

Il disegno del bambino

SVILUPPO, SIGNIFICATI E PROSPETTIVE DI RICERCA

Alessia Cornaggia
alessia.cornaggia@guest.unibg.it

DI COSA PARLEREMO?

Rappresentare e comunicare
attraverso il disegno

L'osservazione in età evolutiva:
aspetti metodologici.

Le rappresentazioni in età
evolutiva: esempi di disegni che
ci raccontano il punto di vista dei
bambini su ciò che accade dentro
e attorno a loro.

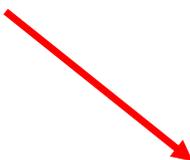
Premesse necessarie

1. Non ci occuperemo dell'approccio psicomotricità perché le sue implicazioni sono strettamente attinenti all'uso clinico del disegno. Melanie Klein, Winnicott → forte valenza proiettiva, cioè la capacità di fornirci informazioni relative al mondo interno del bambino.

2. Pro e contro delle tappe di sviluppo



Consentono di fare previsioni su cosa ci si può aspettare da un bambino di una determinata età.



Non tengono conto della variabilità individuale e di quella legata alla familiarità con la pratica del disegno.

Rappresentare e comunicare attraverso il disegno

*La mia bambina ha disegnato un sole nero di carbone
Appena circondato di qualche raggio arancione.*

Ho mostrato il disegno ad un dottore.

*Ha scosso la testa, ha detto: "La poverina, sospetto,
E' tormentata da un triste pensiero che le fa vedere tutto nero
Nel caso migliore è un difetto di vista: la porti da un oculista"*

Così il medico disse ed io morivo di paura.

*Ma poi guardando meglio, sotto al foglio, vidi che c'era scritto,
in piccolo "l'eclisse".*

Gianni Rodari

Significati e funzioni dell'espressione grafica



SINCRETISMO = nell'attività grafica convergono tutte le funzioni psichiche, non c'è distinzione tra sfera emotivo affettiva e sfera cognitiva.

La rappresentazione

Dare senso e significato al mondo è un'esperienza soggettiva che coinvolge competenze sociali, emotive e cognitive e che si realizza dentro uno specifico contesto, dato da una complessa interazione tra sistemi.

Le abilità rappresentazionali consentono ai bambini di:

- distinguere realtà, immagini e rappresentazioni mentali (Piaget, 1923)
- costruire significati condivisi di ciò che accade nel mondo (Bruner, 1990; Vygotskij, 1978)
- comprendere il complesso funzionamento del mondo interno proprio e altrui (Bruner, 1990)

Bruner → il processo di costruzione di significati, culturalmente e socialmente situati, consente la personale interpretazione dell'esperienza, è una forma dell'agency umana che permette di rappresentare e interpretare il mondo esterno ed interno (Bailey & Olson, 2014; Bruner, 1990).

Disegno e rappresentazione

«Solo quando il bambino riconosce che le sue linee e forme portano un significato che è indipendente dall'azione motoria che le ha prodotte si può considerare il disegno come autentica rappresentazione». (Golomb, 1992, p.15)

La comprensione del disegno come **rappresentazione simbolica** (Winner, 2006):

- c'è somiglianza tra la pittura e ciò che rappresenta
- c'è differenza tra la pittura e ciò che rappresenta
- è un oggetto bidimensionale che richiama un mondo tridimensionale
- c'è un'intenzionalità che deve essere interpretata

Primi studi sul disegno

- **Cooke**, E. 1885. *Art teaching and child nature*. Journal of Education, 12, 462-465. **Ricci**, C. 1887. *L'arte infantile*. → Catalogare e individuare le tappe di sviluppo dell'espressione grafica.
- **Luquet** → scopo dell'abilità grafica è raggiungere il maggior livello di realismo.
- **Piaget** → disegno come indice della maturità intellettuale (Piaget e Inhelder, 1948). I bambini prima dei 6-7 anni non sono in grado di distinguere tra segno e cosa significata: confusione cognitiva, successivi studi danno spiegazioni differenti.
- **Human Information Processing** (Freeman, 1980) → oggetto di studio sono i processi che guidano la progettazione e l'esecuzione del disegno: alfabeto visivo, equivalenti pittorici e forme canoniche. Il disegno è un compito di problem solving.

Luquet (1927)

- **Realismo fortuito**: scarabocchi motivati dal piacere di fissare il movimento e di scaricare la tensione. Il bambino evidenzia un'analogia con qualcosa di reale: dà al segno il nome dell'oggetto.
- **Realismo mancato**: il bambino spesso annuncia cosa vuole disegnare, ma incontra difficoltà nella rappresentazione realistica in particolare nel coordinare le parti del disegno (**4-5 anni**).
- **Realismo intellettuale**: il bambino disegna tutti gli elementi reali dell'oggetto, ma senza cura per la prospettiva (**5-7 anni**).
- **Realismo visivo**: il disegno cerca di riprodurre fedelmente la realtà tenendo conto della disposizione degli oggetti e delle loro proporzioni metriche (**8 - 9 anni**).



