

UNIVERSITA' CATTOLICA DEL SACRO CUORE

Facoltà di Psicologia

Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche

*L'evoluzione del disegno nei bambini ed
elementi di valutazione cognitiva e affettiva.*

Relatore: Chiar.ma Prof.ssa Daniela TRAFICANTE

Candidato: Gilardini Erica
Matricola 2903682

A.A. 2002-2003

INDICE

INTRODUZIONE	2
CAP.1: EVOLUZIONE DEL GRAFISMO NEL BAMBINO	4
1.1) LE PRIME FASI	4
1.2) FASI DELLO SCARABOCCHIO	4
1.3) DISEGNO E SCRITTURA.....	6
1.4) FASI DI SVILUPPO DEL DISEGNO	7
CAP.2: EVOLUZIONE DELLA FIGURA UMANA	7
2.1) OMINO	7
2.1) PROFILO.....	8
2.3) RITRATTO.....	10
CAP.3: EVOLUZIONE DELLA RAPPRESENTAZIONE NELLO SPAZIO	10
3.1) TRASPARENZA.....	10
3.2) RIBALTAMENTO	10
3.3) GRANDEZZE E COLLOCAZIONE SPAZIALE.....	11
3.4) LA PROSPETTIVA.....	11
CAP.4: RAPPRESENTAZIONE GRAFICA E VITA EMOTIVA.....	12
4.1) INTERPRETAZIONE FORMALE	14
4.2) INTERPRETAZIONE FIGURATIVA E TEMI.....	17
CAP.5: METODI DI APPROCCIO AL DISEGNO.....	21
5.1) I DISEGNI COME SCHEMI	21
5.2) ORGANIZZAZIONE DELLE UNITA'	23
5.3) ANALISI DELLE SEQUENZE	24
5.4) RIPRODUZIONE DI FORME SEMPLICI	27
5.5) SVILUPPO DI EQUIVALENTI CONVENZIONALI.....	30
CAP.6: DISEGNO E DISADATTAMENTO.....	35
CAP.7: LA VALUTAZIONE DEL DISEGNO.....	37
CONCLUSIONE	43
BIBLIOGRAFIA	44

INTRODUZIONE

Il mondo del bambino, le sue tendenze a giocare, scarabocchiare e disegnare sono state interpretate in diversi modi. Inizialmente, come liberazione di eccesso di energia tipica dell'età infantile, successivamente come veri e propri processi logici e percettivi legati ad una maturazione di tipo cronologico [Piaget, 1958; Bruner, 1971] o ad uno sviluppo di tipo neurale, in quanto studi neurofisiologici e neuroanatomici hanno dimostrato come i neuroni e le strutture nervose ad essi connesse si accrescono in particolar modo durante i primi mesi e anni di vita se stimolati adeguatamente e, viceversa, rallentano lo sviluppo se privati di fonti esterne di stimolazione, come ad esempio il disegno. Le idee più recenti considerano la spinta a disegnare in due modi diversi: una prima teoria si sofferma sul parallelismo esistente tra alcune forme istintive di comportamento, che sono alla base dei processi di comunicazione tra gli animali (ad esempio gli impulsi luminosi delle lucciole o il volo nuziale delle api) e le tendenze del bambino a lasciare delle tracce, a incidere un messaggio sull'ambiente esterno in cui vive, sempre allo stesso scopo, cioè il fatto di voler comunicare qualcosa, di potersi esprimere, di prendere coscienza della sua esistenza attraverso questo mezzo di comunicazione inteso come strumento di evoluzione intellettuale del bimbo; vi è poi una seconda teoria che afferma che la rappresentazione grafica permette al bambino di porsi nella realtà degli adulti e di rappresentare inconsciamente i problemi che esistono in questo nuovo rapporto; il disegno è quindi un'attività sociale che permette di elaborare la realtà delle cose e delle persone, è una spia dell'evoluzione del bambino e uno strumento per la stessa, in quanto il bambino percepisce la possibilità di autodeterminare le sue azioni grazie a queste attività rappresentative [Ferraris, 2001].

Il significato del disegno può essere paragonato a quello del sogno: sono entrambi una fase di elaborazione di ricordi, ristrutturazione inconscia di avvenimenti precedenti tramite processi di astrazione, in cui il bambino è libero da forme di inibizione e rivela la sua personalità e il suo stato emotivo; sono una finestra aperta sull'inconscio a scopo d'analisi e terapeutico, in quanto di facile interpretazione.

Il disegno ha anche una certa importanza sociale, in quanto rivela la realtà in cui il bambino vive: ad esempio, è facile osservare disegni pieni di palazzine in un bimbo che vive in città e per questo non si deve soffocare la creatività, spontaneità del bambino che disegna; farlo significa abbandonare il fanciullo a se stesso, nei suoi desideri repressi, impossibili da esprimere.

Vi sono tre motivi per cui è utile analizzare i disegni dei bambini:

-sono un indicatore dello sviluppo intellettuale, di abilità e del comportamento del soggetto;

-gran parte del pensare e comunicare avviene visivamente, tramite parole o segni [Arnheim, 1969];

-permettono di comprendere la natura dell'azione, cioè ciò che si vede o si intende deve essere tradotto nell'azione del disegnare, si deve permettere il passaggio dal "sapere che", riferito a ciò che sappiamo o che vediamo, al "sapere come", cioè al modo o motivo in cui questo avviene [Olson, 1970]. Quello che noi estrapoliamo dai disegni infantili risulta utile in quanto ci permette di vedere le cose in modo diverso, di predire un comportamento, capire una situazione e per raggiungere questo scopo vi sono anche dei test standardizzati e validati a disposizione dello psicologo. La finalità del disegno è quindi quella di narrare, comunicare qualcosa a qualcuno; svolge quindi una funzione sociale sottolineata anche dal fatto che il bambino mostra spesso il disegno e lo commenta verbalmente all'interlocutore o con scritte indicative; vi è una motivazione abbastanza forte che spinge il bambino a scegliere un certo tema ed è questo che intende comunicare.

La scelta del tema è anche dettata da fini conoscitivi, in quanto il disegno è per il bimbo un mezzo di conoscenza usato per risolvere problemi, per esplorare nuovi stimoli, anche se questi hanno una certa somiglianza con situazioni o oggetti precedentemente conosciuti [Cole, Maltzman, 1969], che hanno lasciato una traccia mnemonica significativa [Kagan, 1972]; se la somiglianza è quasi nulla invece, gli aspetti nuovi dello stimolo gli daranno la possibilità di catturare per analogia altri stimoli e questo provoca un certo piacere intellettuale nel bimbo.

Quindi, gli schemi già acquisiti danno un certo senso di sicurezza e fungono da punto di partenza per successive elaborazioni, mentre quelli nuovi rendono il bimbo sensibile e attento a ciò che lo circonda.

L'interpretazione del tema, da parte dello psicologo, deve essere accompagnata da un colloquio col bimbo, dall'osservazione diretta dell'ambiente di vita, della famiglia, per poter dare una valutazione o crearsi ipotesi il più valide possibile.

CAP.1: EVOLUZIONE DEL GRAFISMO NEL BAMBINO

1.1) LE PRIME FASI

Fin dalla nascita il bambino è attratto da ciò che lo circonda, a 3 mesi comincia a distinguere le immagini, compie scelte [Bower, 1972], anche se viene percepito dall'adulto come "inetto" [DeGrada, Ponzo, 1971]; ma non è così, in quanto il lattante, intorno ai 16-18 mesi, si accorge, ad esempio, che gli oggetti lanciati contro una superficie producono delle tracce e questa è una scoperta fondamentale, in quanto gli permette di imporre la propria presenza.

Anche la traccia sonora che è in grado di udire o emettere è importante, anche se si differenzia da quella grafica per alcuni aspetti: quest'ultima è più duratura, richiede più tempo di risposta da parte dell'adulto, è un gioco personale del bimbo con sé stesso [Naville, 1950], che comincia con semplici colpi di matita sul foglio in assenza del controllo motorio, è un modo per scaricare l'energia interna ed è un fatto organico, in quanto il segno è la conseguenza del gesto che descrive la sua traiettoria su una superficie che la registra.

E' solo più tardi, 6 mesi dopo che ha iniziato a scarabocchiare, che il bimbo capisce che c'è un rapporto tra i suoi movimenti e i segni ottenuti e riesce a padroneggiare il mezzo usato [Lowenfeld, 1965]; inoltre lo scarabocchio diventa una forma di gioco che man mano prende vita, grazie al fatto che viene dotato di un nome e quindi di un significato preciso, ma questo solo intorno ai 2-3 anni di vita.

1.2) FASI DELLO SCARABOCCHIO

Sono state individuate dalla Kellogg (1955), la quale ha dimostrato che esistono "schematismi fondamentali" universali, legati a fattori di sviluppo muscolare o del sistema nervoso, che si susseguono logicamente in progressione e sono: i tracciati, i diagrammi, le combinazioni, gli aggregati, le immagini. Inoltre, ad ogni età del bimbo, individua una certa evoluzione dello scarabocchio¹:

-2 anni: compaiono i segni circolari e ad angolo, il bimbo supera i bordi del foglio;



-2 anni, 6 mesi: non supera più i bordi in quanto aumenta il controllo motorio e il contatto visivo, sono disegni a spirale con riccioli; se gli si presenta un foglio diviso in due, con una figura rappresentata in una sola metà di esso, il bimbo riesce a riprodurre la suddetta figura sull'altra metà del foglio a disposizione attraverso gli scarabocchi tipici di questa età;

-3 anni: il bimbo scarabocchia, non per il piacere motorio che ne deriva, ma per rappresentare sensazioni interne; vi è un incremento dei tracciati verticali, indicatori di una maggiore coscienza di sé, in quanto associati al comportamento assertivo [Alschuler, Hattwick, 1947]; è lo stadio dell' "intenzionalità rappresentativa", anche se lo stesso scarabocchio può rappresentare oggetti diversi (realismo fortuito);

-4 anni: gli scarabocchi acquisiscono un significato comprensibile anche agli adulti, emergono le prime figure umane e alcune lettere dell'alfabeto; il bimbo entra nella fase "figurativa" e dallo scarabocchio si dipartono il disegno e la scrittura.

Prima di passare a descriverle, è utile fornire indicazioni sul significato grafico dello scarabocchio:

- tracciato veloce: attività, impulsività;
- tracciato lento: calma, pigrizia;
- tratto marcato: vitalità, energia;
- tratto sottile: sensibilità;
- spostato a sinistra: timore, bisogno della figura materna;
- spostato a destra: desiderio di crescere, importanza del padre;
- a linee curve: capacità di adattamento;
- a linee angolose: resistenza, aggressività;
- con più tratti: bisogno di staccare per ritrovare le forze;
- occupa tutto il foglio: bisogno di attenzione;
- piccolo: introversione.

1.3) DISEGNO E SCRITTURA

Secondo Alschuler e Hattwick (1947), è solo intorno a 5-6 anni che le finalità della scrittura diventano informative, in quanto il bimbo, prima, è concentrato su di sé, mentre il disegno ha fin dall'inizio la funzione di analisi delle emozioni e di informazione, comunicazione. Infatti il loro sviluppo è opposto: se il disegno inizialmente è manifestazione di impulsi, di tratti temperamentali e verso i 9 anni assume un aspetto più conforme alle norme sociali, la scrittura è in principio un esercizio legato all'apprendimento scolastico e solo dopo, verso i 12 anni, diventa libera espressione di vissuti interni.

Il disegno è molto più conforme alle esigenze mentali dei bimbi rispetto alla scrittura, perché la raffigurazione è più prossima alla realtà concreta: il disegno di una casa è più simile ad una casa rispetto alla parola scritta "casa"[Werner, 1971].

La scrittura si evolve in questo modo:

-2 anni , 6 mesi: il bimbo imita la scrittura dell'adulto producendo linee orizzontali della lunghezza del foglio a disposizione, che evolvono in un tracciato ondulato qualche mese più tardi;

-3 anni: il bimbo chiude le forme aperte;

-4 anni: disegnano qualche lettera in mezzo ai fiori o alle case [Prudhommeau, 1947] , non vi è capacità di mantenere le lettere su una linea di base;

-5 anni: scrive alcune lettere e il proprio nome con caratteri irregolari, percepisce le lettere globalmente e non come somma di singole lettere;

-6 anni: scrive le maiuscole, ma sbaglia la direzione di alcune;

-7 anni: differenzia le maiuscole dalle minuscole [Frances, Ames, 1965].

