

**Il ruolo della musica nello sviluppo dell'empatia nei bambini:
costruzione del percorso educativo “Musica e BenEssere” e valutazione della sua
efficacia⁴**

Giuseppe Sellari⁵, Giada Matricardi⁶, e Paolo Albiero⁷

Abstract

Nella presente ricerca si è voluto indagare se il percorso educativo *Musica e BenEssere* (che utilizza attività musicali d'insieme basate sull'ascolto e sulla produzione vocale e strumentale) fosse stato in grado di migliorare l'empatia in un gruppo di bambini di quattro anni. I risultati ottenuti indicano che il training è stato efficace nel migliorare la capacità empatica dei bambini verso tutte le emozioni considerate (gioia, tristezza, paura, rabbia) e soprattutto verso emozioni di tono edonico negativo.

Parole chiave: Musica e benessere, empatia, educazione emotiva, metodo attivo, sviluppo interpersonale e sociale nei bambini.

The function of music in the development of empathy in children: the construction of the educational course “Music and well-being” and the evaluation of its effects

Abstract

In the present research, the authors examined the contents and the methods of the educational course *Music and well-Being* (that uses global musical activities based on listening, and on vocal and instrumental production) in order to check its efficiency in improving empathy in a group of

⁴ Giuseppe Sellari ha curato i paragrafi dell'introduzione, degli obiettivi e ipotesi di ricerca, del metodo, del disegno di ricerca e delle conclusioni. Giuseppe Sellari e Giada Matricardi hanno curato il paragrafo sugli strumenti di misura, Giada Matricardi e Paolo Albiero il paragrafo sui risultati della ricerca.

⁵ Giuseppe Sellari, Musicologo, pianista, Dottore di ricerca in scienze dell'educazione, Docente a contratto di fondamenti della comunicazione musicale presso l'Università della Calabria.

⁶ Giada Matricardi, Psicologa, Dottore e Assegnista di ricerca in psicologia dello sviluppo presso l'Università di Padova.

⁷ Paolo Albiero, Psicologo, Professore associato di psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università di Padova

four year old children. The results show that the training has been efficient in improving the empathic ability of children towards all emotions considered (joy, sadness, fear, anger) and above all towards emotions of negative hedonic tone.

Key words: Music and well-Being, empathy, emotional education, active method, interpersonal and social development in children

Introduzione

La comunicazione è un fenomeno eterogeneo che si realizza attraverso un processo di scambio globale tra le persone e il contesto nel quale si svolge. Comprendere l'altro sapendone interpretare i diversi segnali di cui dispone ogni atto comunicativo è un'abilità riconducibile all'"intelligenza interpersonale" (Gardner, 2005) con la quale gli individui partecipano alla costruzione della visione comune o condivisa. Una corretta comunicazione non può quindi prescindere dall'aspetto relazionale sul quale si fonda ogni possibilità di incontro nella diversità e nella soggettività delle persone. Nella società civile odierna e in un'epoca come quella attuale in cui prevale il progresso con i suoi stress, le ansie e la depressione, la chiusura in se stessi e le difficoltà nell'attenzione e nella riflessione e in cui l'aggressività e le violenze sono in continuo aumento, si rende sempre più necessario prevedere programmi di prevenzione del disagio psicologico e dei disturbi della comunicazione, soprattutto in ambito pediatrico. Promuovere il benessere psico-fisico già nell'infanzia è una delle prerogative fondamentali per favorire una più cosciente consapevolezza di sé e una maggiore e più attiva partecipazione alla vita sociale, culturale e intellettuale. Il ruolo del sé svolge una funzione di primaria importanza nelle varie forme di apprendimento specifico, così come nell'apprendimento delle capacità affettive ed emotive: se chi apprende associa l'informazione a sé, questa verrà appresa, conservata in memoria e recuperata in maniera più profonda e accurata (Mazzoni, 2000). Tra le variabili individuali in grado di promuovere un positivo sviluppo psicosociale riveste un ruolo fondamentale l'empatia. Questa capacità favorisce il riconoscimento e la condivisione in maniera vicaria dell'emozione provata da un altro individuo che si traduce in un vissuto emotivo più

consono allo stato d'animo dell'altro che al proprio e di comprenderne la situazione mettendosi nei suoi panni in modo sempre più raffinato nel corso dello sviluppo (Hoffmann, 2001). Fin dall'età prescolare, empatizzare con i vissuti dell'altro favorisce la messa in atto dei comportamenti prosociali adeguati (Eisenberg *et al.*, 2006). L'empatia, inoltre, aiuta a regolare il flusso delle emozioni negative e a ridurre le manifestazioni aggressive verso i compagni (Eisenberg e Fabes, 1998), favorisce la comunicazione e incoraggia l'accoglienza della diversità (Hoffman, 2000). Essa quindi è una capacità fondamentale per la costruzione di relazioni interpersonali positive e per il benessere dei bambini (Albiero e Matricardi, 2006), che è importante promuovere con percorsi di formazione specifici ed efficaci (WHO, 1993).

