

Il disegno come tecnica di analisi della relazione educativa

di Francesco Matteo Zamponi, Carmen Belacchi

Introduzione

Il presente contributo intende fornire elementi di riflessione sulla valenza dal punto di vista teorico e metodologico della tecnica grafo – pittorica in età evolutiva per l'analisi della relazione educativa. Il lavoro è strutturato in due parti: nella prima si effettua una rassegna storico – critica relativa al costrutto di relazione e alla nascita e sviluppo degli studi sul disegno infantile; nella seconda si presenta una ricerca empirica in cui si analizzano i disegni di bambini di scuola primaria per indagare i rapporti tra rappresentazione della relazione con l'insegnante rispetto a quella con le figure genitoriali.

1. *Il costrutto di relazione*

Il costrutto di relazione, che ha assunto, in seguito all'affermarsi degli approcci di tipo interazionista e/o co-costruzionista, un ruolo chiave nell'ambito della Psicologia dello sviluppo, rappresenta un oggetto di indagine complesso quanto euristico. Prodotto dell'*internalizzazione* di esperienze di interazione con *alii* significativi (Sullivan, 1953; Hinde, 1987), una relazione costituisce un *luogo di incontro* di dimensioni interpersonali ed intrapersonali, difficilmente differenziabili, che si fondono in una vera e propria nuova struttura psichica che, come tale, non è direttamente esperibile né osservabile.

La relazione come rappresentazione del legame con un'altra persona si caratterizza come multicomponentiale, in quanto costituita dall'immagine di noi stessi, dall'immagine dell'altro e del legame che ci lega (Sandler e Sandler, 1978). I bambini crescendo e sviluppandosi non interiorizzano un oggetto o una persona, piuttosto interiorizzano un'intera relazione (Fairbairn 1940, 1944). Le interazioni/relazioni con *alii* significativi (primarie e

* *Presentato dal Dipartimento di Psicologia e del Territorio.*

secondarie) forniscono al bambino modelli rappresentazionali per percepire, codificare, interpretare (e agire su) le situazioni del mondo soprattutto sociale. I modelli interni di sé e degli altri si evolvono e sono predittivi del comportamento in molti contesti relazionali (Elicker, Englund, Sroufe, 1992). Le relazioni primarie e secondarie, come luogo elettivo della formazione, riabilitazione e prevenzione delle competenze interpersonali, sono diversamente rilevanti a seconda dell'età del bambino e dei suoi contesti esperienziali (per una discussione dei diversi modelli di attaccamento si veda: Ugazio, 1984; Van Ijzendoorn et al., 1992; Cassibba, 2003).

2. *Gli studi sulla relazione educativa: problemi di ordine concettuale e metodologico*

La relazione educativa è stata studiata, tradizionalmente, secondo due ottiche diverse e complementari: dal versante socio-cognitivo (Vygotskij e seguaci, teorici della cosiddetta Psicologia Culturale) che ne ha focalizzato la funzione strumentale e dal versante psico-affettivo che ne ha enfatizzato la funzione espressiva (teoria psicoanalitica sulle relazioni oggettuali: Greemberg e Mitchell, 1983; Sandler e Sandler, 1978 e teoria dell'attaccamento: da Bowlby alla svolta rappresentazionale di Main, Kaplan, Cassidy, 1985 e alla concezione dei caregiver multipli: Casibba, 2003).

In particolare, la ricerca empirica, che si è interessata ad indagare la relazione insegnante-allievo, ha dovuto affrontare, innanzitutto, un problema di definizione concettuale per stabilire la sua autonomia e/o rilevanza rispetto ad altri tipi di relazioni significative per il bambino soprattutto in rapporto all' interazione/relazione con le figure genitoriali: analoga o *sui generis*? A livello più propriamente metodologico il dibattito ha riguardato sia l'unità di analisi della relazione, sia i metodi e gli strumenti di indagine più appropriati (ad esempio, i disegni di ricerca e le tecniche di rilevazione verbali e/o non verbali). I primi studi sulla relazione educativa hanno privilegiato l'analisi di una eventuale continuità/discontinuità tra la diade madre-bambino e la diade bambino-caregiver professionale; solo più recentemente si è preso in considerazione anche il ruolo che ha la relazione del bambino con il padre nel facilitare o nel rendere problematica l'interazione/relazione con il caregiver professionale o l'insegnante. Negli ultimi anni, sempre più, il padre da 'terzo escluso' viene considerato 'l'altro organizzatore' delle linee evolutive del bambino (Fivaz-Depeursinge e Corbon-Warney, 1999; Quaglia, 2001), benché si continui a studiare prevalentemente gli effetti dell'assenza della figura paterna sullo sviluppo psicologico più che la sua funzione 'in positivo' (come conferma una recente rassegna: Gargano e Malagoli Togliatti, 2009).

Alcuni studi sulle relazioni tra bambino e genitori hanno messo in evidenza che queste sono predittive dell'insorgere di problemi comportamen-

tali (Campbell, 1990; Campbell, March, Pierce, Ewing, Szumowski, 1991; Greenberg et al., 1993; Egeland et al., 1993), dello sviluppo di competenze nelle relazioni con i compagni (Elicker et al., 1992; Howes, Hamilton, Matheson, 1994), dei risultati scolastici e dell'adattamento in classe (Pianta, Harbers, 1996; Pianta, Smith, Reeve, 1991). Birch e Ladd (1996) hanno approfondito lo studio della relazione tra bambini e maestre nelle prime classi delle scuole elementari e hanno riscontrato tra gli alunni, alcuni stili interpersonali generalizzati (*andare verso, andare contro, andare via*) che caratterizzano le loro interazioni con maestri e compagni, interpretandoli come prodotto delle interazioni con i genitori. Le ricerche hanno mostrato come l'interazione con l'insegnante sia influenzata sia dalla relazione con la figura materna (aspetti di *maternage* e di cura affettiva) sia dalla relazione con la figura paterna (aspetti di modelli normativi e di controllo strumentale), in modo differenziato a seconda dell'età e dei livelli di scolarizzazione del bambino (per una sintetica rassegna si veda Belacchi e Gobbo, 2004).