La difficoltà maggiore della scrittura consiste nel coordinare la rappresentazione visiva di una lettera coi movimenti motori delle dita, del polso e del braccio, che in genere sono due attività collegate automaticamente.

1.4) FASI DI SVILUPPO DEL DISEGNO

Lo sviluppo della capacità rappresentativa dipende sia dalla maturazione motoria, che dalla percezione. Due processi stanno alla base di quest'ultima [Vurpillot, 1972]: l' "identificazione", dove l'attenzione è verso ciò che di comune c'è tra lo stimolo e gli schemi mentali acquisiti, allo scopo di rendere riconoscibile l'oggetto e inglobarlo nello schema definente; la "differenziazione", dove l'attenzione è verso le differenze.

Verso i 5 anni, il bimbo disegna, non quello che vede, ma quello che sa delle cose, si ispira ad un modello interno, omettendo certi elementi importanti per gli adulti, ma non per lui o facendo figurare elementi invisibili; il disegno è una definizione di significati e si parla di "realismo intellettuale".

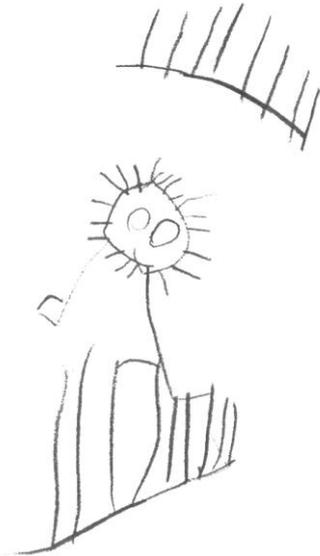
Poi il bimbo comincia a non mostrare ciò che è visibile da un punto di vista particolare e a tener conto delle proporzioni degli oggetti, della loro disposizione, della prospettiva [Piaget, Inhelder, 1948]; si parla di "realismo visivo", legato allo sviluppo della metrica euclidea, in cui il fanciullo disegna ciò che vede e non ciò che sa [Luquet, 1969].

CAP.2: EVOLUZIONE DELLA FIGURA UMANA

2.1) OMINO

-3-4 ANNI: il bimbo cerca di raffigurare "la" persona, con un unico schema rappresenta chiunque: un cerchio è la testa, da cui si dipartono dei raggi, che sono le braccia e le gambe.

Il disegno è la proiezione dell'immagine che il bimbo ha del proprio corpo, il suo vissuto, uno schema ridotto in cui la testa è importante in quanto rappresenta il contatto con l'esterno, le braccia la possibilità di toccare o raggiungere, le gambe di spostarsi o l'attaccamento alla terra-madre se discendenti: il risultato è un uomo a forma di "cefalopode"ⁱⁱ o "omino testone" (vedi figura seguente), con due grandi occhi considerati significativi dal bimbo, insieme alla fronte e al naso, il tutto in movimento [Spitz, 1962]; solo più tardi compare la bocca;



-4 ANNI, 6 MESI: il bimbo disegna il primo abbozzo di tronco e spesso l'ombelico, che è un dettaglio buffo al centro del corpo, attraente per i bimbi in quanto pensano che da lì nascono gli esseri umani. L'omino è chiamato "corpo fantasma" [Thoman, 1972];

-5 ANNI: l'omino è sempre verticale e compaiono le orecchie di dimensioni eccessive perché nuove, la pupilla, il tronco si allunga, le gambe e le braccia sono bidimensionali, compare il vestiario;

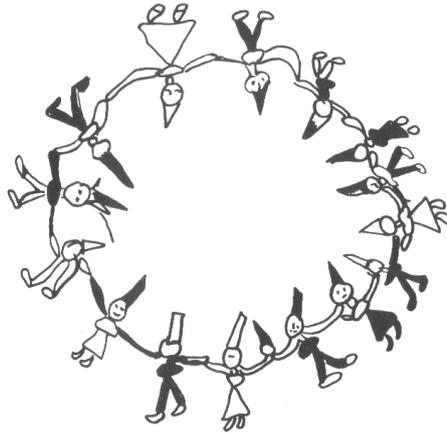
-6 ANNI: l'omino si arricchisce di un collo e due mani [Gesell, 1940]; più tardi le braccia diventano la prosecuzione delle spalle e la testa si solleva sul collo.

Il disegno delle femmine è più ricco di dettagli rispetto ai maschi e questo è un indice di maturità e precocità; il tutto però dipende anche dalla motivazione, dall'abilità grafica e dagli stimoli ambientali. E' utile ricordare che gli stadi non devono essere considerati rigidamente, in quanto l'infante è soggetto a regressioni e salti in avanti.

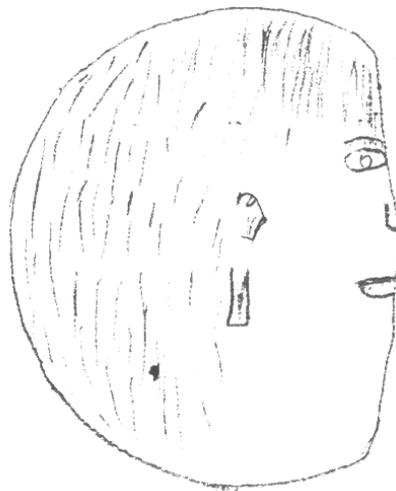
2.1) PROFILO

La rappresentazione del movimento è legata a fattori emotivi, comportamentali e intellettivi.

Prima dei 5 anni, l'idea dell'azione è resa dal raggruppamento di più elementi statici [Waehner, 1946], verso i 6 anni, dalle braccia che si tendono rigidamente verso un oggetto, per poi piegarsi all'altezza del gomito. I piedi invece sono orientati nel verso del movimento (vedi figura) e, poco a poco, tutta la persona si gira di profilo, per ultima la testa [Prudhommeau, 1947].



Il profilo è quasi sempre orientato verso sinistra [Jensen, 1952] e il suo sviluppo porta a soggetti buffi e squilibrati, in quanto solo alcune parti migrano e a volte queste non sempre subiscono le necessarie modifiche prospettive, mantenendo intatte le caratteristiche frontali; in altri casi, il bimbo adotta una “strategia di sottrazione”, che consiste nel togliere uno spicchio ad un cerchio che funge da figura di partenza, come se fosse una “c” chiusa.



Alcune parti vengono valorizzate più di altre nel profilo, come le orecchie, il mento e l'occhio.

2.3) RITRATTO

Il bimbo che ha superato la fase del cefalopode, in cui si valorizza la testa, intende per ritratto tutta la persona, dalla testa ai piedi, a differenza dell'adulto, che lo considera come rappresentazione del volto. Il bimbo procede per “centri di interesse”, che dipendono da una priorità percettiva di certi stimoli su altri e da interessi soggettivi; il bimbo approfondisce e completa l'unità individuata prima di passare ad altre e non segue un filo logico, che va dai tratti più importanti ai dettagli.

Verso i 10 anni, il bimbo abbellisce il ritratto con dettagli graziosi, a differenza del sub-normale, che resta ad un livello primitivo, non teme la rappresentazione del brutto e del difetto, anzi li riproduce, identificandosi in essi.

CAP.3: EVOLUZIONE DELLA RAPPRESENTAZIONE NELLO SPAZIO

3.1) TRASPARENZA

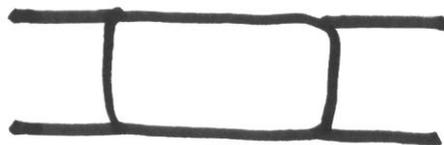
Il bimbo dipinge un'impressione mentale, non un'osservazione visiva, esprimendo ciò che per lui è significativo; la conseguenza di ciò è che certe parti di oggetti, che non dovrebbero comparire perché nascoste da altre, sono comunque rappresentate, ad esempio le gambe visibili tra i pantaloni: il criterio di raffigurazione non è visivo, ma intellettuale.

Secondo Goodenough (1957), è solo verso i 9 anni che questa fase ha termine, ma ciò varia in base al livello intellettuale, all'ambiente educativo, infatti per un bimbo educato presto al realismo, la trasparenza è un fenomeno breve e in più, la disapprovazione dell'adulto lo fa sentire insicuro, solo e allora si adatta alle loro richieste.

3.2) RIBALTAMENTO

A volte, un bimbo di 6-7 anni che vuole rappresentare una strada con delle case in fila, disegna prima le case che ha di fronte e poi volta il foglio per rappresentare quelle che ha di spalle: è un'attitudine a collocarsi all'interno delle situazioni, restando coinvolto nel disegno.

Il bimbo, a seconda del tipo di configurazione che intende dare, adotta, per ogni parte, un piano di base particolare: ad esempio, con un tavolo disegnato con un rettangolo e 4 raggi emergenti di prolungamento, il bimbo intende il centro dell'oggetto come centro motore dell'immagine.



3.3) GRANDEZZE E COLLOCAZIONE SPAZIALE

Il bimbo tende a distorcere le dimensioni degli oggetti perché non ha il senso delle proporzioni, enfatizza ciò che per lui è importante.

La parte valorizzata si distingue sia per le dimensioni, che per la collocazione spaziale, cioè è sempre al centro del foglio, circondata dalle altre figure. Questo è un centro d'azione, il motore ispiratore dell'opera verso gli 8 anni, ma se persiste oltre, è indicatore di disadattamento psichico o di assenza di stimoli. Più il bimbo è piccolo, più le dimensioni

degli oggetti sono grandi, poi diminuiscono, ma se sono troppo piccole indicano scarsa energia, un bimbo gracile e inibito; non vi è comunque un rapporto tra intelligenza e dimensioni del disegno [Waehner, 1946].

Nei disegni dei bimbi di 3 anni circa, gli oggetti fluttuano nello spazio, utilizzato in tutte le direzioni con la massima libertà. La testa dell'omino è in alto, i piedi in basso, sotto vi è una linea orizzontale che funge da terra, infatti la parte inferiore della pagina è il suolo e quella superiore il cielo [Depouilly, 1964], manca il fondo, cioè tra cielo e terra c'è uno spazio bianco, che suggerisce l'idea del vuoto. Secondo Stern (1967), la riempitura è una presa di possesso del foglio, un dominio della superficie e del fondo, conquistata con l'età. Il bimbo colloca poi, su diversi piani, i personaggi che svolgono azioni differenti contemporaneamente e ognuno posa i piedi su una propria linea di terra: questo è un primo passo verso la prospettiva.

3.4) LA PROSPETTIVA

Secondo Piaget e Inhelder (1976), le relazioni topologiche come aperto-chiuso, pieno-vuoto sono conosciute prima di quelle euclidee, quali curvilineo-rettilineo, uguaglianza-disuguaglianza, che vengono apprese verso i 4-5 anni; il bimbo non giustifica le irregolarità che ne derivano, ma si concentra sulle relazioni topologiche più vicine alla sua mentalità [Vurpillot, 1972].

Lo spazio è solo uno sfondo ideale dove collocare persone e oggetti e l'attenzione è posta ai loro rapporti topologici e non alla profondità.

La progressione verso la prospettiva avviene attraverso una successione di errori, come nel disegno del cubo: è un oggetto tridimensionale ed è difficile rappresentarlo su due dimensioni, come fanno i bimbi di 4-5 anni.

L'evoluzione è la seguente: dall'iniziale quadrato di base, si passa alla giustapposizione di poligoni ortogonali (3 a forma di "L"), poi compare la prima linea obliqua e successivamente la seconda, parallela a questa, che porta ad avere un cubo completo [Lurcat, 1970].

Gli errori non vengono interpretati come un limite, ma come il risultato della posizione che il bimbo assume verso la realtà, infatti lui è l'intermediario tra immagine percepita e realtà delle cose, in quanto vi riflette le proprie aspettative, emozioni. Quando impara ad usare i metodi logici di pensiero, scopre la prospettiva, la rappresentazione si subordina ad un unico punto di vista e ciò consente il paragone di tecniche e stili diversi, evitando la fissazione ad un tipo di espressione soltanto.

CAP.4: RAPPRESENTAZIONE GRAFICA E VITA EMOTIVA

L'attività grafica è uno strumento di espressione della vita emotiva e indice di un certo tipo di personalità, ha il vantaggio di permettere ad un adulto un'osservazione a distanza, evitando le interferenze, può essere vista più volte da diverse persone e può sostituire altre forme di espressione abituali come per i sordomuti.