Esaminando le principali esperienze nell'ambito dell'educazione emotiva e della prevenzione del disagio psicologico, è possibile notare come la maggior parte degli interventi in età prescolare siano solitamente affidati a una programmazione occasionale e carente o, nella peggiore delle ipotesi, perfino controproducente. Spesso questi percorsi educativi sono basati su tecniche più cognitive in cui la dimensione verbale viene privilegiata a scapito di quella non verbale, ossia non viene preso in considerazione il "lavoro sul corpo" che rappresenta invece un'essenza fondamentale per lo sviluppo del proprio "io" emotivo.

Una delle esperienze più coinvolgenti che la musica è in grado di offrire è quella di suscitare profonde emozioni e sentimenti significativi (Budd, 1985; Davies, 1994; Juslin-Sloboda, 2001; Scherer e Zentner, 2008; Juslin e Laukka, 2004) seguendo una propria logica che è diversa da quella del linguaggio verbale (Nattiez, 1989). Questa capacità di elevare il livello della nostra vita emotiva (Sloboda, 1998) non è l'unica peculiarità di quest'arte. La musica infatti, per i vari livelli di abilità sensorie e corporali a cui fa riferimento, può assumere una valenza formativa, educativa, curativa ed estetica di straordinaria importanza e favorire nei bambini, soprattutto in età prescolare, esperienze reali significative perché intimamente vissute (Shuter-Dyson, 1999; Imberty, 2002; Sacks, 2008; Anceschi, 2009; Baroni, 2009).

Obiettivi della ricerca e ipotesi

Alla luce di queste riflessioni, nella presente ricerca si è voluto indagare, attraverso il percorso educativo “Musica e ben-Essere” appositamente strutturato integrando la musica con alcune tecniche psico-corporee e cognitive prese a prestito dall’educazione alle emozioni, su aspetti che riguardassero principalmente lo sviluppo dell’empatia nei bambini di quattro anni e la loro sintonia affettiva rispetto alle emozioni altrui.

Metodo

Partecipanti

La ricerca è stata condotta su 36 bambini di circa quattro anni frequentanti due classi d’infanzia di due distinte scuole della provincia di Roma. Sia il gruppo sperimentale, che ha svolto un percorso educativo di 24 incontri di circa 50 minuti ciascuno in orario scolastico con cadenza settimanale, sia il gruppo di controllo, che per ovvie esigenze scientifiche non ha partecipato ad alcuna attività, è stato composto da 18 bambini. Al fine di rendere più efficace l’intervento educativo e più agevole la gestione delle singole esperienze, si è deciso di dividere i partecipanti alla sperimentazione in due gruppi omogenei di 9 bambini. Ciò ha permesso inoltre di favorire il lavoro di movimento e l’utilizzo dell’attrezzatura specifica come lo “strumentario Orff” e il materiale psico-motorio. Dal momento che entrambi i gruppi provenivano da realtà sociali, culturali, economiche e territoriali simili, non è stato adottato nessun criterio particolare nel dividere il campione in gruppo sperimentale e di controllo. Oltre agli alunni, hanno partecipato alla ricerca sei maestre (di cui due di sostegno), due dirigenti scolastici e circa 72 genitori che sono stati coinvolti in tre iniziative: 1) counseling scolastico; 2) seminario *La musica come strumento educativo*; 3) seminario *Relazione e Comunicazione in età prescolare*. Prima dell’inizio della sperimentazione, al fine di rendere partecipi le famiglie e l’ambiente scolastico al progetto di ricerca, è stato condotto un programma di counseling. Questa esperienza preliminare ha

permesso non solo di illustrare il percorso educativo e gli obiettivi dell'indagine, ma anche di conoscere il contesto sociale in cui è inserito il bambino. Per il buon esito della sperimentazione, e nel rispetto di ogni singolo partecipante, è infatti di fondamentale importanza saper interpretare le esigenze di ciascuno: ciò costituisce la prima regola di educazione all'empatia. A fine incontro è stata distribuita a tutti i genitori una busta sigillata contenente il questionario sul comportamento dei bambini ("Scala di *Effortful control*" e "Scala di empatia") e un modulo di autorizzazione per l'adesione alla ricerca, alla registrazione della voce dei bambini (per entrambi i gruppi) e alle videoregistrazioni del training (solo per il gruppo sperimentale). Durante la sperimentazione è stato organizzato un seminario dal titolo *La musica come strumento educativo* nel corso del quale sono stati affrontati i temi relativi allo sviluppo dell'intelligenza musicale ed emotiva in età prescolare. Un'ulteriore seminario, dal titolo *Relazione e Comunicazione in età prescolare*, è stato realizzato a conclusione della ricerca per illustrare a genitori, dirigenti e maestre i risultati della sperimentazione. Nella discussione finale è stato significativo permettere ai presenti di comunicare le proprie impressioni riguardo l'esperienza vissuta dai bambini durante il progetto di ricerca. Ne è emerso un estremo bisogno da parte degli educatori (genitori e maestre) di ulteriori percorsi formativi in grado di favorire la conoscenza di certe tematiche legate allo sviluppo e alla promozione del benessere psico-fisico in età evolutiva. In particolare è stato importante per i partecipanti scoprire che le abilità interpersonali e gli atti comunicativi dei propri figli rispecchiano il più delle volte le modalità di espressione degli adulti, per cui è necessario essere sempre coscienti dei propri comportamenti per scoraggiare sul nascere condotte non idonee e controproducenti alla salute dei bambini.