I pur numerosi studi sulle interazioni tra insegnanti e bambini, per la maggior parte si sono interessati degli aspetti connessi alla istruzione e al successo scolastico (per una rassegna della letteratura internazionale, si vedano Pianta, 2001 e Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2004), trascurando gli aspetti connessi alle relazioni dal punto di vista più propriamente sociale e affettivo. I sistemi di rilevazione/misurazione della relazione insegnante-allievo sono attualmente meno sviluppati di quelli utilizzati nell'indagine sulle relazioni tra bambino e genitori, pur essendo analoghi a quelle. Le metodiche prevalentemente impiegate sono, da un lato, interviste semistrutturate e/o questionari (tecniche verbali: per una rassegna si veda Pianta, 2001), dall'altro, rappresentazioni grafo-pittoriche (tecniche non-verbali: si veda ad es. Bombi e Pinto, 1993; 2001; Bombi e Scittarelli, 1998). Infine, bisogna sottolineare come gli studi si siano finora prevalentemente incentrati a considerare il punto di vista dell'insegnante, trascurando il punto di vista dell'allievo ma soprattutto non è stata integrata la prospettiva reciproca delle rappresentazioni di entrambi.

3. *Il disegno come tecnica di indagine della relazione: dai primi studi alle ricerche più recenti*

I primi testi, dedicati all'attività grafica del bambino, sono quelli di Cooke (1885) e Ricci (1887); nello specifico, in *L'arte dei bambini*, quest'ultimo pone l'accento sull'evoluzione della capacità grafica: come il bambino, il fanciullo e l'adolescente rappresenta il mondo? La prima ricerca di notevole imponenza statistica, che vide l'analisi di centomila disegni, fu compiuta da Kerschensteiner (1902-1903) con lo scopo di stabilire i livelli di sviluppo. Seguirono a questa, i lavori di Partridge (1902) Rou-

ma (1912) e Goodenough (1926), tutti con l'obiettivo di scoprire le fasi di sviluppo della rappresentazione grafica della figura umana. Luquet (1913) cambiò la rotta dei suoi predecessori spostando l'interesse da un intento descrittivo ad uno interpretativo e in particolare come il bambino costruisce lo schema rappresentato nel foglio. Dagli anni cinquanta gli studi sui disegni possono dividersi in due gruppi: Piaget e Inhelder (1948) cercano di individuare i rapporti tra disegno e funzioni mentali; Goodenough (1926) Machover (1949), Koch (1943) e Stora (1964) fanno del disegno uno strumento di diagnosi volto ad individuare ora il livello intellettuale e/o lo stato emotivo. Dopo un ventennio di stasi, l'interesse per lo studio del disegno viene ripreso enfatizzando in particolare il parallelo tra il significato del sogno e quello del disegno (Oliverio Ferraris, 1973). Successivamente vengono mostrati i vantaggi che il disegno ha dal punto di vista metodologico: l'attività grafica è una situazione ideale, naturale e non artificiosa in cui si esplicita il rapporto del bambino con la realtà; inoltre, in ogni attività grafica è possibile raggiungere sia il piano sincronico che quello diacronico (Fonzi, 1995). Sul piano del significato il disegno esprime non solo l'affettività del bambino, ma rappresenta un mezzo di liberazione delle tensioni e un tentativo di soluzione di conflitti (Quaglia e Saggiolone, 1990). Attività grafica ed attività ludica possono essere considerate sullo stesso piano in quanto entrambe le attività hanno la funzione di mediare tra mondo esterno e mondo interno. Inoltre il disegno è un atto comunicativo che se da un lato può aderire alla realtà, dall'altro può discostarsene in quanto metafora della vita interna (Fonzi, Negro Sancipriano, 1975). Molto interessanti le considerazioni di Schuster, presentate alla VI European Conference on Developmental Psychology, tenutasi a Bonn nel 1993: l'autore oltre a auspicare un lavoro sperimentale e di ricerca con i disegni, osserva come l'attività grafica sia un fenomeno storico-culturale.

Le rappresentazioni grafo-pittoriche, in quanto metodica non verbale, possono costituire un mezzo specifico per sondare gli aspetti più profondi di una relazione e che perciò sfuggono alla consapevolezza del soggetto coinvolto in essa. Disegnare una relazione implica lo sviluppo di una «capacità rappresentazionale» (Greenspan, 1989), il cui emergere è molto importante, nella misura in cui consente di mediare l'esperienza per mezzo di simboli convenzionali, non solo a livello digitale/arbitrario come nel caso del linguaggio verbale, ma anche a livello analogico/iconico come nel caso del disegno. La capacità di rappresentare l'esperienza mediante simboli, anche di tipo grafico, esprime e modifica, 'trascrivendolo' (Karmiloff-Smith, 1992) il mondo delle relazioni del bambino.

Il disegno, pertanto, come modalità espressiva congeniale ai bambini, è una metodica che si presta a valutare diversi aspetti dello sviluppo psicologico: da indice di sviluppo cognitivo, in particolare delle capacità di elaborare le informazioni e di metaconoscenza dell'attività grafica, a rivelato-

re della dimensione affettivo – relazionale, a vera e propria tecnica psico-diagnostica (Belacchi, in stampa).

La rappresentazione delle relazioni familiari

Sono molti gli autori che hanno preso in considerazione il disegno della famiglia, a partire da Corman, (1976), che ha considerato il disegno della famiglia in un'ottica proiettiva. Corman ha infatti proposto l'analisi in chiave simbolica di specifici indici di forma e contenuto, integrati da un'intervista successiva alla produzione dell'elaborato grafico, che consentirebbero la formulazione di una interpretazione delle relazioni profonde tra il bambino e i membri della sua famiglia. Tra gli indici grafici presi in esame, sono state considerate le relazioni spaziali tra i personaggi rappresentati. Ad esempio, il disegno di un'enorme figura materna potrebbe far pensare ad una donna fortemente presente nel vissuto psichico del bambino. La rappresentazione di una famiglia serena è quella dove si percepisce soddisfazione ed intimità: i personaggi sono vicini, svolgono attività comuni, esiste un contatto tra gli stessi che può essere visivo o fisico, mentre la lontananza tra le figure, o l'impegno di ognuna in attività autonome potrebbero indicare difficoltà e/o disturbo nelle relazioni.