Il tipo di personalità è il risultato dell'interazione tra il bagaglio genetico del soggetto e la stimolazione del mondo esterno: la scuola e la famiglia svolgono in proposito un ruolo fondamentale, sono una fonte costante di stimolazione, che vengono riprodotti nei disegni infantili come, ad esempio, l'omissione del padre nel disegno della famiglia, in una società produttivistica come quella moderna, che richiede la sua presenza per lavoro.

Anche lo spazio fisico in cui il bimbo si muove è importante: alcuni spazi sono più suoi di altri e ognuno stabilisce la sua territorialità, cioè le zone entro cui ci si sente sicuri.

In ultimo, anche gli oggetti, gli animali o le piante sono delle fonti di stimolazione. Quindi, ogni esperienza vissuta potenzia lo sviluppo mentale, articola e arricchisce il mondo del bimbo, tuttavia bisogna ricordare l'influenza genetica e la successione temporale delle esperienze, cioè il fatto che le nuove esperienze devono integrarsi con quelle vecchie e questo dipende dal grado di affinità, il quale può poi portare ad uno sviluppo più o meno normale.

Il bimbo proietta nel disegno sé stesso e il suo bagaglio emotivo, culturale, esplicita le sue ansie e le sdrammatizza, cioè i problemi diventano meno ansiogeni e più concreti: nel fare ciò utilizza "simboli" e compie "errori" inconsciamente, facilmente interpretabili. Il fanciullo rivive in questo modo esperienze del passato, si cala in ruoli diversi, rappresenta i suoi problemi come in una sorta di psicodramma.

Il disegno rivela l'esistenza di differenze individuali, cioè uno stesso tema può assumere forme e contenuti diversi, in soggetti diversi. Minkowska (1952) individuò due tipi di temperamento artistico:

-il sensoriale, in cui prevalgono i colori, i toni puri, il movimento, le tinte luminose, il ritmo convulso, la ricchezza del contenuto emotivo, è sensibile ai propri moti affettivi e alle pulsioni dell'inconscio, è intuitivo, vive nel concreto;

-il razionale, che è più attratto dagli oggetti, da ciò che è immobile e astratto, è dominato dall'equilibrio e categorizza.

Sensoriali sono i bimbi di 4-5 anni e razionali quelli di 9-10 anni, più preoccupati di rappresentare correttamente il mondo, che di esprimere le proprie emozioni: secondo Piaget (1967) il bambino piccolo non distingue sé stesso dagli altri, gli oggetti esistono per essere

usati da lui, solo crescendo coglie la relazione tra sé e le cose e nei disegni, i contenuti emotivi lasciano il posto a quelli razionali.

Vi sono tre concetti importanti usati per interpretare il disegno:

-FRUSTICITA': il concetto è stato adottato da qualche anno dal Centro di Studi Psicologici del sud-est per identificare i soggetti delinquenti, qualificati con l'aggettivo "frusto" (sinonimo di malconcio, privo di originalità), allo scopo di distinguerli più nettamente dagli insufficienti mentali, in quanto le produzioni artistiche di entrambi appaiono molto simili; sono soggetti che hanno difficoltà motorie, percettive, che non hanno mai disegnato e presentano una produzione non armoniosa, sgradevole, goffa e ciò corrisponde a modi di essere, che fanno parte di una disarmonia della personalità;



-REGRESSIONE: è una difesa psichica e consiste in un ritorno inconscio ad un comportamento vissuto precedentemente, è presente spesso in bimbi traumatizzati da un cambiamento rilevante;

-PRIMITIVISMO E MAGIA: il bimbo disegnando cerca di comprendere, conoscere, porre un problema utilizzando i procedimenti di magia divinatoria; ad esempio, rappresentando una scena che lo ha colpevolizzato, si purifica, o disegnando l'ombelico, lo interpreta come pulsante di una porta, etc.

4.1) INTERPRETAZIONE FORMALE

E' molto importante sapere in che modo è stato utilizzato lo spazio pittorico e ciò si può ricavare da molti particolari:

1)LINEA

Ha una forte carica espressiva, una vitalità propria, può essere spessa, fine, continua, opaca, trasparente, può esprimere stati emotivi, simboli e tratti della personalità.

Vi sono alcune linee generali di interpretazione:

- il benessere e il rilassamento allargano e arrotondano i movimenti;
- la vitalità è espressa con segni ricchi e verso l'alto;
- il malessere comprime;
- l'aggressività ha punte e svolazzi;
- la sensibilità ha un tratto che crea un piacevole chiaroscuro.

La “forza e l’intensità” del tratto sono indicativi dell’energia e stato d’animo del soggetto: se molto evidenti appartengono ad un soggetto energico, impulsivo, estroverso, maturo, un tratto leggero è tipico dei soggetti deboli.

Anche i “contorni” sono importanti: se rigidi esprimono ostilità, nevrosi, un eccesso di controllo [Waehner, 1946].

Le “cancellature”ⁱⁱⁱ indicano l’esistenza di problemi emotivi [Alschuler, Hattwick, 1947], la disapprovazione di sé stessi; le “ombre”, l’ansia del disegnatore; l’ “annerimento” eccessivo, il piacere di sporcare, l’aggressività seguita dal senso di colpa o da depressione, ricerca di pulizia e ordine.

2) SPAZIO

I bambini che mostrano di sentire lo spazio sono quelli che hanno una buona capacità percettiva [Yochim, 1967]. L’uso dello spazio esprime la relazione del soggetto con l’ambiente:

-la tendenza ad uscire dai bordi è tipica del ritardo mentale, di chi non ha controllo motorio, di chi ha scarsa fiducia in sé e dipende dall’ambiente, di chi mostra una richiesta di attenzione e aiuto;

-collocare il disegno in un’area ristretta del foglio indica timidezza e poca sicurezza, senso di solitudine e bisogno di protezione [Lowenfeld, 1965];

-la preferenza per la parte superiore del foglio è legata a fattori attribuibili allo schema corporeo o ai movimenti della mano [Martin, 1939; Gesell, Ames, 1946] e simboleggia la testa, il cielo [Koch, 1952], evoca il rilassamento [Kandisky, 1940];

-la preferenza per la posizione orizzontale del foglio indica un rapporto positivo con la madre, quella verticale col padre;

-lo spostamento verso sinistra rivela uno spirito melanconico, introversione, mentre verso destra buon umore e fiducia in sé; l’uso del centro è tipico di persone egocentriche [Alschuler, Hattwick, 1947].

Lo spazio può essere riempito completamente e questa è un’esigenza tipica dei soggetti paranoici, mentre l’uso di parti bianche e vuote indica isolamento e timidezza [Corman, 1970].

In genere, le tecniche di impaginazione rispecchiano l’insegnamento scolastico e quindi la progressione dall’alto verso il basso e da sinistra verso destra; la preferenza per la componente orizzontale corrisponde al dominio dei bisogni relazionali [Stern, 1970].

Il tutto conduce a disegni dominati dal senso estetico, armoniosi, equilibrati, oppure, al contrario, ad una disarmonia d’insieme, causati anche dall’uso di una prospettiva particolare,

centrata o meno sul soggetto o dall'uso di commenti verbali scritti sotto il disegno, per esplicitare ciò che esso rappresenta.

3)COLORE

Noi siamo in grado di penetrare intuitivamente nel colore, di apprezzarne la profondità, il calore, le qualità oggettive e di identificare queste ultime con le emozioni [Bullough, 1908].

In genere, giudichiamo il valore di un'opera dall'accordo che si crea tra i diversi colori e non da uno solo di essi e questo dipende dall'uso più o meno creativo che facciamo dell'immaginazione [Barron, 1963].

Si usano i colori in due modi diversi: seguendo il modello oggettivo-naturalistico (mare blu, sole giallo, etc) o quello dell'inconscio, che non ha regole fisse e rivela il pensiero e la personalità dell'autore; inoltre, per quest'ultimo, il colore non è ciò che è, ma ciò che esprime.

Il bimbo ha un'abilità spontanea nell'uso del colore, in quanto ne è violentemente attratto: già nei primi mesi di vita, discrimina i colori anche se non riesce ad attuare tutte le distinzioni che fa l'adulto, ad esempio, a 6 anni confondono ancora il blu e il viola ed è per questo "globalismo percettivo" che usano colori netti e pochi, mirano agli effetti forti, guidati dall'immaginazione e dall'affettività, sotto l'assenza di consapevolezza.

I bimbi di 3-6 anni, più impulsivi, hanno un forte interesse per il colore, per le tonalità forti, per i colori freddi se molto controllati o con problemi emotivi; col passare del tempo aumenta invece l'interesse per la forma, per le sfumature e per i toni meno violenti.

L'uso di un colore caratterizza le produzioni di ossessivi o schizofrenici; l'assenza, rivela un vuoto affettivo o una tendenza antisociale o introversione; i soggetti ben adattati usano invece in media 5-6 colori diversi [Waehner, 1946].

La consapevolezza del colore varia con l'età: nel periodo dello scarabocchio ha un ruolo marginale, cioè il bimbo non si preoccupa che la tinta da lui usata corrisponda a quella reale degli oggetti, è un mezzo per esplorare o serve per dare un nome all'oggetto prodotto [Lowenfeld, Brittain, 1967]; il vero interesse per il colore inizia verso i 7-8 anni, quando, sotto la spinta delle emozioni, il bimbo fa uso di colori in modo soggettivo e perciò dipinge oggetti che, nella realtà, hanno una diversa tinta. Solo successivamente coglie la relazione tra colore e oggetto che, inizialmente, è limitata solo agli oggetti che per lui hanno un valore emotivo: il bimbo desidera essere sicuro delle sue scoperte, perciò ogni volta che rappresenta un oggetto, gli associa sempre "quel" colore (il cielo è sempre blu).

Verso gli 11-12 anni scopre il variare dei colori, ma è bene non sforzarlo in questa ricerca realistica, deve scoprirlo liberamente.

Ogni colore è carico di una specifica significatività, legata a influenze ambientali e a fattori psicologici e fisiologici [Bastide, 1960]. La simbologia cromatica divide i colori in caldi (rosso, giallo), che esprimono attività, eccitazione, serenità, impulsività e freddi (blu, verde), che suscitano passività, calma, malinconia, riflessione³.

Secondo la Teoria Cromatica di Kandisky (1968), il colore ha sue particolari caratteristiche di sonorità e movimento:

- il giallo sembra espandersi verso l'esterno, rende inquieti, eccita, è il colore della follia;
- il blu invita verso l'infinito, desta nostalgia, indica controllo di sé;
- il verde è il colore più tranquillo, non si muove, è in quiete;
- il rosso è un colore energico e aggressivo;
- l'arancione e il viola indicano un equilibrio instabile; il primo è un colore allegro, il secondo è la passione dannata, indica tristezza;
- il bianco dà un senso di silenzio, è simbolo di giovinezza;
- il nero è il silenzio eterno, una pausa che chiude; i colori su di esso acquistano precisione, mentre sul bianco si indeboliscono; indica anche passività, regressione, aggressione, paura, espressione dell'ansia specie se associato a cancellature;
- il grigio è immobilità, non ha movimento.

Esiste anche un'espressione fisiologica del colore: luci formate da colori caldi provocano movimento verso il lato illuminato, mentre le luci fredde movimenti opposti [Dogliani, Senini, 1960].

4.2) INTERPRETAZIONE FIGURATIVA E TEMI

Il disegno dei bimbi viene interpretato a due livelli:

- il livello manifesto, che esprime le piccole preoccupazioni o gli interessi del momento, con consapevolezza;
- il livello latente, in cui il disegno è la proiezione dell'inconscio dell'autore, sotto forma simbolica da interpretare.

Il soggetto, con quest'ultimo meccanismo, ci dà un'immagine di sé come esso è, un'immagine di ciò che vorrebbe essere, di ciò che rifiuta, un'immagine giustificatrice che dà all'altro un comportamento, che spiega il suo proprio modo di essere.

Al di sotto degli 11 anni, il bimbo non può esprimere altre cose che il suo mondo interno o lui stesso, mentre nell'adulto, la rappresentazione diventa più obiettiva, la soggettività non è al primo posto.

Le ipotesi di interpretazione devono essere sommate a un'osservazione attenta del soggetto e non esiste una corrispondenza diretta tra un dettaglio del disegno e un'intenzione di espressione, si deve ricercare il significato generale di certi insiemi, le sequenze di simboli e integrare le pulsioni soggettive con gli stimoli oggettivi dell'ambiente sociale; fare quindi leva su un certo eclettismo.