Realismo fortuito (2-4 anni):
i segni disordinati vengono "riconosciuti"
come significativi.



Realismo mancato (4-5 anni):
gli elementi non sono collegati.



Realismo intellettuale (5-7 anni):
i bambini disegnano ciò che "sanno".



Realismo visivo (8-9 anni):
i bambini disegnano ciò che "vedono".

Processi di sviluppo

La scoperta della traccia: differenza tra quella sonora e quella grafica.

Scarabocchiare inizialmente rappresenta una forma di gioco, un piacere fine a se stesso, motorio e percettivo.

Tra i 2 e 3 anni il bambino comincia a volergli attribuire un significato, dargli un nome, i tracciati sono disordinati e casuali.

L'evoluzione dello scarabocchio avviene tramite:
ripetizione (consolidamento)
variazione (acquisizione di nuovi modi di espressione).

(Oliverio Ferraris, 2012)

IL DISEGNO DELLA FIGURA UMANA

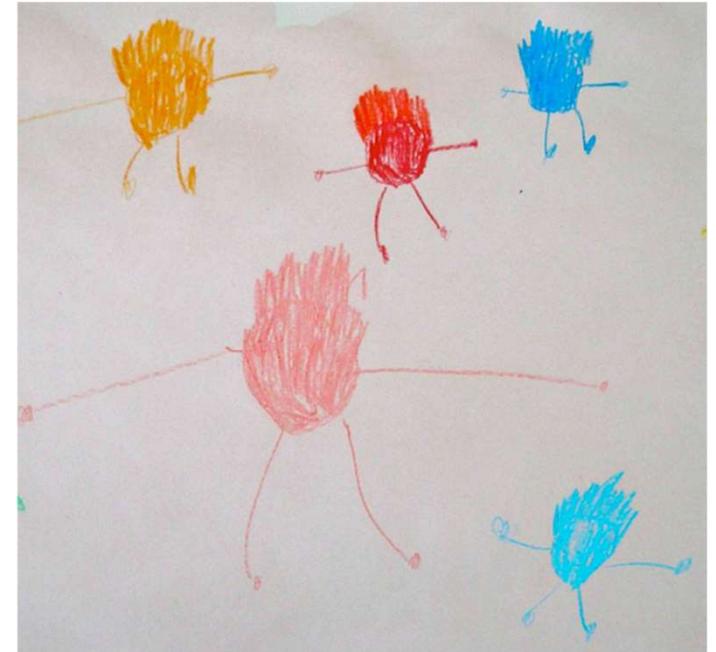
«L'omino testone»

3-4 anni → un cerchio è la testa da cui partono raggi che sono braccia e gambe. Ben presto compaiono gli occhi che affascinano il bambino e sono la parte più mobile del viso, poi compaiono bocca e naso.

Approccio psicodinamico → la dimensione della testa è legata all'importanza dei suoi contenuti (desideri e pensieri).

Freeman (1980) → problema di sequenza, è la prima cosa che disegnano e deve contenere più dettagli.

Non è una mancanza di conoscenze sullo schema corporeo, ma sembra più un problema di carico cognitivo mnestico e di pianificazione.



4 anni e mezzo → il bambino disegna il primo abbozzo di tronco e spesso ci mette l'ombelico perchè è un dettaglio buffo o perchè alcuni bambini pensano che è da lì che nascono i bambini.

5 anni → dal tronco collocate esattamente spuntano braccia e gambe. Per ultime compaiono le orecchie, spesso di dimensioni eccessive per il gusto della nuova scoperta.

6 anni → l'omino si arricchisce di collo, 2 mani al fondo delle braccia, l'altezza totale è 4 volte superiore alla larghezza.

7 anni → il bambino aggiunge capelli e vestiti e arriva a rappresentare i personaggi di profilo (prima solo il viso).

11 anni → l'omino risulta meglio articolato e proporzionato.

Il disegno della figura umana è stato utilizzato anche come test d'intelligenza (Goodenough, 1957) e come test di personalità Machover (1949).

La funzione comunicativa

Il disegno è comunicazione... mette in contatto due menti.

La comunicazione attraverso il disegno comprende:

Il disegnatore con le
sue conoscenze sul
mondo

La realtà esterna

Il sistema
rappresentazionale

Lo spettatore

Dopo gli 8-9 anni si ha una maggiore consapevolezza del ruolo dello spettatore (Freeman, 1991).

Per farsi capire il bambino modifica il disegno introducendo anche degli errori evidenziando ciò che vuole far notare al suo destinatario.

Il destinatario interpreta i segni nel modo più significativo possibile tenendo conto di ciò che sa dell'emittente: età, abilità grafica, storia personale.

(Pinto, 2016)

Il mio disegno numero 1 era così:



Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava.

Ma mi risposero:

“Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?” .

Il mio disegno non era il disegno di un cappello.

Era il disegno di un boa che digeriva un elefante.