La rappresentazione della relazione allievo-insegnante

Per quanto riguarda le potenzialità di rilevazione della dimensione relazionale in età scolare, Bombi e Pinto (1993; 2000) hanno elaborato uno specifico sistema di codifica dei disegni che consente di analizzare e confrontare le rappresentazioni delle relazioni significative di bambini e adolescenti (relazioni di amicizia/inimicizia, relazioni con le figure genitoriali, con gli insegnanti, ecc...).

Sono poche le ricerche, per quanto ci risulta, che hanno finora utilizzato la metodica del disegno per confrontare le relazioni tra bambino e insegnante e tra bambino e ciascuno dei genitori. Da uno studio di Bombi e Scittarelli (1998) su bambini preadolescenti di scuola media non erano emerse differenze significative tra i punteggi di coesione Sé-Insegnante, Sé-Madre e Sé-Padre, mentre era emerso un effetto significativo del genere nel senso che i maschi tendono a rappresentarsi maggiormente coesi rispetto al padre e all'insegnante di sesso maschile, di contro alle femmine che rivelano una coesione relativamente minore con la madre, analoga a quella mostrata con l'insegnante donna. Tra gli altri risultati era emerso, contrariamente alle attese, una somiglianza dei figli sia maschi che femmine massima con la madre, intermedia con l'insegnante e minima con il padre. Altro risultato interessante è quello relativo alla disparità di ruolo:

massima rispetto al padre, con cui l'insegnante presenta sotto questo rispetto delle affinità, minima con la madre.

Complessivamente era stata rilevata una propensione a organizzare la relazione con l'insegnante in analogia con quella genitoriale: «l'insegnante si assimila ora all'uno ora all'altro genitore a seconda della dimensione psicologica e relazionale considerata» (Scittarelli e Bombi, 1998, pag. 137). In una successiva ricerca, in allievi di scuola elementare, Pinto e Di Prospero (2000) erano invece emersi più elevati indici di coesione con il padre, rispetto a quelli con la madre e con la maestra, che non differivano tra loro. Questo dato era stato letto dalle Autrici come indicatore del nuovo spazio che i padri stanno conquistando nel rapporto con i figli. Circa il grado di somiglianza nella rappresentazione di sé e dell'altro, era emerso che mentre i maschi si disegnano più somiglianti ai padri, non altrettanto fanno le femmine in rapporto alla madre. Le autrici ritengono che ciò potrebbe essere attribuito alla maggiore attenzione delle femmine per i dettagli sia fisici che nel vestiario che differenziano le figure.

Belacchi (2005), confrontando i disegni dell'insegnante di sostegno e dell'insegnante di lettere di allievi con sviluppo tipico e atipico, ha rilevato come i ragazzi con disabilità hanno una rappresentazione svalorizzata dell'insegnante di sostegno, rispetto a quella di lettere, che rappresentano in termini più positivi, a differenza degli allievi con sviluppo tipico che non hanno mostrato di discriminare tale insegnante. Ad esempio, gli allievi con disabilità rappresentano più frequentemente l'insegnante di sostegno in dimensione piccola rispetto a quella di lettere, a differenza degli allievi non disabili che non differenziano nella dimensione la rappresentazione dei due insegnanti.

4. *Un sistema di codifica delle relazioni*

La codifica proposta da Bombi e Pinto (1993) cerca di cogliere e misurare le caratteristiche di disegni infantili raffiguranti due persone unite da una relazione stretta, quale l'amicizia. Ciò che le autrici tendono a rilevare, sono le variazioni non casuali nelle rappresentazioni pittoriche delle figure e della relazione interpersonale che le unisce; questo per individuare particolari tipi di rappresentazione eventualmente presenti nei bambini di diversa età o dell'uno e dell'altro sesso. I criteri di codifica sono molto prudenti, volendo escludere con la maggior certezza possibile di assegnare ai disegni punteggi o categorie sulla base di variazioni di non chiaro significato comunicativo. Ciascun parametro da codificare comporta l'esame di elementi peculiari, raggruppati in scale: coesione; distanziamento; clima emotivo e perturbazione; somiglianza e valore. Ogni scala è articolata, a sua volta, in subscale.

Coesione

Questa Scala è misurata in sei subscale separate: Sguardo, una figura guarda l'altra?; avvicinamento, una figura è in una postura tendente a ridurre lo spazio interposto tra se e l'altra?; attività comune, le due figure svolgono un'attività comune?; vicinanza, le due figure sono vicine?; area comune, le due figure si trovano entrambe in un'area spaziale comune, percettivamente distinta dal resto?; unione, le due figure sono unite da un elemento grafico? Punteggi: in ogni sub scala vengono assegnati punteggi dicotomici (zero – uno) la cui media costituisce il punteggio globale della Coesione. Più questo è elevato maggiore sarà la Coesione. Si assegna: punteggio zero, nessun indice è pertinente; punteggio uno, presenza di uno o più indici pittorici relativi all'aspetto considerato.

Distanziamento

Anche questa scala è misurata in sei subscale separate, ciascuna delle quali esamina elementi grafici omologhi a quelli presi in esame nelle sub scale di Coesione, di cui viene però considerata una diversa qualità espressiva: Sguardo distolto, una figura evita attivamente di guardare l'altra?; allontanamento, una figura è in una postura tendente ad aumentare lo spazio interposto tra sé e l'altra?; azioni indipendenti, le due figure effettuano ciascuna azioni diverse ed indipendenti?; lontananza, le due figure sono lontane?; spazio individuale, le due figure sono collocate ciascuna in uno spazio proprio, percettivamente distinguibile dal resto?; separazione, le due figure sono separate da un elemento grafico?.