Vi sono due tipi di interpretazione del disegno: quella lineare, che cerca i nessi tra aspetto formale e tratti di personalità del singolo soggetto e quella polidimensionale, che punta sulla costellazione di legami, che portano a definire categorie di personalità diverse come quella paranoide, nevrotica, etc., distinte dai soggetti "normali". In entrambi i casi, vi sono temi che ricorrono spesso:

-FIGURA UMANA: viene interpretata come la percezione che il bimbo ha del suo corpo e i desideri relativi; se l'omino è armonioso vi è un buon adattamento del soggetto, ma se è di dimensioni ridotte o è situato in basso al foglio, allora il bimbo si sente inferiore agli altri; anche l'assenza di mani o braccia è sintomo di insicurezza, di ritiro verso il mondo esterno, come l'assenza totale di personaggi tipico degli schizoidi. Un omino enorme è sinonimo di alta autostima o è tipico dei paranoici.

Il personaggio disegnato è quello con il quale l'autore si identifica e per questo motivo la Machover (1949) ha ideato un reattivo proiettivo utilizzabile coi bimbi;

-GRUPPO DI COETANEI: di solito rappresentati in una situazione di gioco, in cui il soggetto rivela la sua posizione reale nel gruppo e i rapporti che ha coi membri; ad esempio, i disadattati si pongono ai margini, isolati dal gruppo;

-SOGNO: il bimbo non sa che disegnando esteriorizza i suoi desideri o paure e spesso utilizza dei simboli che trae da fiabe o racconti, come, ad esempio, il re (il padre ideale), la regina (la madre ideale), la strega (la madre cattiva), il principe (il Super-Io), la principessa (la parte buona di sé).

Per ottenere rappresentazioni di questo tipo, è utile invitare il bimbo a disegnare un sogno e poi farselo spiegare; il fanciullo accetterà il compito, in quanto non si sentirà responsabile di ciò che produce, perché "è solo un sogno"!

In genere, il nemico è di grandi dimensioni e il bimbo è piccolino; oppure il male è disegnato sotto forma di drago;

-CASA: inizialmente disegnata da un quadrato sormontato da un triangolo, per poi avere pareti laterali in prospettiva. Simboleggia il rifugio, il calore familiare, la sicurezza, può essere accogliente, con fiori colorati, o respingente con piccole finestre, circondata da mura. Davido (1971) dice che quest'ultima ha significati diversi al variare dell'età: tra i 5-8 anni indica timidezza, dopo gli 8 anni senso di inferiorità e nella pubertà sensibilità.

Se è divisa in due, indica che la famiglia è disunita e una parte simboleggia la famiglia desiderata, l'altra quella vera, come nelle situazioni di divorzio.

Se simile ad un castello, può essere il rifugio ideale se colorato, o la prigione se oppressiva.

Particolare è la casa dell'orfano, ricca di dettagli, anche insignificanti, creanti un certo caos, indicante la difficoltà a riprodurre un rifugio affettivo, che per loro non esiste ;

-STRADA: può essere il prolungamento della casa indicante la possibilità di allontanarsi da essa e da sé stesso [Le Barre, 1965]. Se tortuosa, esistono delle difficoltà di comunicazione, se aperta indica allegria, se chiusa un blocco emotivo, se senza meta è tipica dei bimbi abbandonati; può assumere un aspetto fallico [Stern, 1967];

-ALBERO: vi sono tre parti da analizzare: le radici, che simboleggiano l'inconscio con le sue pulsioni istintive e un'eccessiva insistenza su questa zona indica una natura primitiva o passionaria o immobile; il tronco, l'elemento più stabile, se lungo, in età scolare, è indice di ritardo intellettuale, se breve di narcisismo, orgoglio, se tortuoso è indice di instabilità; la chioma, se è chiusa indica una personalità introversa, se ricca un soggetto sensibile, adattato. Jung^{iv} (1969) lo considera immagine di Dio, della crescita, della vita; secondo lui una corona chiusa è indice di protezione magica, i rami tagliati di traumi anteriori, il tronco con l'ombelico un attaccamento alla madre molto forte;

-SOLE E LUNA: il sole esprime sicurezza, benessere, potenza, simbolo del padre ideale [Aubin, 1970] o dell'intelligenza, della testa umana. Se brilla indica buoni rapporti tra padre e figlio, ma se nascosto dietro una montagna o colorato di rosso, indica difficoltà relazionali. La luna è associata all'idea della morte, perché compare quando il sole, che è vita, scompare [Aubin, 1971], o del ritmo, periodicità, legati al ciclo mestruale della donna;

-CIELO E TERRA: il primo è simbolo delle aspirazioni o della purezza e la terra di sicurezza, nutrimento, ma quest'ultima compare verso i 5 anni con lo sviluppo del ragionamento logico;

-ANIMALI: se nella realtà del bimbo l'animale non esiste, ma nel disegno gli viene dato grande risalto, può essere che il bimbo, non osando raffigurare sé stesso, preferisca proiettare i propri sentimenti su quel soggetto, facendogli svolgere la parte che egli non ha il coraggio di fare.

Un animale feroce indica aggressività, simbolo di impulsi inconfessati, ad esempio rabbia verso il fratellino minore; il formicolio, il brulichio corrispondono allo schema dell'agitazione, l'angoscia davanti a cambiamenti dolorosi; il toro e il cavallo sono simbolo di potenza virile; il gallo e la gallina evocano l'idea della famiglia felice; gli uccelli neri, i corvi concretizzano la paura; i pesci sono esseri felici, liberi nel loro ambiente anche se

esposti a diversi rischi (il pescatore); gli animali fantastici possono simboleggiare il male, la follia, l'angoscia come il drago, le streghe, i cocodrilli;

-AUTO: è un simbolo di potenza e alla sua guida può esserci sia il soggetto stesso, che il padre, indice di autorità. Loney (1971) idealizza da ciò il reattivo "Draw a car";

-BATTELLO: indica il bisogno di evadere o un senso di solitudine; se spinto dalle onde simboleggia il bimbo cullato dalla madre; sotto forma di potente corazza esprime aggressività o il mezzo per superare un ostacolo;

-ARCOBALENO: è una volta protettrice del soggetto o un mezzo per superare difficoltà;

-NOTTE: evoca le tenebre e l'ansia ad esse associata, fa pensare alla morte seguita da una nuova vita, la nascita del sole [Eliade, 1964];

-CERCHIO: associato all'idea della femminilità, insieme all'acqua, entrambi partecipi alla fecondazione, alla fertilità; è sorgente di vita o minaccia di tempesta o catastrofe, tipico di un soggetto ansioso o schizofrenico;

-MONTAGNE: se arrotondate sono tipiche dei bimbi ossessionati dall'immagine del seno materno, se a catena significano un ostacolo da superare o bisogno di protezione;

-FUOCO: è luce, calore, amore, intelligenza, gloria, potenza distruttrice, vita e morte;

-BANDITI: rappresentano un Io colpevolizzato, la parte negativa della personalità;

-BELLA ADDORMENTATA: sono i ricordi dimenticati nell'inconscio;

-FATA: è l'intermediario che aiuta a penetrare nell'inconscio.

CAP.5: METODI DI APPROCCIO AL DISEGNO

5.1) I DISEGNI COME SCHEMI

I disegni dei bimbi sono schemi o composizioni costituiti da unità (punti, linee, cerchi) combinate tra loro in diversi modi e studiati sotto due punti di vista: come evoluzione attraverso stadi diversi [Dondis, 1973] o come natura generale dell'arte [Kellogg, Booth, 1970].

Arnheim (1954), che abbraccia entrambi i gruppi, sostiene che ciò che disegniamo, non è una riproduzione, ma un'equivalente dell'originale costituito da unità che si basano sulla struttura iniziale; questi si sviluppano anche in base ai limiti del mezzo grafico, come matite, spugne, che danno effetti diversi.

Inoltre, l'uso economico delle forme, fa sì che la stessa unità possa essere usata per diversi scopi o magari per oggetti che si somigliano, ad esempio, le gambe e le braccia hanno spesso la stessa forma e misura, tutto al fine di ricercare un ordine e una struttura definita. (vedi figura seguente)



Anche per la Kellogg (1970) la ricerca di ordine è fondamentale, anche se per lei le unità di un certo stadio di sviluppo, riflettono ciò che è accaduto in quelli precedenti. Si inizia dagli scarabocchi di forme semplici, per arrivare a vere combinazioni o aggregati, di cui i bimbi scelgono una parte preferita per riprodurla in ogni disegno. In ogni stadio vi è comunque la presenza di un buon equilibrio, che è il primo fattore importante; il secondo è il fatto che ogni stadio incorpora unità di quello precedente e questa fusione può essere diretta, cioè le unità vecchie sono un divenire parte di quelle successive (ad esempio i raggi del sole possono poi essere usati come mani umane) oppure indiretta (ad esempio una figura umana coi capelli dritti è considerata un'evoluzione di una primitiva forma solare o radiale).



L'interesse della Booth (1970) verso l'ordine si appunta in primo luogo sugli schemi. I bimbi si servono di due unità fondamentali, le linee e i punti e cercano di stabilire un rapporto tra queste due, attraverso trasformazioni quali la ripetizione o la rotazione; inoltre notò tre cose e cioè: che la progressione che i bimbi seguono è quella che va dallo scarabocchio, alla topologia (masse di colori senza un preciso ordine), allo schema (con chiari segni di ordine); che le linee vengono scoperte prima dei punti; che la prima forma di ordine usata è la ripetizione di una linea, poi la rotazione, poi la riflessione.

Ciò può essere ricondotto alle teorie di Piaget (1969), secondo il quale l'uso delle trasformazioni dipende dalla crescita intellettuale, dall'importanza data al realismo, insegnato anche da maestri e adulti che scoraggiano, in questo modo, l'esplorazione di nuovi schemi e all'uso della linea di terra, che non sempre viene rispettata dai bimbi e ciò porta a oggetti fluttuanti nell'aria, in quanto incapaci di usare un unico punto di riferimento per tutte le unità presenti nel disegno e di anticipare un risultato

o immaginarne gli effetti.



5.2) ORGANIZZAZIONE DELLE UNITA'

Il tipo di organizzazione che i bambini danno alle unità dipende dal modo in cui usano lo spazio che si sovrappone. In genere seguono due principi:

a ciascuno il proprio confine, a ciascuno il proprio spazio.

Secondo il primo principio, i contorni inclusivi, che combinano due o più aree in una, sono un aspetto importante dello schema, in quanto, le linee onnicomprensive o continue influenzano ciò che si può fare e hanno una relazione con l'età e con il livello intellettivo. Un rapporto più valido sembra però essere quello tra l'uso di linee onnicomprensive e i risultati finali nei disegni e gli errori: una linea è difficile da controllare e il risultato può essere una figura bizzarra, ad esempio, le mani vengono spesso omesse.



Il secondo principio afferma invece che, in genere, i bimbi evitano la “sovrapposizione degli spazi”, per esempio i capelli e le orecchie competono tra loro e le soluzioni sono: l'omissione di una delle due parti, l'abbandono di uno schema abituale per uno nuovo che include un maggior numero di parti e conserva il principio sopra nominato, il cambiamento della collocazione di una parte, la dichiarazione verbale del problema come impossibile da risolvere perché, altrimenti, significherebbe invadere e violare lo spazio di un oggetto psicologicamente non accessibile.

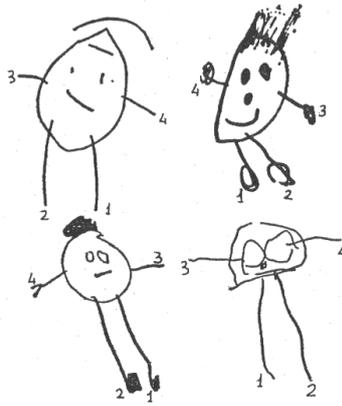
Inoltre, i bimbi producono spesso disegni secondo una “prospettiva aerea”, come se potessero guardare dall'alto e come se gli oggetti fossero schiacciati: questo perché non sono convinti che solo il fondo della pagina faccia da base e perché lo spazio che serve è già

occupato da qualche altro particolare e allora utilizzano quello più facilmente accessibile o modificano regole già acquisite, cambiando forma o misura agli oggetti da disegnare.