Disegno di ricerca

La ricerca è stata realizzata in tre fasi: 1) pre-test; 2) training (unica attività della ricerca rivolta al solo gruppo sperimentale); 3) post-test. La fase di pre-test, comune sia ai bambini del gruppo sperimentale e sia a quelli di controllo, è stata condotta in orario scolastico presso i locali di entrambe le scuole. Durante questo periodo sono stati proposti i test per il

riconoscimento delle emozioni (TEC) e per lo sviluppo dell'empatia (FASTE). Terminata la fase di pre-test, è stato svolto il training "Musica e ben-Essere" coinvolgendo il solo gruppo sperimentale. Il percorso educativo è stato appositamente strutturato per favorire un atteggiamento partecipativo e per fare del bambino il centro e il motore stesso della propria evoluzione. Seguendo il principio del "metodo attivo", che prevede una tecnica di apprendimento sottesa all'esperienza sensitiva e motoria della persona, si è cercato di favorire momenti d'intensa interazione personale al fine di sollecitare e ampliare le possibilità di rapporti socio-affettivi e relazionali il più significativi e formativi possibili. Le attività di canto, di movimento e con lo strumentario sono state proposte come momenti di scambio e di ascolto per permettere ai bambini, attraverso il confronto con gli altri, di avvalersi di un valido strumento di comunicazione alternativo alla parola parlata, di imparare a distinguere e sperimentare con il proprio corpo un orizzonte di relazioni emotive sempre più ampio e, allo stesso tempo, di arricchire le loro esperienze intra e interpersonali. Nella fase di post-test sono stati nuovamente distribuiti ai genitori il questionario sul comportamento dei bambini ("Scala di *Effortful control*" e "Scala di empatia"). Contemporaneamente sono stati riproposti i test sul riconoscimento delle emozioni (TEC) e sullo sviluppo dell'empatia (FASTE) i cui risultati sono stati analizzati e comparati con quelli iniziali.

Strumenti di misura

Per valutare il riconoscimento delle emozioni nei bambini di quattro anni è stata proposta la versione italiana del *Test of Emotional Comprehension* di Pons e Harris (2000) per l'età compresa tra i tre e gli undici anni (Albanese e Molina 2008). Il TEC è un puro indice dello sviluppo concettuale ed è basato sulle abilità di *perspective-taking* emotivo. Permette di studiare e analizzare sia la natura complessiva dello sviluppo della comprensione delle emozioni del bambino, sia l'estensione della variabilità individuale in tale sviluppo e comprende nove componenti di comprensione delle emozioni: 1) *Riconoscimento/etichettamento* (capacità di identificare le espressioni facciali emotive di

base e abbinarle a un'appropriata etichetta verbale); 2) *causa esterna/situazionale* (capacità di riscontrare regolarità tra situazioni o eventi e le emozioni provate dalle persone in tali situazioni o a causa di tali eventi); 3) *desiderio* (capacità di fornire risposte emotive diverse in relazione allo stesso oggetto sulla base dei desideri o delle preferenze dei due protagonisti dell'evento); 4) *conoscenza/credenza* (capacità di differenziare la propria conoscenza sul mondo da quella di un altro individuo); 5) *ricordo* (capacità di comprendere il legame fra memoria ed emozione); 6) *regolazione* (capacità di attivare strategie di regolazione emotiva); 7) *occultamento/nascondere* (capacità di attribuire un'emozione palesemente in conflitto con l'atteggiamento esterno); 8) *emozioni miste/ambivalenti* (capacità di attribuire al protagonista due emozioni contraddittorie); 9) *morale* (capacità di cogliere la dimensione emotiva delle scelte morali). Il TEC è composto da 23 schede nella versione femminile (in cui la protagonista è una bambina) e 23 nella versione maschile (in cui il protagonista è un bambino). Nelle prime cinque schede sono raffigurate quattro diverse espressioni da cui il bambino deve individuare una precisa emozione. Le successive 18 schede sono divise in due sezioni: una parte superiore (dove è riportata una breve storia a contenuto emotivo in cui il volto del protagonista è occultato) e una parte inferiore (che viene mostrata solo dopo aver narrato l'evento e dove sono raffigurate quattro distinte espressioni emotive tra le quali il bambino deve selezionare quella corrispondente al sentimento provato dal protagonista della storia).