Punteggi: in ogni subscale vengono assegnati punteggi dicotomici (zero-uno), la cui media costituisce il punteggio globale di Distanziamento. Più elevato è il punteggio, maggiore è il di stanziamento. Si assegna pertanto: punteggio zero, quando l'indice non è pertinente alla scala; punteggio uno, per la presenza di uno o più indici pittorici relativi all'aspetto considerato nella sub scala. In tre sub-scale (sguardo distolto, allontanamento e spazio individuale) gli indici di Di stanziamento possono comparire in una sola figura o in entrambe: nell'uno o nell'altro caso, si assegna sempre un solo punto.

Sub-categoria di clima emotivo

Domanda: quale stato d'animo delle figure caratterizza la relazione? Il clima emotivo della relazione è classificato in categorie su scala nominale. Per la classificazione si procede in due fasi:

- si identifica lo stato d'animo di ciascuna figura;

– si individua la combinazione di stati d'animo dei due partner.

Fase 1. lo stato d'animo di ciascuna figura può essere individuato tramite tre tipi di indici: a) mimica facciale; b) simboli altamente convenzionali e direttamente connessi alla figura; c) verbalizzazioni dirette ed esplicite del proprio stato d'animo.

Gli stati d'animo attribuibili a ciascuna figura sono riuniti nei seguenti tre gruppi:

– benessere, segnalato mimicamente dal sorriso, unito agli occhi radiosi o ammiccanti; da simboli (il cuore) e da espressioni verbali.

– Ostilità, identificabile tramite sopracciglia aggrottate o inclinate in giù verso la radice del naso, occhiacci, denti digrignati, ghigno, linguaccia; da simboli, come fumo dalla testa, teschi sopra la testa; espressioni verbali.

– Malessere, segnalato da: lacrime, angoli della bocca all'ingiù, sopracciglia inclinate in giù verso le tempie, broncio, occhi cerchiati o sgranati; da simboli come stelline sopra la testa o parte del corpo lesa; possono esserci anche verbalizzazioni quali 'ahi' o 'aiuto'. Le figure in cui non compaiono né elementi grafici né verbalizzazioni che consentono di identificare inequivocabilmente lo stato d'animo sono considerate neutre.

Fase 2. combinando gli stati d'animo delle due figure in tutti i modi possibili, si possono classificare i disegni in una delle seguenti categorie: 0 (zero) nessuna figura presenta lo stato d'animo descritto; 1, benessere condiviso 2, ostilità condivisa 3, malessere condiviso – le due figure presentano lo stesso stato d'animo; 4, benessere unilaterale 5, ostilità unilaterale 6, malessere unilaterale – una sola figura manifesta uno stato d'animo; 7, benessere-ostilità 8, benessere-malessere 9, ostilità-malessere – le due figure manifestano stati d'animo diversi.

Sub-categoria di perturbazione della relazione

L'esistenza di una perturbazione nella relazione tra le figure è valutata mediante la classificazione dei disegni in una sola tra sette categorie su scala nominale. Quattro di queste categorie, ossia Contesa di oggetti, Minaccia, Scontro fisico e Rifiuto si riferiscono a situazioni di conflitto o di ritiro dal rapporto manifestate anche o solo attraverso gesti delle figure, mentre le rimanenti tre, Ostilità verbale, Diverbio e Rifiuto verbale si riferiscono a situazioni di conflitto o ritiro dal rapporto espresse solo verbalmente.

Le scale: contesa di oggetti, le due figure si disputano qualcosa?; minaccia, una figura minaccia comportamenti fisicamente lesivi dell'altra?; scontro fisico, una figura entra in contatto con l'altra attuando comportamenti fisicamente lesivi?; rifiuto, una figura si sottrae al rapporto con l'altra?; ostilità verbale, nella comunicazione verbale tra le due figure sono presenti espressioni ostili?; rifiuto verbale, nella comunicazione verbale tra

le due figure sono presenti espressioni di rifiuto del rapporto?; diverbio, nella comunicazione verbale tra le due figure, sono presenti elementi di dissenso?.

Somiglianza

Il grado di somiglianza tra le figure viene misurato in quattro sub scale separate, che corrispondono a diversi aspetti delle figure stesse: dimensioni, le due figure hanno pari dimensioni in altezza e in larghezza o hanno dimensioni diverse?; posizione, le due figure hanno la stessa posizione o posizione diversa?; corpo, le due figure sono uguali per forma e colore del volto e del corpo, o hanno forme e/o colori diversi?; attributi, le due figure hanno gli stessi attributi, o hanno attributi diversi per forma e per colore? Per attributi le autrici intendono: abiti e scarpe, ornamenti (focchi, gioielli, decorazioni dell'abito), accessori (cappelli, cinture, borse, occhiali, ecc...), piccoli oggetti tenuti in mano (gelato, fiore) o a contatto con la figura (pallone vicino ai piedi). Punteggi: in ogni subscale vengono assegnati punteggi da zero a due, la cui media fornisce il punteggio globale di Somiglianza. In ogni sub scala si assegna il punteggio 2, se vi è identità o una differenza minima; 1, se vi è una differenza leggera; 0, se vi è una differenza marcata o molto marcata.

Valore

Il grado comparativo di Valore delle due figure viene misurato in cinque sub scale separate, che corrispondono a diversi aspetti delle figure stesse: spazio occupato, le due figure occupano una equivalente quantità di spazio? Se no, quale occupa più spazio?; linea dello sguardo, le due figure sono alla pari rispetto alla linea dello sguardo? Se no, quale ha la linea dello sguardo più in alto?; articolazione del corpo, le due figure hanno un equal numero di parti relativamente al viso e al corpo? Se no, quale ha più parti? Numero di attributi, le due figure hanno un equal numero di attributi? Se no, quale ha più attributi? Numero di colori, per eseguire ciascuna delle due figure è stato usato lo stesso numero di colori? Se no, quale ha più colori?