5.3) ANALISI DELLE SEQUENZE

La sequenza, intesa come ordine cronologico di una certa azione, in questo caso il disegnare, è un aspetto molto influente in particolare nelle produzioni grafiche infantili, in quanto ogni elemento rappresentato ha un effetto specifico su quello successivo e questo ci permette di capire il livello di sviluppo del bambino, le conseguenze del suo modo di ragionare e le differenze esistenti rispetto ai coetanei. La cosa più degna di nota riguardo a ciò è il livello di ordine e coerenza rivelato anche dai bimbi di 3-4 anni, dove, contrariamente, il loro comportamento quotidiano appare fantasioso, distratto, irrazionale e caotico. L'uso di particolari sequenze e la soluzione di problemi da esse derivanti aiuta a spiegare la natura del disegno finale: ad esempio, si è notato che esiste una relazione tra sequenze e inclusione o omissione di elementi: una parte viene inserita in una sequenza ordinata secondo la visione finale di insieme del disegno, anche se a volte vi sono delle costrizioni, come ad esempio lo spazio psicologico disponibile o quello fisico, che richiedono un adattamento tra le diverse unità.

Nei disegni liberi dei bimbi di età pre-scolare, si nota una certa preferenza per l'ordine da destra verso sinistra, ad esempio nella figura umana, ma l'apprendimento della scrittura permette invece il passaggio ad un ordine inverso. Inoltre l'ordine radiale e quello a coppie, sono un modo in cui una serie di azioni possono formare un piccolo "pezzo" [Bruner, Connolly, 1974]: ogni tratto disegnato non è più una singola unità, ma è legato ad una serie; l'ordine radiale (cioè elementi raffigurati attorno ad un cerchio) si forma, ricordando la Kellogg (1970), attraverso un'evoluzione dei disegni nella forma e nella sequenza (ad esempio il sole precede la figura umana), invece quello a coppie deriva dall'abitudine nel disegnare, dalla pratica nell'uso delle forme, dalla conoscenza di concetti sul corpo umano e sulle nozioni di destra e sinistra.

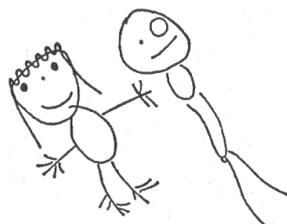


Vi sono poi altri due tipi di sequenze: quelle completamente dall'alto verso il basso, senza che si ritorni in alto per completare qualcosa, o le sequenze che includono anche il ritorno a quegli elementi che sono i più facili da dimenticare. Si ritorna per superare la sensazione di aver finito, per avere un occhio critico allo scopo di perfezionare il lavoro; nella figura umana sono spesso le braccia ad essere disegnate per ultime o dimenticate, anche se non si deve considerare questo come una percezione distorta che il bimbo ha rispetto al corpo umano.

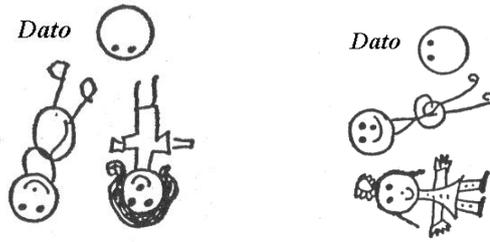
Si parla di “nucleo” quando si vuole indicare una sequenza composta da unità piuttosto ampie, per esempio nel disegno a raggi x, dove il corpo è visibile attraverso i vestiti. E' da molti considerato un segno di immaturità o impulsività, ma è dovuto al fatto che i bimbi inizialmente disegnano un corpo e poi sopra i vestiti e ciò può condurre anche a sovrapposizione di elementi o all'aggiunta di commenti esplicativi sotto il disegno.

Nei disegni a tema obbligato i bimbi, in genere, adottano due soluzioni: la prima consiste nell'adattamento delle ultime unità entro lo spazio disponibile non occupato dalle prime e questo porta, considerando la figura umana, a gambe piccole, braccia ripiegate, ad un risultato dovuto o all'intenzione iniziale del disegno o ad un bisogno di senso estetico e gioioso che a volte, noi adulti, non riusciamo a capire perché non realistico; la seconda soluzione è l'accordo con le unità precedenti, come avviene, ad esempio, quando da un cerchio leggermente inclinato, il bimbo produce un corpo inclinato e questo è dovuto sia al bisogno di stabilire un accordo tra le parti, che alla

convenzione che il fondo della pagina rappresenti la terra.



Le unità disegnate per prime hanno un effetto sulle successive dovuto sia al tipo di unità, che al variare del bimbo.



Rispetto alla prima causa, si può sostenere che a monte vi sia un bisogno di disporre tutte le singole unità su un asse comune. Questo è stato studiato da J. Goodnow (1972) che notò che, dando il disegno di una figura umana con un braccio e una mano soltanto e chiedendo ai bambini di completarlo, alcuni vi aggiungono delle parti corrispondenti, a volte in modo non curato (ad esempio il secondo braccio), altri imitano l'oggetto dato correttamente; per quelli più piccoli, la cosa più importante è che tutte le parti del corpo (testa, tronco, gambe) cadano sullo stesso asse, anche se alcune hanno maggiore influenza di altre e queste sono le unità di rado omesse, ad esempio gli occhi e quelle disegnate per prime, ad esempio il cerchio iniziale.

Rispetto alla seconda causa, cioè le differenze dovute ai bimbi, si nota come essi differiscono nell'ingenuità con la quale evadono da una costrizione o nell'insistenza nel produrre le loro consuete figure; i bambini per i quali le unità date hanno minore effetto sono i più grandi, verso i 4-5 anni, mentre quelli più condizionati sono quelli di 3 anni.

La sequenza influisce non solo sul disegno della figura umana, ma anche nella produzione di lettere dell'alfabeto o di forme geometriche.

5.4) RIPRODUZIONE DI FORME SEMPLICI

La riproduzione di forme geometriche o di lettere dell'alfabeto sembra insignificante, ma in realtà è un'abilità che ha dei risultati pratici, in quanto porta a soddisfare le aspettative del bimbo e funge da indicatore di maturità percettivo-motoria o di lesioni cerebrali; il modo di procedere è sollecitato dai maestri che insegnano regole, aiutano ad evitare errori; il lavoro fornisce un modello in miniatura per attività complesse, un modo per esplorare le altre scritture diverse dalla nostra, uno spiraglio sullo sviluppo del comportamento, un terreno di prova delle ipotesi sulla natura degli errori e il grado di attenzione dei bimbi verso le forme.

Alcune regole:

-la linea orizzontale da sinistra verso destra compare più tardi di quella verticale dall'alto verso il basso, secondo Gesell e Ames (1946). Vi sono quindi delle regole seriali utilizzate però in età diverse:

cominciare dal punto più alto, più a sinistra, con una linea verticale; le prime due si consolidano con l'età, ma l'ultima varia più tra adulti;

-disegnare le linee orizzontali da sinistra verso destra;

-disegnare quelle verticali dall'alto verso il basso;

-seguire una linea continua senza cambiare il punto di incontro tra le linee.

Queste regole portano però ad un certo conflitto, che richiede una selezione delle stesse, che si basa sul fatto che i bimbi preferiscono usare una linea continua, in quanto richiama l'uso della linea inclusiva dei disegni infantili.

Il tutto porta ad una maggiore continuità e all'abbandono delle linee separate.

Vi è anche una differenza tra le forme, le quali si distinguono in base alle regole che vi possono essere applicate: una "L" consente di iniziare dall'alto a sinistra. Se vi è un contrasto tra regole, spesso il bimbo si rifiuta di disegnare.

Vi sono poi altre norme, una di queste, è che i bimbi di 3 anni cominciano spesso i disegni da una congiunzione di linee, come il punto centrale di una croce. E , concludendo, il termine "regole", non implica l'essere coscienti della stessa.

Vi sono delle condizioni che potrebbero influenzare il grado in cui viene seguita una

regola:

1)cambiamenti di compito:

se chiediamo ad un bambino di disegnare a memoria una forma, invece di copiarla, questo segue le stesse regole in entrambi i casi; solo se si chiede di ricalcare una forma, il bimbo non utilizza la regola di cominciare a sinistra [Lehman, Bernbaum, 1974];

2)bimbi analfabeti:

solo se la forma è familiare e il mezzo è conosciuto questi bimbi usano le stesse regole di quelli scolarizzati, altrimenti no;

3)variabili culturali della scrittura:

spesso la direzione nella quale le forme si susseguono sul foglio, non è sempre da sinistra verso destra, ma viceversa, o dall'alto verso il basso, come nella scrittura cinese e inoltre la direzione seguita nel costruire le singole lettere non è sempre di senso orario.

Si devono considerare due aspetti della sequenza: la progressione entro una lettera e tra le lettere.

Rispetto al primo, si nota come è irrilevante la progressione del senso di scrittura da una lettera o forma all'altra, in quanto alcune sequenze compaiono prima dell'apprendimento della scrittura e non collimano con essa, inoltre alcune sono più malleabili o costanti di altre e ancora l'effetto della scrittura sembra spesso maggiore in concomitanza all'apprendimento della stessa.

Rispetto al secondo aspetto, Dennis e Raskin (1960) riferiscono che la disposizione di una singola figura su una pagina, varia a seconda della sequenza tra le lettere, la quale varia in base alla cultura di riferimento;

4)mano destra e sinistra:

i mancini attirano l'attenzione perché sembrano avere maggiori problemi di apprendimento della scrittura e nella calligrafia e i loro schemi di direzioni spontanei sono diversi da quelli dei destrorsi.

La mano usata influisce sul modo in cui si susseguono le lettere nella pagina, anche se non possiamo stabilire con certezza un nesso causale. Secondo Gesell e Ames (1946), i mancini sono più propensi a cominciare da destra e in basso, ma altri non la pensano così, il secondo aspetto (iniziare dal basso) è ininfluenza, mentre il primo è rilevante.

Alcuni suggerimenti importanti sono l'utilizzo del foglio con la stessa angolazione di quello del braccio e la tolleranza dell'uso di una posizione verticale o nel verso sbagliato.

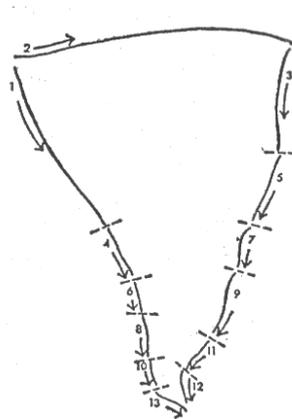
Vi sono poi alcune conseguenze, rispetto al discorso delle sequenze:

1)rotazione della pagina:

i bimbi ruotano la superficie grafica allo scopo di lasciare indisturbato il movimento della mano; il numero delle rotazioni aumenta con l'età;

2)errori nella forma:

l'uso di un certo numero di linee dovrebbe permettere una produzione più accurata, ma a volte vi sono alcuni "errori di chiusura" tipici, ad esempio, nella figura del triangolo, che porta all'uso di tratti discontinui, ondulati e non obliqui come dovrebbero essere;



3)errori di orientamento:

ad esempio nella B rovesciata. Una forma può cambiare nome a seconda del suo orientamento e chiamare le due suddette con lo stesso nome è considerato un riconoscimento di equivalenze tra esse, che a volte crea problemi, infatti una “b” è una b e non una “d” (cioè una b rovesciata). Vi è una contrapposizione tra l’ “indifferenza originaria” e l’ “interesse originario” nei bimbi: quest’ultima teoria sembra prevalere, anche se alcuni sostengono che molti piccoli non prestano attenzione e sono indifferenti all’orientamento delle forme.

Inoltre, i bimbi sono sviati dalle loro sequenze preferite e cadono in errore in quelle forme che richiedono un cambiamento nei loro schemi abituali, il quale, può riguardare anche il modo in cui le forme si susseguono (da destra verso sinistra).

Concludendo, gli insegnanti e i genitori dovrebbero prestare attenzione alla sequenza tra forme e all’interno di una forma e adottare le relative soluzioni, ricordarsi inoltre delle differenze e difficoltà di alcuni bimbi, ripetere le istruzioni, usare mezzi familiari e ricordarsi delle differenze culturali.

Anche il ruolo della percezione è fondamentale: alcuni bimbi considerano certe forme nella giusta posizione, senza tener conto delle convenzioni degli adulti, ma basandosi sulla presenza di un punto focale, quando questo si trova nella parte superiore del modello. La percezione influisce anche sulla tendenza a confondere le immagini speculari: queste sono percepite come identiche, quando, in realtà sono ruotate o capovolte. Tutti questi errori permettono al bimbo di crescere, di avere maggiore consapevolezza delle situazioni in cui le loro regole abituali non si applicano;

il comportamento “regolarizzatore” ci spinge a ritenere l’apprendimento infantile come risultato dell’astrazione e estensione di schemi generali e questo certe volte è bene evitarlo.