Per valutare l'empatia autovalutata dai bambini è stato somministrata una parte del FRIC (*Feshbach and Roe Revised for Italian Children*), la versione italiana del FASTE (*Feshbach Affective Situation Test for Empathy*) di Feshbach e Roe (1968) realizzata da Albiero e Lo Coco (1995, 2001) e basata su *picture stories*. La prova risulta dalla commistione delle tecniche del FASTE, elaborato da Feshbach e Roe (1968) e dell'ECSS (*Empathy Continuum Scoring System*), messo a punto da Strayer (1987, 1989, 1993). Come nel FASTE, si considerano le risposte che i soggetti forniscono di fronte a situazioni-stimolo emotivamente coinvolgenti; risposte che poi vengono analizzate usando il sistema di codifica elaborato da Strayer. Nella convinzione che le situazioni stimolo proposte da Feshbach e Roe potessero avere una valenza diversa o nessuna valenza in un contesto

differente da quello americano (Gnepp, McKee, e Domanic, 1987), Albiero e Lo Coco (2001) hanno ideato delle storie figurate che, come evinto da uno studio pilota su 500 bambini, nel contesto italiano elicitano più frequentemente certe emozioni: gioia, tristezza, paura, rabbia, vergogna, gelosia. Alcune di queste situazioni evocano una sola emozione, altre due o tre emozioni che vengono nominate con frequenze paragonabili. Le emozioni rappresentate nelle storie scelte sono la paura, la felicità, la rabbia e la tristezza. Sono state utilizzate quattro storie figurate, scelte tra quelle proposte da Albiero e Lo Coco (1995) secondo due criteri: si sono preferite le storie figurate che evocassero una sola emozione e, a parità di questa prima condizione, si sono preferite quelle che sulla base di studi precedenti (Pons e Harris, 2000) si ritenessero più adatti a suscitare le emozioni indicate in bambini di età prescolare. Coerentemente con questo scopo si sono lievemente modificati i contenuti e la forma di alcune storie (ad es. “pagella” è stata sostituita da “disegno” in cui la maestra ha scritto che il/la bambino/a è stato/a davvero bravo/a). Il resoconto verbale da cui si rileva la responsività empatica dei soggetti viene sollecitato da una breve intervista semistrutturata (Bonino, Lo Coco, e Tani, 1998) che indaga con semplici domande due aree:

1) la capacità del bambino di capire la situazione vissuta dalla protagonista della storia riuscendo a riconoscere l'emozione da lei provata e l'intensità con cui la prova. Quest'area è indagata attraverso le seguenti domande:

D1: «Che cosa prova, secondo te, il protagonista della storia»? (Segue la risposta R1)

D2: «Quanto il protagonista della storia ha provato R1: poco, abbastanza o molto»? (Segue la risposta R2)

D3: «Perché il protagonista della storia ha provato R1»? (Segue la risposta R3);

2) la responsività empatica manifestata dal soggetto nell'osservare un evento emotivo nel quale un altro è direttamente coinvolto. Le domande pensate per questa indagine sono:

- D1:** «Che cosa hai provato tu guardando il protagonista della storia»? (Segue la risposta R1)
- D2:** «Quanto hai provato R1 tu guardando il protagonista della storia: poco, abbastanza o molto»? (Segue la risposta R2)
- D3:** «Perché provi R1 o cosa pensi ti abbia fatto provare R1»? (Segue la risposta R3).

L'applicazione dell'ECSS ai resoconti verbali dei soggetti permette di ottenere una valutazione multidimensionale dell'empatia. Il punteggio globale ottenuto con questo sistema va da un minimo di 0 a un massimo di 19 punti ed è ottenuto prendendo in considerazione sia la corrispondenza affettiva tra il soggetto e il protagonista della storia, sia le attribuzioni cognitive che il soggetto fa per giustificare la sua vicinanza affettiva col protagonista della storia. Vediamo un po' più nello specifico queste misure:

- La *corrispondenza affettiva* si misura su una scala a quattro punti che riprende la distinzione già operata da Stotland (1969) tra "empatia generale" (il bambino dice di provare un'emozione dello stesso tono edonico del personaggio della storia) e "empatia specifica" (il bambino dice di provare proprio la stessa emozione del protagonista della storia). Sotto è riportata più dettagliatamente la griglia di valutazione delle risposte che riguardano la corrispondenza affettiva (Bonino, Lo Coco, e Tani 1998):

- 0=** il bambino dice di provare un'emozione con tono edonico diverso o nessuna emozione. Es. «Io non provo niente».
- 1=** il bambino dice di provare un'emozione con stesso tono edonico (empatia generica). Es. «La protagonista prova rabbia, io dispiacere».
- 2=** il bambino dice di provare un'emozione uguale al personaggio della storia ma di intensità diversa /(empatia specifica). Es. «Lei prova molta gioia, io poca gioia».
- 3=** il bambino dice di provare un'emozione uguale al personaggio della storia e di uguale intensità /(empatia specifica). Es. «Lei è molto felice, io sono molto felice».