Punteggi: in ogni sub scala vengono assegnati punteggi da 0 a d 2 che esprimono crescenti differenze di Valore tra le due figure. Oltre ad assegnare il punteggio, occorre in questo caso indicare, in ogni sub scala, quale delle due figure risulta dotata di maggior valore, segnando accanto al punteggio la sigla P (partner) o S (soggetto). La media dei punteggi P esprime il valore globale del partner; la media dei punteggi S il Valore Globale del soggetto; la media di tutti i punteggi (P + S) il grado con cui

il bambino ha segnalato il Valore nel disegno; la differenza tra il punteggio P e di S divisa per 5 (numero delle sub scale) esprime lo Sbilanciamento di valore. Anche qui, come per la Somiglianza, si procede operativamente alla ricerca di differenze, però qui si assegna punteggio 0, se tra le due figure c'è uguaglianza di valore; 1, se c'è una leggera differenza di valore; 2, se c'è una differenza di valore marcata o molto marcata.

Come si può osservare è un sistema di codifica molto analitico, ma anche complesso che richiede una quantità di tempo notevole, per cui abbiamo pensato di provare a semplificarlo, applicandolo in due ricerche esplorative qui di seguito presentate.

Obiettivo della ricerca

Con questa ricerca abbiamo inteso apportare un contributo all'approfondimento di analogie e differenze tra la rappresentazione che un bambino ha della propria relazione con l'insegnante e le rappresentazioni della relazione con la madre e con il padre, rispettivamente, con particolare attenzione all'influenza della variabile genere dei bambini.

Metodo

– *Partecipanti.* 38 allievi (16 M e 23 F) tra 8 e 10 anni, frequentanti le classi 3^a, 4^a e 5^a elementare; 4 le maestre coinvolte.

Strumenti e procedura

Ai bambini è stato chiesto di effettuare tre distinti disegni, in tre diverse giornate, con la seguente consegna: «disegna te stesso con la tua maestra/o; con tuo padre, con tua madre» rispettivamente, in ordine random. La rilevazione è stata condotta in forma collettiva e anonima, in classe, alla presenza dell'insegnante.

Codifica dei disegni e analisi dei dati

Per l'attribuzione dei punteggi è stato utilizzato un sistema di codifica semplificato rispetto a quello elaborato da Bombi e Pinto (1993), di seguito riportato, secondo una scala nominale (ad esempio: rappresentazione dettagliata = 1; non dettagliata o schematica 0). Anche gli altri indici utilizzati, con misure di tipo nominale, sono i seguenti, qui sotto descritti:

Distanza prossemica, Formato, Espressione del volto, Posizione spaziale, Direzione dello sguardo, Altezza, Somiglianza, Accessori e Ambiente.

- *Distanza prossemica tra le figure*: 1 – figure vicine; 2 – figure con distacco medio; 3 – figure lontane.
- *Formato*: 1 – intero; 2 – mezzo busto; 3 – solo testa
- *Dettagli corpo*: 1 – rappresentazione schematica; 2 – rappresentazione dettagliata
- *Posizione spaziale*: 1 – stesso piano; 2 – piano diverso
- *Dettagli abbigliamento*: 1 – entrambe; 2 – solo bambino; 3 – solo adulto; 4 – nessuno
- *Accessori abbigliamento*: 1 – entrambe; 2 – solo bambino; 3 – solo adulto; 4 – nessuno
- *Espressione del volto*: 1 – entrambe tristi; 2 – entrambe sorridenti; 3 – bambino sorride e adulto triste; 4 – bambino triste e adulto sorride; 5 – nessuno
- *Direzione Figure*: 1 – entrambe verso spettatore; 2 – di fronte ma non si guardano; 3 – bambino guarda l'adulto; 4 – adulto guarda bambino; 5 – di fronte che si guardano
- *Differenza altezza tra figure*: 1 – molta; 2 – poca; 3 – uguale; 4 – più grande il bambino
- *Somiglianza figure*: 1 – poco; 2 – abbastanza; 3 – molta
- *Tono affettivo con maestre*: 1 – positivo entrambe; 2 – positivo maestra e negativo bambino; 3 – negativo maestra e positivo bambino; 4 – entrambe negativo
- *Ambiente*: 1 – casa; 2 – scuola; 3 – ambiente esterno; 4 – nessuno

Per l'analisi dei dati sono stati utilizzati il test non parametrico Chi quadro e il test di correlazione bivariata (r di Pearson).

Risultati

Riportiamo in questa sede solo alcuni dei risultati ottenuti focalizzando l'attenzione sulle differenze di genere e di età dei partecipanti.

Circa il grado di schematismo/dettaglio nella rappresentazione dei personaggi, nel disegno con la madre le femmine disegnano le figure in modo significativamente più dettagliato rispetto ai maschi che preferiscono lo stile schematico: $\chi^2(\text{gl } 1) = 5,293$ $p < .05$ (vedi fig.1), mentre non emergono differenze statisticamente significative nel disegno con il padre, né con la maestra.

Per quanto riguarda la somiglianza tra il bambino e le diverse figure, si è trovato, contrariamente ai risultati di Bombi e Scittarelli (1998), che le femmine tendono a rappresentarsi come maggiormente somiglianti

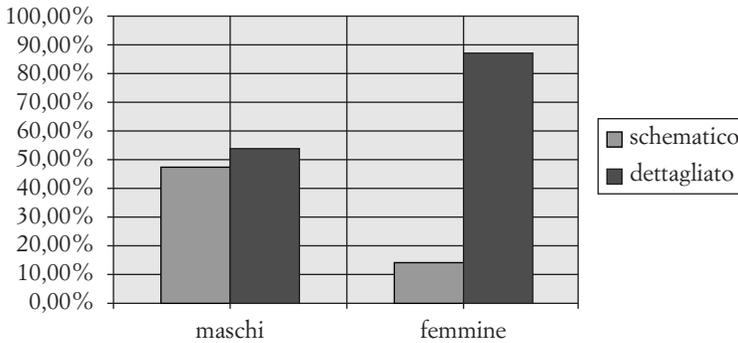


Fig. 1. Frequenze percentuali di rappresentazione dettagliata vs schematica nel disegno con la madre