5.5) SVILUPPO DI EQUIVALENTI CONVENZIONALI

E' interessante notare come il bimbo apprende che una certa cosa "equivale" all'altra e che possono avere lo stesso significato: le fotografie riflettono le persone, il fondo della pagina equivale al terreno, la bocca all'insù all'emozione della felicità, la posizione delle pupille alla direzione dello sguardo. Un certo quantitativo di questo apprendimento si chiama "riconoscimento di identità" e parte di essa, ad esempio apprendere che uno scarabocchio su un pezzo di carta equivale ad altri oggetti reali, si chiama "apprendimento di equivalenti"; si può parlare di "percezione di equivalenti" riferendosi invece al modo in cui decodifichiamo un equivalente e anche di "produzione o invenzione" degli stessi, riferendosi in particolare ai disegni infantili e al processo di apprendimento nel quale i bimbi sono profondamente e attivamente impegnati. Alcuni di questi equivalenti hanno dei rapporti col mondo reale, ad esempio i capelli volano veramente se c'è vento, mentre altri sono una vera e propria metafora, che spesso gli adulti fanno fatica ad interpretare. Molti variano anche culturalmente o con l'età.

Alcuni accorgimenti utili a capire il processo di produzione degli equivalenti:

- un equivalente include solo poche caratteristiche dell'originale, che devono essere in rapporto l'una con l'altra;
- vi sono molti modi in cui si può disegnare un oggetto, ma alcuni diventano equivalenti standard, cioè gli unici che si possono utilizzare;
- c'è un punto di vista, una specifica prospettiva dalla quale si osserva il disegno;
- i nuovi equivalenti sono una modificazione di quelli vecchi.

Cioè:

1) apprendimento delle parti da includere: il punto essenziale è l'ambiguità di ciò che dovrebbe essere incluso. Le cartine geografiche sembrano essere un veicolo ideale per l'esplorazione di inclusioni e omissioni, ma questo non giustifica le brutte forme che ne derivano, infatti vi sono elementi poco decorativi come le linee confine tra gli stati e inoltre, sembra che i bimbi ci offrano "figure" come serpenti, mostri, che compaiono come una piccola aggiunta nel nuovo equivalente rispetto al vecchio.



Alcune produzioni infantili non contengono alcun rapporto tra le parti, gli oggetti sono disposti uno dopo l'altro: però più grande è il bimbo e più probabilità c'è che vi include più elementi rilevanti in rapporto tra di loro e ometta le figure sopra citate, ma non sempre è così [Dart, Pradhan, 1967].

La relazione tra le parti potrebbe essere indicata attraverso un metodo chiamato "geografia vivente", cioè la cartina è organizzata in termini di ciò che è importante per il bimbo; questo porta a indicare come rilevanti le sue azioni (ad esempio il tragitto percorso da scuola a casa e poi al parco), che sono indicate nelle cartine nell'ordine in cui sono svolte e considerate come un modo per stabilire un rapporto tra elementi diversi.

Questa "mappa cognitiva" dipende dall'intenzione di ricordare e dalla partecipazione attiva al processo di apprendimento;

2) apprendimento di equivalenti ortodossi: in genere gli oggetti sono descritti da più equivalenti, ma ve ne sono alcuni "standard", i più ortodossi e quelli che cambiano molto raramente, cioè solo quando l'originale è privo di una forma visiva, ad esempio quando si chiede ai bimbi di scrivere l'equivalente di un brano musicale.

Secondo la Bamberger (1971), i bimbi hanno bisogno di trovare i loro raggruppamenti, le loro coesioni, i centri di focalizzazione e questo richiede tempo. Notò che alcuni disegni non avevano proprio alcuna relazione col brano musicale, altri avevano invece un rapporto specifico, in quanto i soggetti utilizzavano per rappresentarlo l'equivalente standard. Si dimostrò che il concetto (conoscenza di un equivalente) e l'abilità esecutiva (traduzione in azione) sono abbastanza lontano dall'essere identici.

Questo venne confermato anche dalla Stambak (1951), che chiese di riprodurre il suono equivalente di una serie di puntini (.. oppure ---): alcuni soggetti mostrarono una grande difficoltà, specie sui simboli più lunghi, altri invece sfruttarono l'esistenza dell'equivalente standard e ne usarono uno, in quanto il rapporto 1-1 è più regolare;

3) accordo su un punto di vista: le parti di uno stesso disegno possono essere legate una all'altra con linee e azioni o dal fatto che sono disegnate secondo un solo punto di vista, che deve però essere compreso da chi osserva il disegno.

La nostra società ritiene importante la visione di fronte, diretta, in posizione statica e di mostrare le cose come sembrano, invece che come sono.

E' però importante capire che vi sono altri punti di vista e che questi variano culturalmente.

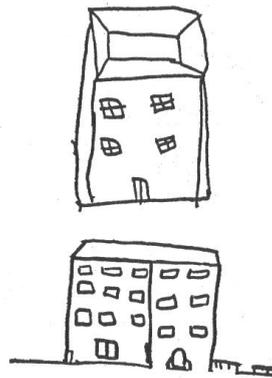
Goodnow (1971) chiese ai bimbi di disegnare la scuola come se vista dall'alto: per alcuni, l'unico cambiamento era nella posizione dell'osservatore, mentre la scuola cambiava solo di

dimensioni, altri, mostrarono una maggiore consapevolezza della diversità del nuovo edificio e, stabilita la visione aerea, misero in evidenza il tetto.

Questo tipo di visione è però difficile per un bimbo, perché deve riconoscere che il mondo ha una visione diversa e deve trovare un modo socialmente accettabile per mostrare sulla carta ciò che sa.

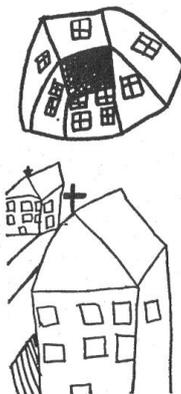
Se un bimbo vuole dimostrare che dall'alto vede il tetto e parti laterali dell'edificio, sarà bloccato nel fare ciò dall'uso primitivo della linea orizzontale di terra e questo

porta a disegni immaginari.



E' difficile separarsi da questo equivalente, in quanto l'uso di nuovi punti di riferimento richiede un cambiamento a livello intellettuale; inoltre i bimbi più piccoli usano come base per un'unità, quella che si colloca più vicino [Piaget, Inhelder, 1956] e procedono per passi (da A a B, da B a C) e non con una visione globale, che richiede collegamenti mentali di spazio.

Un'altra ragione, è la difficoltà o facilità di qualsiasi alternativa al vecchio equivalente, ad esempio, una volta abbandonata la linea di terra, ogni posizione ha molti significati possibili, c'è ambiguità;



4) dai vecchi ai nuovi equivalenti: i bimbi disegnano gli oggetti vecchi in nuovi modi. Tra i più piccoli, cambia solo l'etichetta verbale data allo stesso scarabocchio, ma tra i più grandi, si parte da una "formula", un modo di procedere, che subisce piccole modificazioni, ad

esempio la figura umana modificata per crearne una animale (vedi la figura del gatto con viso umano), attraverso l'alterazione di forme familiari quali

cerchi e rettangoli.



Goodnow e Levine (1973) hanno esaminato la questione in due modi:

-hanno raccolto disegni infantili ripetuti nel tempo, mediante la richiesta, a intervalli regolari, del disegno di una persona, esaminandone i cambiamenti. I risultati furono svariati: o nessun cambiamento visibile, o un cambiamento nella posizione e nel numero delle parti complementari (ad esempio da 2 a 4 arti), o un cambiamento nel modo in cui viene costruito il nucleo, cioè il numero di solidi usato per le parti del corpo. La maggior parte dei cambiamenti avveniva nelle parti complementari, tramite il loro spostamento, lasciando indisturbate le principali unità e i confini tra di esse;

-hanno poi chiesto un equivalente che i bimbi usano di rado, cioè il movimento. La richiesta consisteva o nel disegnare una persona che cammina e una seconda che corre, oppure di una sola persona che si china a raccogliere una palla.

Rispetto al primo studio, si è osservato come il più frequente tra gli equivalenti del cambiamento di velocità è costituito da un cambiamento nella posizione delle gambe, che vengono disegnate a maggiore distanza, oppure con un angolo diverso nei piedi e nelle gambe.



Comune era anche il cambiamento nella posizione delle braccia e il fatto che i capelli e i vestiti apparivano come fluttuanti. Di rado utilizzavano un cambiamento nell'asse della figura stessa, il tronco rimane sempre dritto, mutava solo in bimbi di 8 -10 anni, che

crescendo utilizzano un numero maggiore di equivalenti e sempre più complessi come, ad esempio, un cambiamento nell'angolazione della figura rispetto al suolo, sempre per indicare il movimento, con il risultato di figure capovolte o distanti.

Rispetto al secondo studio, domina il principio secondo cui le parti di una figura devono stare su un solo asse. Da qui, i bimbi adottano diverse soluzioni: mettere i due soggetti (persona e palla) vicini, cambiare la posizione della palla o una parte della figura umana come il braccio sempre mantenendo lo stesso asse (ad esempio allungandolo fino a toccare la palla), giustapposizione degli oggetti senza cambiamento della figura.

Solo più tardi, si adotta la soluzione di usare una o più linee di direzione all'interno del corpo.

In conclusione, i bimbi operano cambiamenti nella maniera più facile, sempre cercando di non rinunciare ai loro principi generali di produzione artistica; questo tipo di apprendimento richiede un notevole sforzo, ma viene anche manovrato dagli adulti e dai loro metodi educativi [Goodnow, 1981].

CAP.6: DISEGNO E DISADATTAMENTO

I disegni dei soggetti con disturbi psichici sono degli equivalenti dei sogni: in essi, il bimbo vi riflette le sue ansie e paure, lo stile e le forme si esasperano, le espressioni del volto sono vuote, c'è un processo di proiezione nella realizzazione dell'opera, che però porta ad un risultato più difficilmente comprensibile nel soggetto malato, perché sono disturbate le funzioni dell'Io, che presiedono all'elaborazione formale, vi è in processo di allontanamento dalla realtà che porta all'incomunicabilità [Kris, 1967]. Questo discorso è particolarmente vero per i soggetti psicotici.

1)RITARDO MENTALE: questi soggetti soffrono di complessi sensi di inferiorità, si sentono esclusi, hanno difficili rapporti umani, le cui conseguenze si vedono chiaramente nelle loro espressioni grafiche [Aubin, 1970]: mantengono a lungo le loro tematiche, la loro spontaneità, la simbologia è semplice e diretta e questo a causa del loro sviluppo mentale, che è più lento [Ferraris, Pizzoglio, Pollono, 1971].

2)AUTISMO: si definisce così un soggetto che ha difficoltà a comunicare, che ha scarso interesse per le persone e gli avvenimenti che lo circondano, che vive in un mondo tutto suo, protetto dalle frustrazioni e dalle sofferenze, un mondo magico. Si compiace di rappresentazioni catastrofiche, che testimoniano la sua modalità ansiosa e lugubre di percepire il mondo. Le figure umane sono piccole, lo sguardo perso nel vuoto, i personaggi sono stereotipati, separati tra loro da linee e ridotti ad un simbolo. Spesso l'autismo è

associato a fantasie aggressive, che si esprimono con tratti brevi e acuti, con una pressione violenta che porta a bucare il foglio, i dettagli del volto sono accentuati, la bocca larga, i denti visibili, i pugni chiusi, vi sono armi e i colori usati sono il rosso e il nero [Aubin, 1970].

3)STATI D'ANSIA: l'ansia nasce dalla paura della morte e del castigo, dal senso di insicurezza di sé, provoca un senso di vuoto e caos. O si esprime liberamente, perché il soggetto non ha difese, o è associata a fobie, forme ossessive, che sono strutture difensive.

L'insicurezza del soggetto ansioso si esprime sia in forma di inibizione, che d'aggressività: il primo, disegna figure piccole, con tratto leggero, con ombre nere, mentre il secondo, si muove freneticamente, presenta simboli di forza, personaggi di grosse dimensioni, con tratti pesanti, ombre evidenti e colori vivi; i disegni sono spinosi, ci sono bestie feroci, mostri, battaglie.

Nelle nevrosi fobiche, vi è uno spostamento d'ansia all'esterno, su un oggetto o una persona associati ad un'esperienza traumatizzante: ad esempio, il bimbo si disegna senza mani, perché se le lava spesso, in quanto ossessionato dalla polvere.