- Le *attribuzioni cognitive* (che il soggetto fa rispetto alla sua risposta emotiva) si misurano su una scala a otto punti, ordinati per complessità crescente e che procedono a un grado di sempre maggiore sintonizzazione tra sé e l'altro. Qui sotto è riportata più dettagliatamente la griglia di valutazione delle risposte che riguardano le attribuzioni cognitive:

- 0= Nessuna emozione è attribuita alla persona stimolo.
- 1= L'emozione viene riconosciuta ma non c'è corrispondenza con quella provata dal soggetto.
- 2= C'è corrispondenza ma la spiegazione è irrilevante. Es. «Non lo so».
- 3= C'è corrispondenza e la spiegazione è dovuta a eventi esterni alla storia. Es. «Ho avuto paura perché c'era buio».
- 4= C'è corrispondenza e l'attribuzione fa riferimento alla situazione vissuta dalla persona-stimolo. Es. «Ho avuto paura quando le ha preso il braccio».
- 5= C'è corrispondenza e l'attribuzione indica una trasposizione del sé nella storia. Es. «Anche a me è successo una volta...».
- 6= C'è corrispondenza e l'attribuzione si riferisce agli stati interni della persona-stimolo. Es. «Mi sento felice nel vederlo felice».
- 7= C'è corrispondenza e l'attribuzione indica esplicito *role-taking*. Es. «Se fossi al suo posto anche io sarei felice».

Per valutare l'*effortful control* dei bambini è stato chiesto ai genitori di compilare la "Scala di *effortful control*" estratta dalla versione italiana del *Children's behavior Questionnaire* (Rothbart *et al.*, 2001) per la misura del temperamento in bambini di età compresa tra i 3 e gli 8 anni. Gli *item* misurano le dimensioni di:

- Controllo Inibitorio: che misura la capacità di pianificare o sopprimere risposte inadeguate seguendo le indicazioni degli adulti (ad es. «Sa abbassare la voce quando gli/le viene chiesto»);
- Sensibilità Percettiva: rileva la capacità dei bambini di notare dettagli a basso livello di novità, incongruità (ad es. «Fa commenti quando un genitore ha cambiato qualcosa nel suo

aspetto»);

- Piacere a Bassa Intensità: misura il piacere prodotto nei bambini da situazioni a basso livello di intensità, complessità, novità (ad es. «Gli/Le piace il suono delle parole, come nelle filastrocche»);

- Attenzione Focalizzata: rileva la tendenza dei bambini a mantenere il fuoco dell'attenzione su un'attività o compito (ad es. «Quando costruisce o mette insieme qualcosa, si fa coinvolgere molto da quello che sta facendo, e gioca per molto tempo»).

Ai genitori viene chiesto di valutare la veridicità delle affermazioni riportate nel questionario su una scala a 7 punti (da 1 (= estremamente falso per tuo/a figlio/a) a 7 (=estremamente vero per tuo/a figlio/a). I genitori possono, inoltre, usufruire dell'alternativa di risposta "Non Applicabile" se non hanno mai osservato il loro figlio in quella circostanza.

I risultati della ricerca

Verifiche precedenti al confronto test retest.

Prima di testare l'efficacia del corso si è deciso di indagare se il gruppo di controllo e quello sperimentale fossero sostanzialmente omogenei alla *base-line* (t1, cioè prima dell'inizio del training), rispetto alla dimensione autoregolativa del temperamento (*effortful control*) che avrebbe potuto avere affetto sull'empatia dei bambini e/o sull'andamento del training. I risultati ottenuti dal confronto tra i due gruppi (effettuato tramite un'analisi della varianza univariata) prima dell'inizio del training (t1), in relazione ai risultati ottenuti dalla somministrazione della scala di *effortful control* estratta dal CBQ-SF, non evidenziano delle differenze statisticamente significative ($F_{(1,47)} = .32$; $p = .57$) tra il gruppo sperimentale e di controllo nei livelli di *effortful control*.

I confronti tra le medie sono risultati tutti non statisticamente significativi: questo risultato suggerisce di considerare i due gruppi come omogenei rispetto alle dimensioni dell'*effortful control* (e pertanto definibili come gruppi estratti dalla stessa popolazione).

Valutazione del training.

Per verificare se il training “Musica e ben-Essere” ha prodotto un cambiamento, i risultati ricavati applicando l’ECSS all’intervista sull’empatia, sono stati analizzati utilizzando un modello lineare generalizzato (GLM) per misure ripetute. L’analisi condotta si configura come un modello misto comprendente: una variabile entro soggetti, cioè il cambiamento verificatosi o no al tempo t2 (dopo la fine del corso) rispetto alla *base line* del tempo t1 (prima dell’inizio del corso) e una variabile tra soggetti, cioè le differenze, riscontrate o no tra il gruppo sperimentale e quello di controllo al tempo t1 e al tempo t2.

Si ricordi che l’intervista sull’empatia che ha fornito i dati su cui condurre l’analisi, permetteva di ottenere un punteggio globale di empatia (compreso tra 1 e 19) per ciascuna delle quattro emozioni rappresentate nei filmati (gioia, tristezza, rabbia e paura). Per questa ragione l’analisi è stata condotta separatamente per ciascuna emozione. Dai risultati (riportati in Tab. 1 e Graf. 1) è emerso che per ciascuna delle emozioni considerate l’effetto interazione (tempo/gruppo) è risultato essere statisticamente significativo. In altre parole nel gruppo sperimentale, che partecipa al corso, si riscontra un aumento nell’abilità dei soggetti di empatizzare con la gioia, la tristezza, la rabbia e la paura dell’altro e che questo aumento è significativamente maggiore nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo (che non ha partecipato al corso).