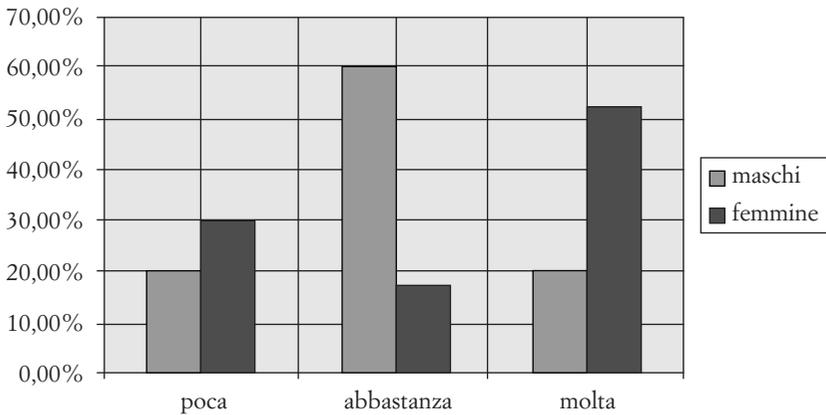


Fig. 2 Frequenze percentuali del grado di somiglianza per genere nel disegno con la madre

alle madri: $\chi^2(\text{gl } 1) = 7,575$ $p < .05$, di contro ai maschi maggiormente somiglianti ai padri: $\chi^2(\text{gl } 1) = 14,803$ $p < .001$ (vedi fig. 2 e fig.3). Il mancato accordo tra questi e quei risultati può essere attribuito alla diversa fascia di età dei partecipanti: in bambini più piccoli, come quelli qui esaminati, probabilmente è fondamentale la percezione di analogia con il genitore dello stesso sesso, mentre in soggetti preadolescenti la ricerca di individuazione e di un'immagine originale di sé porta sia i maschi che le femmine a rivolgersi di più verso la figura paterna.

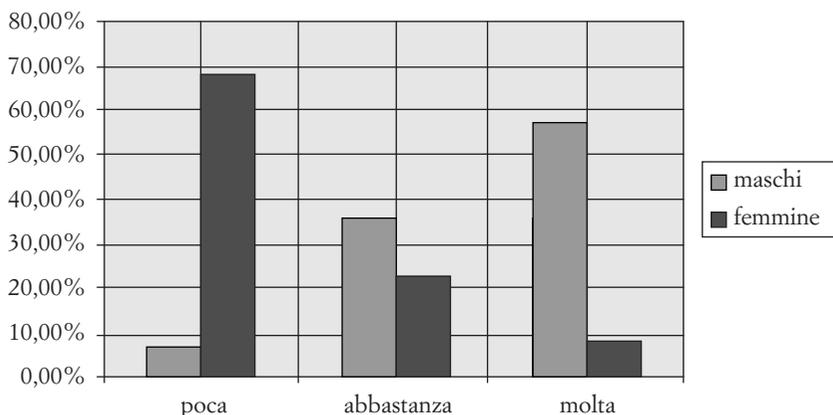


Fig. 3 Frequenze percentuali del grado di somiglianza per genere nel disegno con il padre

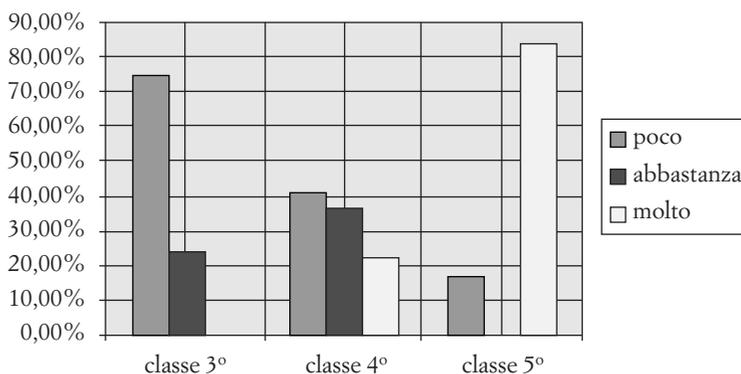


Fig. 4 Frequenze percentuali del grado di somiglianza per età/classe nel disegno con il padre

Considerando la variabile età/classe, si è rilevato che al crescere dell'età aumenta progressivamente la 'somiglianza' con la figura paterna a prescindere dal genere: $\chi^2(\text{gl } 2) = 14,148$ $p < .01$ (vedi fig. 4).

Questo probabilmente indica che la relazione con la figura paterna diventa via via più rilevante nel corso dello sviluppo, coerentemente con quanto trovato da Bombi e Scittarelli (1998) in soggetti preadolescenti che avevano evidenziato i livelli di coesione più alti nei confronti del padre.

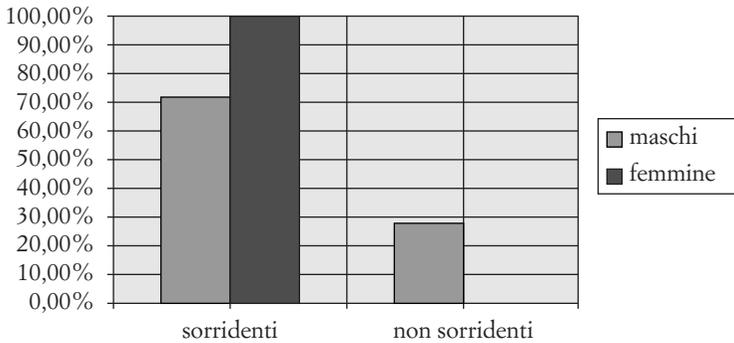


Fig. 5 Frequenze percentuali del tipo di espressione del volto per genere nel disegno con la maestra

Circa la rappresentazione di se stessi con l'insegnante, l'unica differenza statisticamente significativa tra i disegni di maschi e femmine si riferisce all'indice 'Espressione del volto': tutte le femmine rappresentano entrambi i personaggi sorridenti mentre il 30% circa dei maschi li rappresenta non sorridenti: $\chi^2(\text{gl } 1) = 7.07$ $p < .01$ (vedi fig. 5). Probabilmente, i maschi hanno un rapporto meno armonioso e più conflittuale con l'insegnante.