I riti ossessivi danno un senso di sicurezza, sono un punto di riferimento, abitudini fisse che portano a non variare l'atteggiamento o la posizione dei soggetti dei loro disegni o il fatto di collocare su un'unica linea le figure.

I bimbi isterici hanno un costante bisogno di dipendenza, non accettano l'insuccesso, cercano aiuto, la figura umana da loro disegnata è grossa, al centro del foglio, la testa è enorme, simbolo di immaturità o un modo per esprimere quel caos che affolla la loro mente, vi sono fiocchi, gioielli, perché sono soggetti narcisistici, il corpo è piccolo con arti corti indicanti difficoltà relazionali con l'esterno.

Le case sono ornate, piene di fiori e questo è un modo per dare spettacolo di sé, in quanto a loro non piace essere ignorati.

4)COLPEVOLIZZAZIONE E DEPRESSIONE: il bimbo teme che i genitori lo castigino per i suoi sentimenti distruttivi che prova verso di loro o verso i fratellini e perciò si deprime e si colpevolizza.

Ciò è espresso con un tratto insicuro, con soggetti macabri, temi d'abbandono, colori freddi, case abbandonate, lui stesso come soggetto piccolo, gracile, paesaggi tristi, cupi [Aubin, 1970].

In conclusione, il disegno, oltre che un mezzo per diagnosticare il disadattamento, è anche terapeutico, sia come strumento d'espressione, che come mezzo di comunicazione e approfondimento dei rapporti bambino-adulto: quest'ultimo lascia libertà d'espressione al bimbo senza renderlo cosciente di ciò che esprime; nella fase iniziale della terapia il disegno

è insignificante, poi il bimbo esprime le sue esperienze vissute ed è solo quando la creazione diventa più completa, che appare un miglioramento del bimbo stesso [Stern, 1967].

Quando il bimbo assume invece un atteggiamento difensivo, smette di produrre disegni significativi e si nasconde dietro il conformismo più squallido e inespressivo.

Questo tipo di terapia viene definita “d’espressione” e può essere condotta anche in gruppo, con funzione di scambio di contenuti emotivi, di ricerca di nuovi comportamenti e soluzioni per affrontare vecchi vissuti traumatici.

CAP.7: LA VALUTAZIONE DEL DISEGNO

Il disegno è una forma di gioco e può essere utilizzato come un vero test psicologico, ma è indispensabile che lo psicologo accetti e integri i risultati ottenuti da questi test con dati ottenuti da altri esami clinici e poter così fare un confronto, per arrivare a un quadro completo del soggetto, sia da un punto di vista intellettuale, che per ciò che riguarda la personalità.

1)IL DISEGNO DELLA FAMIGLIA

I bimbi nati all’interno della stessa famiglia, sono trattati dai genitori in modi diversi e questo dipende dall’ordine di nascita, dal sesso o da vari fattori contingenti, come le aspettative dei genitori, lo stile di vita.

Disegnando la famiglia, il bimbo esprime liberamente i suoi timori, i desideri e Corman (1970), sulla base dell’ ipotesi che la famiglia rappresenti il primo ambiente importante per la crescita fisica, affettiva e sociale del bimbo, dà vita ad un test chiamato “Il test della famiglia” (DdF), nel 1970, applicabile ai soggetti dai 6 ai 15 anni.

Ci sono diverse versioni della consegna :

-“disegna la tua famiglia”, che porta il bimbo sul piano della realtà [Porot, 1952];

-“disegna una famiglia inventata, come vuoi tu”, a partire da quella reale, che il bimbo trasforma come desidera;

-“disegna una famiglia”, che facilita la proiezione delle tendenze più personali [Corman, 1970]; di fatto poi il bimbo disegna la sua famiglia, perché è l’unica di cui ha un’esperienza vissuta.

L’analisi viene fatta considerando i fattori grafico-strutturali e il contenuto^v: i primi consistono nell’interpretazione del colore, delle linee, comuni a tutti i disegni e già spiegati; il contenuto invece è qualcosa di molto originale, interpretato a più livelli:

-rapporto spaziale tra personaggi: il ravvicinamento di due o più persone indica la loro intimità, vissuta realmente o desiderata. Il bimbo disegna sé stesso vicino al personaggio con cui si sente più a suo agio e, se si sente escluso, si collocherà lontano dal gruppo; se i personaggi vengono disegnati fuori dalla casa, questo riflette una reale assenza degli stessi o una mancanza di affetto; se sono separati vuol dire che si sente isolato, se sono uniti indica un bisogno di coesione, che forse non c'è, come nelle situazioni di divorzio;

-personaggio valorizzato: è quello verso cui il bimbo prova affetto o che invidia o teme; è spesso il primo ad essere disegnato, perché è quello su cui concentra la sua attenzione; generalmente occupa il primo posto a sinistra, altre volte è in posizione centrale, ha dimensioni enormi, è più curato nei dettagli, può essere in movimento e ripetuto più volte;

-personaggio svalorizzato: è quel soggetto che non è rappresentato e spesso è il fratello verso cui il bimbo nutre gelosia o lo stesso autore, che non si sente a suo agio nella famiglia, perciò si annulla identificandosi nel personaggio che meglio rappresenta le sue aspirazioni. E' piccolo, disegnato per ultimo, in posizione statica, senza dettagli, cancellato più volte. Nel ritardo mentale vi è questa tendenza a sottovalutare sé stessi;

-personaggio aggiunto: non fa parte della famiglia ed è il personaggio in cui il bimbo realizza le sue aspirazioni nascoste; può essere un duplicato, un gemello dell'autore, che riesce a realizzare le tendenze che l'autore rimuove; può essere un animale;

-carezza affettiva: un modo per riprodurla è quello di disegnare la famiglia a tavola: l'oralità espressa è indice del bisogno di introiettare, il cibo è associato all'affetto, il mangiare alla ricerca d'affetto; anche un eccesso di ombreggiatura e di nero hanno lo stesso significato;

-identificazione: è un processo inconscio con cui il bimbo elegge a suo modello ideale uno dei genitori o un fratello. Può essere espressa valorizzando uno dei personaggi o collocandosi vicino ad esso. L'identificazione regressiva avviene quando l'autore si assimila ad un soggetto più giovane di lui. In genere, avviene con una persona dello stesso sesso, allo scopo di affermare la propria virilità o femminilità.

Tambelli, Zavattini, Mossi (1995) aggiungono, a questi elementi di valutazione, altre due scale: quella del tono positivo, cioè i personaggi felici e quella del tono negativo, cioè quelli tristi.

Questo tipo di test fornisce anche alcune informazioni sull'ambiente sociale in cui il bimbo vive: ad esempio, quello che vive in campagna valorizza il verde, la natura, gli animali, rispetto a quello che vive in città, in cui prevalgono edifici, il lavoro industriale.

Una tendenza comune a tutti i bimbi è quella di ridurre il numero di fratelli e sorelle e di collocare il padre separato dal resto del gruppo, anche se per i maschi è la figura più dominante, il che rivela l'avvenuta identificazione.

Il tema dell'oralità assume un significato diverso a seconda della classe di appartenenza: nei bimbi poveri il cibo è un problema concreto e viene trattato con rispetto, nelle società ricche emergono tavole bandite, ricche.

2)IL DISEGNO DELLA FIGURA UMANA

Nel 1926, Goodenough (1957), partendo dal presupposto che il disegno della figura umana rifletta lo sviluppo cognitivo del bimbo, propone un test di valutazione applicabile a soggetti di diversa età cronologica. I presupposti su cui si basa il test sono:

- i disegni dei bimbi si arricchiscono di particolari all'aumentare della loro età;
- l'evoluzione del disegno è indipendente dall'ambiente socio-culturale;
- non vi sono differenze qualitative tra i disegni dei bimbi ritardati e quelli di età cronologica inferiore;
- c'è una correlazione tra lo sviluppo mentale del bimbo e l'evoluzione grafica del disegno.

La consegna del "Test dell'omino" (DAM), da lei così chiamato, prevede che si fornisca un foglio al bimbo dicendogli: "qui disegna un omino, fallo meglio che puoi, con molta attenzione" [Axia, Bonichini, 2001].

Vi è poi un elenco di 51 dettagli utilizzabili per l'interpretazione finale.

Attualmente, è disponibile una nuova versione del DAM: il DAP [Naglieri, 1988], "Draw a person" della Machover (1949), basato sull'ipotesi che la figura umana sia l'espressione di sé, del corpo e l'immagine del proprio Io nell'ambiente, cioè sul foglio bianco. Può essere applicato anche ai soggetti adulti e la consegna consiste nel chiedere di "disegnare una persona" (non meglio che può, ma come vuole il bimbo), che rappresenta sé stesso; poi si dà un secondo foglio e si chiede di disegnarne un'altra, ma di sesso opposto, che rappresenta il mondo esterno.

Viene poi fatta un'inchiesta allo scopo di identificare più accuratamente i personaggi.

E' importante prendere nota del tempo di esecuzione, dell'ordine e dei commenti personali. Si passa poi all'interpretazione di tipo clinico, basata su aspetti grafici, formali e di contenuto.

Come precedentemente accennato, se il personaggio è armonioso nel suo insieme, il bimbo è ben adattato, ma se è di dimensioni ridotte o in un angolo, il bimbo svaluta sé stesso e viceversa.

La Machover (1949)² basa la sua interpretazione sul simbolismo, cioè:

- la testa: è il centro della persona, il potere intellettuale, se eccessiva indica ipertrofia dell'Io;
- la faccia: spesso disegnata da sola, i dettagli sono accentuati dai più aggressivi, i timidi invece li smussano;
- bocca e denti hanno un significato alimentare, erotico o aggressivo;
- le labbra serrate indicano tensione;
- gli occhi sono la parte più intima del soggetto, se chiusi indicano inibizione alla partecipazione sociale, quelli dei paranoici hanno un aspetto feroce, le ragazze li disegnano grossi perché hanno un valore estetico, la pupilla è omessa nei soggetti che si rifiutano di vedere la realtà obiettivamente;
- il mento simbolizza la virilità;
- il naso è un'equivalente fallico, indice di problemi sessuali, se grosso;
- mani e braccia schematizzano lo sviluppo dell'Io e l'adattamento sociale;
- le gambe sono tralasciate dai depressi o dagli introversi;
- il tronco esile indica che il soggetto è scontento del suo corpo o debole;
- l'ombreggiatura sulle parti del corpo indica un problema a carico della stessa;
- le orecchie: se accentuate sono indice di sensibilità alle critiche sociali;
- il collo: punto di unione tra cariche impulsive del corpo e controllo mentale, è normale se omesso da soggetti con un Super-Io non sviluppato;
- i piedi: indicano contatto con la realtà;
- i vestiti: se pesanti e caldi indicano bisogno di protezione e dipendenza.

Questo test è stato utilizzato per studi sperimentali sul ruolo sessuale: dove quello maschile è prestigioso, viene valorizzato con un numero maggiore di dettagli e di dimensioni più grandi [Brown, 1958; Mainord, 1953; Belianskas, 1960]; ma dove i padri trascorrono tanto tempo fuori casa, questi non compaiono [Burton, 1972].

Si hanno poi informazioni sull'immagine che il bimbo ha del proprio corpo: ad esempio, se il fanciullo ha un' imperfezione fisica, questa è quasi sempre valorizzata o viene tralasciata completamente. Nell'adolescenza c'è un interesse particolare per il proprio corpo, che compare con una ricchezza di dettagli o nel vestiario.

Il movimento indica adattamento, intelligenza: le figure rigide compaiono nei disegni dei più piccoli o degli introversi, l'assenza di movimento unita ad una rigida simmetria, rivela un'eccessiva preoccupazione per il corpo, tipica degli ipocondriaci o dei depressi [Waehner, 1946].

Una variazione della figura umana è l'autoritratto, che ha lo stesso significato proiettivo e in più il soggetto ha la coscienza di disegnare sé stesso e questo può attivare dei meccanismi di autodifesa, inducendo l'autore ad adeguare l'autoritratto all'immagine ideale che ha di sé.

3)IL DISEGNO DELL'ALBERO

E' stato Jung (1964) il primo autore che si è interessato al simbolismo dell' albero, considerandolo come oggetto dell'inconscio collettivo, un archetipo che trova il suo riferimento nel patrimonio storico, culturale di una comunità. Il significato di questo simbolo deve essere rintracciato nelle zone più profonde della coscienza umana: è il simbolo del sé, dalla libido.