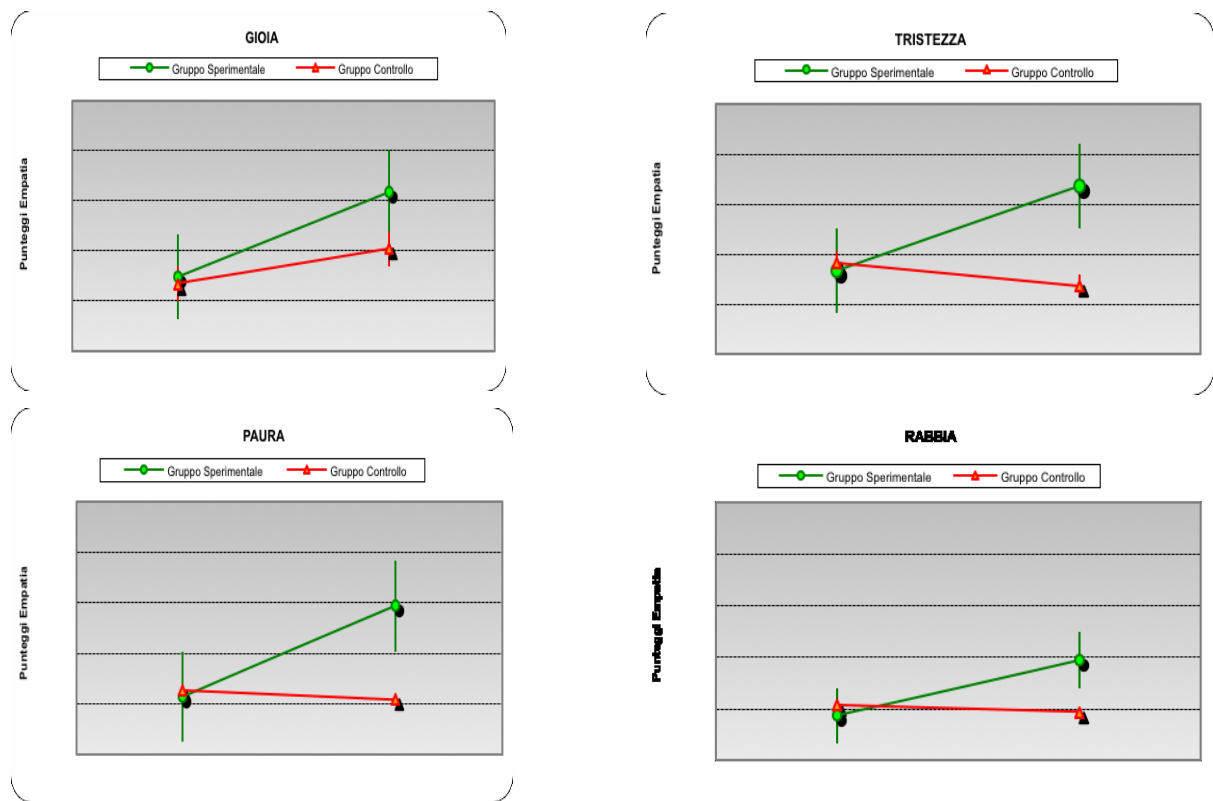
Tab. 1 – Le risposte all’intervista sull’empatia sono state confrontate utilizzando un modello lineare generalizzato per misure ripetute. L’analisi si configura come un modello misto con una variabile entro soggetti, cioè il cambiamento verificatosi o dopo la fine del corso e una variabile tra soggetti (le differenze) riscontrate o no tra il gruppo sperimentale e quello di controllo

Nel gruppo sperimentale, che ha partecipato al percorso formativo, si riscontra un aumento nell’abilità dei soggetti di empatizzare con la tristezza e che questo aumento è significativamente maggiore nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo (che non ha partecipato al corso). Osservando gli indici di dimensione dell’effetto (η^2 part) possiamo inoltre notare come tale aumento sia più marcato quando i bambini si trovano a empatizzare

con la tristezza e con la paura dell'altro e meno quando empatizzano con la sua gioia. In altre parole il training sembra essere stato più efficace nel migliorare l'empatia verso le emozioni di tono edonico negativo dell'altro (e in particolare tristezza e paura) rispetto all'emozione di tono edonico positivo.

TABELLA 1

EMOZIONE	M (d)			Effetto Interazione		
		test	retest	F (df)	Sig.	η^2 part
GIOIA	Gruppo Sperimentale	2.96 (2.38)	6.35 (3.50)	4.32 (1,45)	.043	.09
	Gruppo Controllo	2.67 (3.20)	4.08 (2.65)			
TRISTEZZA	Gruppo Sperimentale	2.35 (3.50)	5.70 (4.49)	12.30 (1,45)	.001	.22
	Gruppo Controllo	2.79 (3.74)	1.75 (2.47)			
RABBIA	Gruppo Sperimentale	.74 (.45)	2.9 (3.70)	7.57 (1,45)	.008	.14
	Gruppo Controllo	1.13 (1.90)	.87 (1.03)			
PAURA	Gruppo Sperimentale	1.30 (2.51)	4.87 (4.81)	12.49 (1,45)	.001	.22
	Gruppo Controllo	1.54 (2.53)	1.17 (1.86)			



Graf. 1 – Punteggi di empatia

Oltre a ciò si è rilevato un effetto entro soggetti statisticamente significativo nei casi della gioia e della rabbia. Ciò significa che indipendentemente dalla partecipazione al training si rileva un aumento della capacità dei bambini di empatizzare con la gioia e la rabbia degli altri; anche se (coerentemente col già citato effetto interazione) tale aumento è più marcato nei bambini che hanno partecipato al corso “Musica e ben-Essere”.