Al fine di evidenziare eventuali corrispondenze tra i tre tipi di relazione è stata condotta un'analisi di correlazione bivariata tra le misure dei diversi indici grafici considerati. Si sono ottenute correlazioni significative prevalentemente tra il disegno con la madre e quello con il padre. In particolare: la *Distanza prossemica* (grado di vicinanza/distanza tra le figure) nel disegno con la madre correla positivamente con la *Distanza prossemica* nel disegno del padre ($r = .475$ $p < .001$), così come il *Formato* (intero, mezzo busto, solo testa) nel disegno del padre correla positivamente con il *Formato* nel disegno della madre ($r = .561$ $p < .001$). L'analogia tra distanza e 'piano di ripresa' delle figure nei due disegni evidenzia che i bambini si collocano in modo corrispondente rispetto ad entrambe le figure genitoriali. Sono emerse anche correlazioni positive tra alcuni indici del disegno con la madre e con padre, rispettivamente e il disegno con la maestra: ad es. più un bambino si distanzia dalla madre, differenziandosi, maggiormente dirige il suo sguardo verso l'insegnante, entrando in contatto visivo (*Direzione dello sguardo*: $r = .363$ $p < .005$); questo può essere interpretato come indicatore del fatto che una certa differenziazione dalla figura materna favorisce l'instaurarsi di attaccamenti secondari.

D'altra parte, il *Formato* nel disegno del padre correla con lo stesso

indice nel disegno della maestra ($r = .560$ PC $p < .001$), nel senso che il padre e la maestra vengono 'inquadrati' rappresentandoli a distanze corrispondenti; la *Direzione dello sguardo* nel disegno del padre correla positivamente con la *Direzione dello sguardo* nel disegno della maestra ($r = .662$ $p < .001$), nel senso che parimenti lo sguardo è distolto oppure si crea un contatto visivo tra le figure. Questi risultati confermano la presenza di elementi di similarità tra la rappresentazione che il bambino ha della propria relazione con il padre e quella che ha con la maestra.

Conclusioni

Questa prima ricerca che, per il basso numero dei partecipanti si configura come prevalentemente esplorativa, ha parzialmente confermato alcune evidenze della pur scarsa letteratura sulla analogia e/o specificità delle rappresentazioni grafo-pittoriche delle relazioni significative del bambino, quali quelle con la madre, con il padre e con l'insegnante, utilizzando un sistema di codifica più agile rispetto a quello proposto da Bombi e Pinto (1993). Complessivamente nella fascia d'età considerata (8-10 anni) i bambini, come è plausibile, in considerazione della fase evolutiva, manifestano una maggiore quantità di analogie tra le relazioni che li legano a entrambi i genitori, rispetto a quella tra un singolo genitore e l'insegnante di scuola elementare. È stata trovata conferma anche di specifiche e differenziate connessioni tra la relazione con la maestra e le relazioni con la madre e con il padre, rispettivamente. In particolare è stato evidenziato che il contatto con la figura dell'insegnante è favorito, da un lato, dalla differenziazione rispetto alla figura materna (correlazione tra *Distanza prossemica* nel disegno della madre e *Direzione dello sguardo* nel disegno con la maestra), dall'altro, dal contatto con la figura paterna (correlazione tra *Direzione dello sguardo* nel disegno con il padre e *Direzione dello sguardo* nel disegno della maestra).

Tali risultati, benché da considerare ancora preliminari, suffragano, in generale, l'utilità di tecniche di indagine non verbale, quali quelle grafo-pittoriche, per rilevare e valutare le relazioni significative in età evolutiva; in particolare, evidenziano l'importanza di confrontare le relazioni primarie e quelle secondarie, nella misura in cui le une possono gettare luce sulle altre e viceversa.

Tra gli sviluppi possibili, si propone di approfondire gli elementi di convergenza tra modalità di rappresentazione verbale e non verbale delle diverse relazioni (per un confronto preliminare tra la tecnica dell'intervista semistruutturata e la rappresentazione della relazione allievo-insegnante, si veda Zamponi e Belacchi, 2008).

BIBLIOGRAFIA

- C. Belacchi, *I disegni nella psicodiagnosi: non solo tecniche proiettive*, «Psicologia Clinica dello Sviluppo» 2010.
- C. Belacchi, *La rappresentazione dell'insegnante di sostegno di allievi con sviluppo tipico e atipico*, «Giornale Italiano delle disabilità» 2005, pp. 3-23.
- S. Birch, G. Ladd, *Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment*, in K., Wentzel, J. Juvonen, (eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment*, Cambridge University Press, New York 1996, pp. 199-225.
- A. S. Bombi, G. Pinto *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini*, Il Mulino, Bologna 1993.
- A. S. Bombi, G. Pinto *Le relazioni interpersonali del bambino*, Carocci, Roma 2000.
- A. S. Bombi, G. Scittarelli, *Psicologia del rapporto educativo. La relazione insegnante-alunno dalla prescuola alla scuola dell'obbligo*. Giunti, Firenze 1998.
- S.B. Campbell, *Behavior Problems in Preschool Children*, «Guilford Press», New York 1990.
- S.B. Campbell, C.L. March, E. Pierce, L.J. Ewing, E.K. Szumowski, *Hard-to-manage preschool boys: Family context at two-year follow-up*, «Journal of Abnormal Child Psychology» 22, 1991, pp. 147-166.
- R. Cassibba, *Attaccamenti multipli*, Unicopli, Milano 2003.
- E. Cooke "Art teaching and child nature", «Journal of Education» 12, 1885, pp. 462-465.
- L. Corman, *Il disegno della famiglia: test per bambini*, Boringhieri, Torino, 1976.
- G. Crocetti, *I disegni dei bambini*, Armando Editore, Roma 2008.
- B. Egeland, R.C. Pianta, M. O'Brien, *Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years*, «Development and Psychopathology» 5, 1993, pp. 359-370.
- J. Elicker, M. Englund, L.A. Sroufe, (1992), *Predicting peer competence and peer relationships in childhood from early parent-child relationships*, in R., Parke, G.W. Ladd, (eds.), *Family-peers Relationships: Modes of Linkage*, Erlbaum, Hillsdale, 1992, pp. 77-106.
- W.R.D. Fairbairn, (1940), *Schizoid factor in the personality. Psychoanalytic Studies in the Personality*, 3-37 (tr.it. in *Studi Psicoanalitici sulla personalità*, Boringhieri, Torino 1970).
- W. R. D. Fairbairn, (1944) *Endopsychic structure considered in term of object relationships* (tr. it in *Studi psicoanalitici sulla personalità*, Boringhieri, Torino 1977).
- E. Fivaz-Depeursinge, a. Corbon-Warney, *Il triangolo primario: Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*, Cortina, Milano 1999.
- A. Fonzi, E. Negro Sancipriano, *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino 1975.
- A. Fonzi, *Riflessioni storiche e metodologiche sul disegno infantile*, «Età Evolutiva» 50, 1995, pp. 76-80.
- T. Gargano, M. Malagoli Togliatti, *Gli effetti della funzione paterna sullo sviluppo dei figli*, «Età Evolutiva» 93, 2009, pp. 93-104.

