communication and impacts on purchase intentions: a consumer socialization framework. *Journal of interactive marketing*, 26, 198-208.
323. Ward, S. (1974). Consumer socialization. *Journal of Consumer Research*, 1(2), 1-14.
324. Ward, S., Wackman, D., & Wartella, E. (1977). *How children learn to buy: the development of information processing skills*. Beverly Hills, CA: Sage.
325. Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
326. Waterman, A. (2008). Reconsidering happiness: a eudaimonist's perspective. *Journal of Positive Psychology*, 3, 234-252.
327. Waterman, A., Schwartz, S., & Conti, R. (2008). The implications of two conceptions of happiness (hedonic enjoyment and eudaimonia) for the understanding of intrinsic motivation. *Journal of Happiness studies*, 9, 41-79.
328. Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and social Psychology*, 54, 1063-1070.
329. White, E., & Williams, G. (. (1974). *Stuart Little*. New York: HarperTrophy.
330. Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67(4), 294-306.

331. Woolfolk, A. (2016). *Psicologia dell'educazione. Teorie, metodi, strumenti*. Milano: Pearson.
332. Woolgar, S. (2012). Ontological child consumption. In A. Sparrman, B. Sandin, & J. Sjoberg, *Situating child consumption. Rethinking values and notions of children, childhood and consumption*. Lund: Nordic Academic Press.
333. Xefteris, D. (2012). Formilizing Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 13, 291-311.
334. Young, B. (2010). Children and Advertising. In D. Marshall, *Understanding children as consumers*. London: Sage Publications Ltd.
335. Zambianchi, M. (2015). *La psicologia positiva*. Roma: Carocci.
336. Zelizer, V. (1985). *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. New York: Basic Books.
337. Zelizer, V. (2002). Kids and commerce. *Childhood*, 9(4), 375-396.
338. Zelizer, V. (2009). *Vite economiche. Valore di mercato e valore della persona*. BOlogna: Il Mulino.
339. Ziegler, E., & Irvin, L. (1969). *Socialization and Personality Development*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hervas & Vargas

PHI

Pemberton Happiness Index

QUESTIONARIO

Iniziali _____ Data di Nascita ____/____/____

Genere: Maschio Femmina

Nazionalità: Italiana Non Italiana

Se non italiano di quale nazionalità? _____

Di che nazionalità è la tua mamma? _____

Di che nazionalità è il tuo papà? _____

Quanti fratelli o sorelle? Fratelli n. _____ Sorelle n. _____

N.	Domanda	Mai	Quasi mai	Q.che volta	Spesso
1	Sono molto soddisfatto della mia vita	1	2	3	4
2	Ho l'energia per svolgere tutti i miei doveri quotidiani	1	2	3	4
3	Penso che la mia vita sia utile e merita di essere vissuta	1	2	3	4
4	Sono soddisfatto di me	1	2	3	4
5	La mia vita è piena di esperienze e sfide che mi fanno crescere	1	2	3	4
6	Sono molto legato alle persone intorno a me	1	2	3	4
7	Mi sento capace di risolvere la maggior parte dei miei problemi	1	2	3	4
8	Penso di poter riuscire fare delle cose importanti da solo	1	2	3	4
9	Mi piacciono molto i piccoli eventi di ogni giorno	1	2	3	4
10	Ci sono un sacco di momenti brutti nella mia vita quotidiana	1	2	3	4
11	Credo di vivere in un mondo in cui potrò fare tantissime cose	1	2	3	4
a	Qualcosa che ho fatto mi ha reso orgoglioso			Si	No
b	Ho fatto delle cose divertenti con un amico			Si	No
c	Ho fatto qualcosa che mi è veramente piaciuto fare			Si	No
d	Mi è capitato di imparare cose interessanti			Si	No
e	Mi sono dato un piccolo premio			Si	No
f	A volte mi sento schiacciato dai pensieri			Si	No
g	Mi sono annoiato per molto tempo			Si	No
h	Mi sono preoccupato per certe cose			Si	No
i	Sono successe delle cose che mi hanno fatto arrabbiare			Si	No
j	Qualcuno mi ha mancato di rispetto			Si	No

MS
Materialism Scale

N.	Domanda	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto
1	Preferisco passare il tempo comprando cose che in qualsiasi altro modo	1	2	3	4
2	Sarei più felice se avessi più soldi per comprarmi le cose che mi interessano	1	2	3	4
3	Mi diverto pensando alle cose che ho	1	2	3	4
4	Mi piace molto fare shopping	1	2	3	4
5	Mi piace comprare le cose che hanno i miei amici	1	2	3	4
6	Quando si cresce, più soldi si hanno, e più felici si è	1	2	3	4
7	Preferirei non dover dividere la mia merenda con altri	1	2	3	4
8	Mi piacerebbe potermi comprare cose costose	1	2	3	4
9	Mi piacciono molto i bambini che hanno bei giochi e vestiti	1	2	3	4
10	Quando sarò grande voglio un lavoro in cui si guadagnano tanti soldi	1	2	3	4

HS
Happiness scale

Leggi attentamente la lista qui sotto e metti ordine alle cose che ti rendono felice (partendo da 1 che sarà ciò che ti rende più felice in assoluto, e proseguendo fino a 12)

N.	Lista
	Prendere un bel voto a scuola
	Avere più tempo libero
	Fare un bel risultato nella mia attività preferita (sport, musica, hobby..)
	Trovare un nuovo amico/a
	Avere tanti amici
	Avere un cucciolo
	Avere più soldi
	Essere più bello/a
	Trovare un nuovo hobby
	Avere una vita familiare serena
	Avere la salute migliore
	Diventare una celebrità

Se 1 è **Per niente felice** e 10 è **Felicissimo**, da 1 a 10 quanto felice sei in questo momento?

(Scrivi un numero nel riquadro)