Inoltre si nota una differenza statisticamente significativa nei livelli di empatia verso la tristezza dell'altro dichiarati dai bambini del gruppo sperimentale e di controllo. Ciò vuol dire che, osservando i due gruppi (sperimentale e di controllo) indipendentemente dall'andamento delle prove svolte al tempo t1 e al tempo t2, si può notare che il gruppo sperimentale dichiara di provare complessivamente più empatia verso la tristezza provata da altri, ma in linea con il già citato effetto interazione, tale differenza sembra essere attribuibile al cospicuo apprendimento dei bambini rilevato al termine del training. Infine

per quanto riguarda la paura, evidenziano oltre all'effetto interazione anche un effetto fra soggetti (gruppo sperimentale vs gruppo di controllo) e un effetto entro soggetti (t1 vs t2). Ciò sta a indicare che, seppure indipendentemente dalla partecipazione al training si rileva un aumento della capacità riferita dai bambini nell'empatizzare con la paura dell'altro e seppure indipendentemente dall'andamento delle prove a t1 e t2 il gruppo sperimentale dichiara più alti livelli di empatia, tali risultati sono dovuti all'efficacia del training nel migliorare l'empatia dei bambini verso un altro che prova paura.

Dai risultati emerge che il training "Musica e ben-Essere" è risultato efficace nel migliorare la capacità dei bambini di empatizzare con gli altri in tutte le emozioni considerate (gioia, tristezza, paura, rabbia). Inoltre, il training si è dimostrato efficace nel promuovere soprattutto l'empatia verso emozioni di tono edonico negativo. Quest'ultimo risultato sembra essere particolarmente rilevante perché è proprio la capacità dei bambini di empatizzare con emozioni negative come tristezza, paura a favorire da parte loro la messa in atto di comportamenti prosociali (Eisenberg e Fabes 1998; Eisenberg *et al.*, 2006); ed è soprattutto la capacità dei bambini di empatizzare con la rabbia altrui a ridurre le loro condotte aggressive. In linea con queste osservazioni il training "Musica e ben-Essere" può rappresentare un importante strumento per insegnanti ed educatori utile a promuovere un positivo sviluppo interpersonale e sociale dei bambini e a migliorare il clima del gruppo classe.

Conclusioni

I risultati di questa ricerca permettono di offrire diversi spunti di analisi sulla necessità incontrovertibile di prendersi cura dello sviluppo psicofisico dei bambini a partire dall'età prescolare. Dai dati emersi si può riscontrare infatti che un'esperienza educativa in grado di promuovere la comunicazione e le relazionali interpersonali favorirebbe la prevenzione di quei disturbi psicologici che condizionano il corso della nostra vita minacciando il nostro benessere e il vivere sociale. I bambini hanno bisogno di rapportarsi con sani modelli per poter apprendere quella serie di comportamenti funzionali allo sviluppo e al loro benessere

psico-fisico, ma il buon esempio va praticato e coltivato quotidianamente. Se è vero che «l'educazione è un processo di nutrizione, di allevamento e di coltivazione» (Dewey, 1916), la “musica educativa” è in grado di nutrire il nostro animo, di allevare la nostra mente e di coltivare la nostra percezione del mondo, e quindi assume una valenza formativa di straordinaria importanza. Il tipo di esperienza condotta sul gruppo sperimentale si è rivelata un'opzione possibile e alternativa, rispetto agli orientamenti esistenti in materia di prevenzione, per rispondere all'esigenza, sempre più impellente nella società attuale, di guidare il comportamento del piccolo dell'uomo verso atteggiamenti più consoni alla salvaguardia della propria salute. La musica infatti plasma le nostre emozioni, il buon gusto e l'apprezzamento estetico, forma il nostro essere e mobilita le nostre capacità intellettive. In conclusione l'auspicio di tale studio è che, in materia di prevenzione del disagio giovanile e promozione del benessere in età evolutiva, si passi dal “fare prevenzione” all’“essere in prevenzione”. Si vuol dire che al di là dell'informazione, degli incontri, del counseling, che comunque rappresentano una forma di profilassi utile e indispensabile, si possano costruire e sviluppare gradualmente e costantemente quei valori educativi in grado di accompagnare pazientemente il bambino verso l'età adulta con reali competenze. Solo infatti attraverso la disponibilità quotidiana all'ascolto, all'accoglienza, al tempo “significativo” da dedicare a se stessi e al prossimo è possibile costruire un'esistenza nel rispetto delle proprie e altrui esigenze. Ecco perché è di fondamentale importanza che sia l'ambiente familiare e sia quello scolastico si attivino per costruire rapporti validi e profondi con i bambini in grado di stimolare in loro autonomia, senso di appartenenza e sicurezza nei propri mezzi. Un'ulteriore considerazione riguarda la possibile “stanchezza da trattamento” negli interventi educativi: affinché le esperienze possano davvero essere formative, è indispensabile che non vengano proposte come attività addestrative, ma come momenti di continua scoperta e di riflessione sulla consapevolezza delle proprie reali capacità e nel rispetto dei tempi di apprendimento di ciascun individuo. Solo così ognuno di noi avrà la possibilità di potenziare le proprie attitudini e crescere in modo cosciente sentendosi amato e rispettato nella sua unicità. E forse la musica, arte immateriale e