- F.L. Goodenough, *Measurement of intelligence by drawings*, World Book Co., New York 1926.
- Greenberg J., Mitchell S. A. (1983), *Objects Relations in Psychoanalytic Theory*, Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. *Le Relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*, Il Mulino, Bologna 1986).
- M.T. Greenberg, M.L. Speltz, M. Deklyen, *The role of attachment in the early development of disruptive behavior disorders*, in «*Development and Psychology*» 5, pp. 191-213, 1993.
- S. I. Greenspan, (1989), *Lo sviluppo dell'Io. Teoria della personalità, psicopatologia e processo psicoterapeutico*, tr. it. Franco Angeli, Milano 1999.
- R. Hinde, (1987), *Individui, relazioni e cultura: un ponte fra etologia e scienze sociali*, tr. it. Giunti, Firenze 1989.
- C. Howes, C. E. Hamilton, C.C. Matheson, *Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship*, in «*Child Development*» 65, 1994, pp. 253-263.
- A. Karmiloff-Smith (1992), *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*, The MIT Press, Cambridge, Mass (tr. it. *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Il Mulino, Bologna 1995).
- D. G. Kerschensteiner, *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*, Gerber, Munchen 1905.
- K. Koch (1949), *Der Baumtest*, Huber, Bern (tr. It. *Il test dell'albero*, O.S., Firenze 1979).
- G.H. Luquet, *Les dessins d'un enfant: etude psychologique*, Libraire Felix Alcan, Paris 1913.
- K. Machover (1949), *Personality projection in the drawing of human figure*, Thomas, Springfield (tr. it. *Il disegno della figura umana*, O.S., Firenze 1978).
- M. Main, N. Kaplan, J. Cassidy (1985), *Security in Infancy. Childhood and Adulthood: A Move of the level of Representation*, in I. Bretherton, E. Waters (eds.), *Growing Points of Attachment Theory and Research*, «*Monographs of the Society for Research in Child Development*» 50 (1-2 Serial n. 209), pp. 66-104.
- A. Oliverio Ferraris, *Il significato del disegno infantile*, Boringhieri, Torino 1973.
- L. Partridge, *Children's drawings of men and women*, in E. Barnes, *Studies in Education*, 2, 1902, pp. 163-179.
- J. Piaget, B. Inhelder (1948), *La representation de l'espace chez l'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris (tr. it. *La rappresentazione dello spazio nel bambino*, Giunti Barbera, Firenze 1976).
- R. C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*. Raffaello Cortina Editore, Milano 1999.
- R. C. Pianta, K. Harbers, *Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with academic achievement*, «*Journal of School Psychology*» 34, 1996, pp. 307-322.
- R. C. Pianta, N. Smith, R. Reeve, *Observing mother and child behavior in a problem-solving situation at school entry: Relations with classroom adjustment*, «*School Psychology Quarterly*» 6, 1991, pp. 1-16.
- G. Pinto, B. Di Prospero, *La relazione con l'insegnante*, in Bombi, Pinto, 2000, pp. 69-90.
- R. Quaglia, G. Saglione, *Il disegno della classe*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.

- R. Quaglia (a cura di), *Il "valore del padre". Il ruolo paterno nello sviluppo del bambino*, Utet, Torino 2001.
- C. Ricci, *L'arte dei bambini*, Zanichelli, Bologna 1887.
- G. Rouma, *Le langage graphique de l'enfant*, Misch – Thron, Bruxelles 1912.
- J. Sandler e A. M. Sandler, *On the development of Object Relationships and Affects*, «International Journal of Psychoanalysis» 59, 1978, pp. 285-96.
- R. Stora, *La personnalité à travers le test de l'arbre*, «Bull. Psychol.», numero spec., 17(1/224), 1964, pp. 1-181.
- H. S. Sullivan (1953), *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, Norton, New York (trad. it. *Teoria Interpersonale della psichiatria*, Feltrinelli, Milano 1965).
- V. Ugazio, Prefazione all'edizione italiana di R. Scahher (a cura di), *L'interazione madre-bambino: oltre alla teoria dell'attaccamento*, Franco Angeli, Milano 1984.
- M. H. Van Ijzendoorn, A. Sagi, M. W. E. Lambermon, (1992), *Il paradosso del caretaker multiplo*, tr. it. in Carli. L. (a cura di) *Dalla diade alla famiglia*. Raffaello Cortina, Milano 1999.
- L. S. Vygotskij (1960), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze 1974.
- F. M. Zamponi, C. Belacchi, *Rappresentazione verbale e non verbale dell' interazione insegnante-allievi di scuola elementare: un confronto preliminare tra la tecnica dell'intervista semistrutturata e la rappresentazione grafica*, contributo non ancora pubblicato e presentato al Simposio: "La relazione insegnante-allievo: metodi e strumenti per la valutazione e la formazione", XXII Congresso Nazionale dell'Associazione Italiana di Psicologia – sezione Psicologia dello Sviluppo – Padova, 20-22 settembre, 2008.