Da queste considerazioni, Koch (1952) ne ha estrapolato un test proiettivo, "Il disegno dell'albero", per identificare gli aspetti più autentici della personalità; è necessario partire da una comprensione intuitiva, globale, che scaturisce dalla prima impressione che il disegno suscita allo psicologo, il quale dovrebbe contemplare passivamente il disegno allo scopo di fare emergere in lui emozioni, sensazioni, per un'analisi profonda del soggetto che ha di fronte.

Koch (1952), dal punto di vista interpretativo, divide l'albero in tre parti:

- le radici: forniscono il nutrimento e garantiscono la stabilità, sono la parte più inconscia e istintuale dell'Io, espressione del senso di sicurezza del soggetto, in quanto capace di radicarsi nella realtà concreta della sua esperienza, da cui ne trae la forza stabilizzante;
- il tronco: che rappresenta l'Io vissuto del soggetto, l'altezza corrisponde all'età dell'autore;
- la chioma, i rami: indicano la capacità del soggetto di relazionarsi col mondo esterno, indice di vita mentale^{vi}.

La zona sinistra indica introversione, attaccamento al passato, alla madre; quella destra l'estroversione, la tendenza verso il futuro, la relazione con gli altri.

Alcune utili indicazioni:

- i rami verso l'alto esprimono l'aspirazione all'estrinsecazione della persona o insicurezza;
- l'albero tozzo è tipico del soggetto depresso;
- le radici ad un unico tratto sono indice di primitivismo o spontaneità;
- se dopo i 10 anni il tronco poggia sul margine del foglio, indica immaturità;
- l'albero a forma di croce è normale fino a 6 anni;
- i rami collocati nella parte inferiore del fusto, di un bimbo con più di 8 anni, indicano ritardo psichico;
- l'annerimento del fusto è tipico dei bimbi fino a 7 anni;

-la stereotipia, cioè il ripetersi dei particolari, fino a 6 anni è una tipica tendenza che infonde sicurezza e controllo sull'ambiente;

-la chioma circolare indica tensione, vuoto interiore o un'attitudine alla vivacità o ancora indice di ingenuità e paura della realtà;

-la chioma ondulata indica vivacità, flessibilità mentale, socievolezza. Se centrifuga indica competitività, espansività, se centripeta è tipica dei bimbi con meno di 7 anni.

CONCLUSIONE

Lo studio dei disegni infantili interessa psicologi, genitori e insegnanti^{vii}, infatti anche nel campo dell'apprendimento, l'interpretazione dei disegni è uno strumento in più che si ha a disposizione per la valutazione del livello cognitivo dei bimbi: la capacità espressiva infatti, dovrebbe corrispondere ai vari stadi dell'evoluzione intellettuale, percettiva, motoria e della personalità del soggetto in esame.

Come già sottolineato prima, non si deve interpretare il disegno in modo assolutistico, in quanto possono emergere degli aspetti che potrebbero far preoccupare, ma che in realtà non hanno nessuna prova empirica che li confermi. L'interpretazione del disegno va quindi inserita all'interno di un lungo processo terapeutico e deve essere affiancata al colloquio diretto col bimbo, all'osservazione delle dinamiche familiari, alla rilevazione del livello cognitivo e affettivo, il tutto tenendo in considerazione il contesto esterno, al fine di avere un profilo preciso e il più possibile vicino alla realtà.

BIBLIOGRAFIA

- Alschuler R. M. e Hattwick L. W., *Painting and personality. A study of young children*. The University of Chicago Press, 1947.
- Arnheim R., *Visual thinking*. University of California Press, 1969.
- Arnheim R., *Art and visual perception*. University of California Press, 1954.
- Aubin H., *Le dessin de l'enfant inadapté*. Privat, Tolosa, 1970; (Piccin Nuova Libreria Spa, Padova, 1985); *Art et magie chez l'enfant* . Tolosa , 1971.
- Axia, Bonichini, *La valutazione del bambino*. Carocci, 2001.
- Bamberger J., *Children's perception of rhythm in music*. Massachusetts Institute of Technology, Report from Project Zero, 1971.
- Barron F., *The needs for order and disorder as motives in creativity*. Wiley, New York, 1963.
- Bastide R., Linguaggio dei colori. *Rassegna medica*, vol.37, p.124, 1960.
- Belianskas V.F., Sexual identification in children's drawings of human figure. *Journal of clinic psychology*, vol.16, p.42, 1960.
- Bernbaum M., Lehman E.B., *Accuracy in children's copyng: the role of different stroke sequences and school experience*. G.Washington University, 1974.
- Booth D., *Pattern-painting by the young child*. 1970.
- Bower T.G.R., L'oggetto nel mondo del bambino, *Le scienze*, vol. 8, p. 41-49, 1972.
- Brown D. G., Sex role development in a changing culture. *Psychology Bull.*, vol.55, num.4, p.232, 1958.
- Bruner J.S., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*. Armando, Roma, 1971.
- Bruner J.S., Connolly K.J., *The growth of competence*. New York, London, Academic Press, 1974.
- Bullough E., The perceptive problem in the aesthetic appreciation of single colours . *British Journal of Psychology*, vol.2, p.406, 1908.
- Burton R.V., Cross sex identity in Barbados. *Developmental Psychology*, vol.6, num.3, p.365, 1972.
- Cole M. e Maltzman I., *Contemporary soviet psychology*. Basic books, New York, 1969.
- Corman L., *Il disegno della famiglia: test per bambini*. Boringhieri, Torino, 1970.
- Dart F.E., Pradhan P.L., The cross-cultural teaching of science. *Science*, vol.155, p.649-656, 1967.
- Davido R., *La decouverte de votre enfant par le dessin*. Noe, Parigi, 1971.

- De Grada E., Ponzo E., *La normalità del bambino come pregiudizio dell'adulto*. Bulzoni, Roma, 1971.
- Dennis W., Raskin E., Further evidence concerning the effect of handwriting habits of the location of drawings. *Journal of consulting psychology*, vol.24, p.548-9, 1960.
- Depouilly J., *Enfants et primitifs*. Delachaux, Niestlè, Neuchatel, 1964.
- Dogliani P. e Senini G., Il colore nella psicodiagnostica clinica. *Rivista Neuropsichiatrica*, suppl. num.4, 1960.
- Dondis D.A., *A primer of visual literacy*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1973.
- Eliade, *Traite d'histoire des religions*. Payot, 1964.
- Ferreris A., *Il significato del disegno infantile*. Boringhieri, Torino, 2001.
- Ferraris A., Pizzoglio L., Pollono G., Analisi comparata dell'evoluzione del disegno in bambini normali e subnormali: dallo scarabocchio alla prospettiva. *Neuropsichiatra infantile*, vol.122-23, p.323, 1971.
- Frances L. e Ames L. B., *School readiness : behavior tests used at the Gesell institute*. Harper e Row, New York, 1965.
- Gesell A., *The first five years of life*. Harper e Row, New York, 1940.
- Gesell A. e Ames L.B., The development of directionality in drawing. *Journal of Genetic Psychology*, vol.68, p.45, 1946.
- Goodenough F., *L'intelligence d'après le dessin, le test du bonhomme*. Puf, Parigi, 1957.
- Goodnow J., *Il disegno dei bambini*. Edit. Armando Armando Roma, 1981.
- Goodnow J., Orientation in children's human figure drawings: an aspect of graphic language. *Developmental Psychology*, vol.7, p.10-16, 1972.
- Goodnow J., Levine R., The grammar of action: sequence and syntax in children's copying of simple shapes. *Cognitive Psychology*, vol.4, p.82-98, 1973.
- Goodnow J., Matching auditory and visual series: modality problem or translation problem?. *Child Development*, vol.42, p.1187-1201, 1971.
- Jensen B.T., Left-right orientation in profile drawing. *American Journal of Psychology*, vol.65, p.80, 1952.
- Jung C.G., *Tipi psicologici*, vol.6, Boringhieri, Torino, 1969.
- Jung La roche, *L'homme et ses symboles*. R. Lafont, Paris, 1964.
- Kagan J., Quando i bambini incominciano a pensare. *Le scienze*, vol.46, p.70, 1972.
- Kandisky W., *Della spiritualità nell'arte particolarmente nella pittura*. Religio, Roma, 1940.
- Kandisky W., *Punto linea superficie*. Adelphi, Milano, 1968.
- Kellogg R., *What children scribble and why*. San Francisco, 1955.

- Kellogg R., *Analyzing children's art*. 1970.
- Koch C., *The tree test*. Huber, Berna, 1952.
- Kris E., *Ricerche psicoanalitiche sull'arte*. Einaudi, Torino, 1967.
- Le Barre, *L'enfant et le dessin*. *Ed. du Mailh*, vol.2, 1965.
- Loney J., Clinical aspects of the Loney Draw a car test: enuresis and encopresis. *Journal of Personality assessment*, vol.35, num.3, p.265, 1971.
- Lowenfeld V., *L'arte nel vostro bambino*. La Nuova Italia, Firenze, 1965.
- Lowenfeld V. e Brittain W.L., *Creatività e sviluppo mentale*. Giunti Barbera, Firenze, 1967.
- Luquet G.H., *Il disegno infantile*. Armando, Roma, 1969.
- Lurcat L., La reproduction du dessin du cube chez le jeune enfant. *Bull. psychology*, vol.281, num. 4-5, p.239, 1969/70.
- Machover K., *Personality projecton in the drawing of the human figure*. Thomas, Springfield, 1949.
- Mainord F.R., A note of the use of the figure drawings in the diagnosis of sexual inversion. *Journal of Clinic Psychology*, vol.9, p.188, 1953.
- Martin H., Die phonetic der kinderzeichnung. *Z. psychol.*, vol.46, p.281, 1939.
- Minkowska F., *La typologie constitutionnelle vue a travers le Rorschach et les dessins d'enfants*. *Revue Morpho Psysiol. Hum.* 1952.
- Naglieri J.A., *Draw a person: a quantitative scoring system. Manual*. Psychological corporation, San Antonio, 1988.
- Naville P., Note sur les origines de la fonction graphique. *Enfance*, numero spec., p.189, 1950.
- Olson D.R., *Cognitive development : the child's acquisition of diagonality*. New York, London, Academic Press, 1970.
- Piaget J., *Giudizio e ragionamento nel bambino*. La Nuova Italia, Firenze, 1958.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi, Torino, 1967.
- Piaget J., Inhelder Babette, *La representation de l'espace chez l'enfant*. Puf, Parigi, 1948, Giunti-Barbera, Firenze, 1976; London, Routledge, 1956.
- Piaget J., Inhelder B., *The psychology of the child*. London, Routledge, 1969.
- Porot M., Le dessin de la famille. Exploration par le dessin de la situation affective de l'enfant dans sa famille. *Pediatrie*, vol.3, 1952.
- Prudhommeau M., *Le dessin de l'enfant*. ivi, Parigi, 1947.
- Spitz R.A., *Il primo anno di vita del bambino.*, Giunti-Barbera, Firenze, 1962.

- Stambak M., Le probleme de rythme dans le developpement de l'enfant et dans les dyslexies de l'evolution. *Enfance*, vol.4, p.480-502, 1951.
- Stern A., *Il linguaggio plastico. Meccanismi della creazione artistica*. Armando Roma, 1967.
- Stern A., *Pittura infantile*. ivi, Roma, 1970.
- Tambelli R., Zavattini G.C., Mossi P., *Il senso della famiglia. La relazioni affettive del bambino nel "disegno della famiglia"*. La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1995.
- Thoman E.B., Neonate-mother interaction during breast-feeding. *Developmental Psychology*, vol.6, num.1, p.110, 1972.
- Vurpillot E., *Le monde visuel du jeune enfant*. Puf, Parigi, 1972.
- Waehner T.S., Interpretation of spontaneous drawings and paintings. *Genetic Psychology Monography*, vol.33, num.1, 1946.
- Werner H., *Comparative psychology of mental development*. International universities press, New York, 1971.

i http://www.grafservice.it/public/infanzia_educazione.html
<http://www.naturino.com/ita/grafologia1.htm>

ii http://www.grafservice.it/public/infanzia_figura.html
<http://www.psicografia.it/orientamento/disegni.html>

iii <http://www.naturino.it/ita/grafologia.htm>

iv <http://www.arigrafmilano.it/albero.htm>

v http://guide.supereva.it/grafologia_e_test/interventi/2000/12/23643.shtml

vi <http://www.psicografia.it/cultura&articoli/albero.html>

vii http://www.grafservice.it/public/infanzia_0.html