pertanto inafferrabile, può rappresentare una via percorribile verso la fragile consistenza del nostro essere.

Bibliografia

- Albanese, O. e Molina, P. (a cura di) (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Milano: Unicopli.
- Albiero, P. e Lo Coco, A. (1995). The Feshbach and Roe Affective Situation Test for Empaty Revised and Adpted for Italian Children. In G. Sprini e F. Ceresia (1995), *Issue in Cognition, development, and Work Psychology* (pp. 122-33). Palermo: Università di Palermo.
- Albiero, P., Lo Coco, A. (2001). Designing a method to assess empathy in Italian children. In A. C. Bohart e D. J. Stipek (2001), *Constructive and destructive behavior implications for family, school and society* (pp. 205-223). Washington, DC: American Psychological Association.
- Albiero, P. e Matricardi, G. (2006). *Che cos'è l'empatia*. Roma: Carrocci.
- Anceschi, A. (2009). *Musica e educazione estetica. Il ruolo delle arti nei contesti educativi*. Torino: EDT.
- Baroni, M. (2009). *L'insegnamento come scienza. Ricerche sulla didattica della musica*. Lucca: Lim.
- Bonino, S., Lo Coco, A., Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Budd, M. (1985). *Music and emotions: The philosophical theories*. London: Routledge.
- Davies, S. (1994). *Musical meaning and expression*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 2000.
- Eisenberg, N. e Fabes, R.A. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg (1998), *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development* (Vol. 3, pp. 701-755). New York: Wiley.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Spinrad, T.L. (2006). Prosocial behavior. In N. Eisenberg (2006), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (Vol. 3, pp. 646-718). New York: Wiley.
- Feshbach, N.D. e Roe, K. (1968). Empathy in Six- and Seven-years-old. *Child Development*, 39, 133-145.
- Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erikson.
- Gnepp, J., McKee, E., e Domanic, J.A. (1987). Children's Understanding of verbal and facial display rules. *Developmental Psychology*, 23, 114-123.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (2001). Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development. In A. C. Bohart e D. J. Stipek (2001), *Constructive and destructive behavior implications for family, school and society* (pp. 61-86). Washington, DC: American Psychological Association.
- Imberty, M. (2002). La musica e il bambino. In J.-J. Nattiez (2002), *Enciclopedia della musica* (pp. 477-95). Milano: Einaudi.
- Juslin, P.N. e Sloboda, J.A. (a cura di) (2001). *Music and Emotion: Theory and research*. New York: Oxford University Press.
- Juslin, P.N. e Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33, 217-238.
- Mazzoni, G. (2000). *L'apprendimento. Comportamento, processi cognitivi e neurobiologia*. Roma: Carocci.
- Nattiez, J.-J. (1989). *Musicologia generale e semiologia*. Torino: EDT.
- Pons, F. e Harris, P. (2000). *Test of Emotion Comprehension (TEC)*. Oxford: Oxford University Press.
- Rothbart, M.K., Ahadi, S.A., Hershey, K.L., Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at 3-7 years: The Children's Behavior Questionnaire. *Child Development*,

- 72, 1394-1408.
- Sacks, O. (2008). *Musicofilia*. Milano: Adelphi.
- Scherer, K.R. e Zentner M. (2008). Music evoked emotions are different more often aesthetic than utilitarian. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 595-596.
- Shuter-Dyson, R. (1999). Musical Ability. In D. Deutsch (1999), *The Psychology of Music* (pp. 627-651). San Diego-London: Academic Press.
- Sloboda, J.A. (1998). *La mente musicale*. Bologna: Il Mulino.
- Stotland, E. (1969). Exploratory investigation of empathy. In L. Berkowitz (1969), *Advances in experimental social psychology* (pp. 140-187). New York: Academic Press.
- Strayer, J. (1987). Picture-story indices of empathy. In N. Eisenberg e J. Strayer (1987), *Empathy and its Development* (pp. 351-355). New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J. (1989). What children know and feel in response to witnessing affective events. In C. Saarni e P. L. Harris (1989), *Children's Understanding of Emotions* (pp. 259-289). New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, 64, 188-201.
- Who (1993). *Life Skills*, in http://www.paho.org/English/DD/PUB/SP579_04.pdf.