Affinché vedessero chiaramente che cos'era, disegnai l'interno del boa.

Bisogna sempre spiegargliele le cose, ai grandi.

Il mio disegno numero due si presentava così:



Il ruolo dell'adulto

“L’esperienza creativa è di per se stessa esperienza vitale ed educativa.”
(Oliverio Ferraris, 2012)

Se il disegno è una comunicazione, per comprenderla è necessario innanzitutto **entrare in relazione** con il bambino.

I momenti in cui bambino e adulto interagiscono attorno al disegno se diventano abituali e ricorrenti creano modelli di interazione e reciprocità che garantiscono la possibilità di creare significati condivisi.

Anche nella comunicazione attraverso il disegno l'adulto può svolgere funzioni di supporto e monitoraggio tipiche dello scaffolding (Bruner, 1977).



Gli atteggiamenti e le pratiche di insegnanti, familiari e coetanei giocano un ruolo cruciale nel dare forma all'esperienza che il bambino fa mentre disegna, e al disegno che alla fine produce:

- non preoccuparsi della correttezza formale delle opere infantili, ma fornire l'occasione in termini di strumenti e contesti perchè il bambino possa fare esperienze reali ed estetiche allo stesso tempo;
- garantire è l'esistenza di un ambiente vivo e interessante dove il bambino possa dare sfogo alla sua naturale curiosità e al suo spirito esplorativo;
- porre il bambino di fronte a problemi nuovi che sblocchino i vecchi schemi e il pensiero unidirezionale.

(Oliverio Ferraris, 2012)

La ricerca con i bambini

CONVENZIONE ONU SUI DIRITTI
DELL'INFANZIA E
DELL'ADOLESCENZA

Articolo 12

«Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità».

I bambini sono attori sociali attivi e creativi.

Parlare di loro se non si raccoglie il loro punto di vista comporta:

- un perdita di informazioni che potrebbero permettere di svolgere più efficacemente la funzione di scaffolding nel loro processo di sviluppo socio-cognitivo;
- il rischio di restituire un'immagine dell'infanzia come caratterizzata da incompetenza e inferiorità.

Per evitare ciò è necessario individuare gli strumenti più adeguati:

- rappresentazioni mondo esterno → disegno e narrazioni
- rappresentazioni mentali → molteplicità di strumenti di misura della teoria della mente

Osservare attraverso il disegno

Osservare = «attività complessa e impegnativa, costantemente soggetta a distorsioni e ai rischi della soggettività dello spettatore» (Camaioni, Di Blasio, 2007).

Osservare **NON** è:

- Registrare la realtà
- Guardare → c'è una selezione di un fenomeno che suscita la curiosità del ricercatore che ha delle ipotesi in mente
- Interpretare → l'obiettivo è descrivere e non spiegare

Fonti di errore

- Reazione all'osservatore → desiderio di fornire un'immagine positiva di sé, timore di essere valutati, motivazione al compito, aderenza al compito e alle indicazioni fornite.
 - L'osservatore → caratteristiche personali, condizione del momento, aspettative.
 - Definizione dei confini tra osservatore ed osservato.
- 

Caratteristiche di un buon osservatore

- Disponibilità di tempo.
 - Sospensione del giudizio → assenza di pregiudizi e preconcetti
 - Riconoscimento della propria soggettività e consapevolezza di sé → cercare di evitare di influenzare il bambino, attenzione ai messaggi che mandiamo sia con le parole sia con il non verbale, non c'è giusto o sbagliato, bello o brutto.
 - Evitare commenti e interpretazioni.
- 

THE PERSPECTIVE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN: QUANTITATIVE AND QUALITATIVE MEASUREMENTS COMBINED.

Florio E., Cornaggia A., Caso L., Castelli I. (in preparazione)

Obiettivi

1. Dare centralità al punto di vista del bambino come soggetto attivo e co-costruttore della relazione.
2. Verificare le possibilità offerte dall'integrazione tra strumenti di tipo qualitativo e quantitativo (Student Teacher Relationship Questionnaire) nel cogliere la complessità e la ricchezza del punto di vista del bambino.

Partecipanti

2235 alunni (6-12 anni) appartenenti a 16 differenti Istituti Comprensivi della provincia di Bergamo

Disegno della classe: uno strumento per gli insegnanti

(Quaglia & Saglione, 1990)

Aula	<ul style="list-style-type: none">Spazio aperto o chiusoNumero di banchiPresenza o assenza delle finestrePresenza o assenza delle porteQuantità di dettagli	Insegnante	<ul style="list-style-type: none">Presente o assentePosizione (es. seduto/ in piedi)Comportamento (es. spiega/grida)Presenza della cattedraGenere (assente/reale/diverso dalla realtà)
Soggetto e compagni	<ul style="list-style-type: none">Presenza dei compagniPresenza di amici reali del bambinoPresenza del bambinoPosizione rispetto ai compagniPosizione del bambino rispetto all'insegnantePresenza del banco del bambino e posizione rispetto alla cattedra		

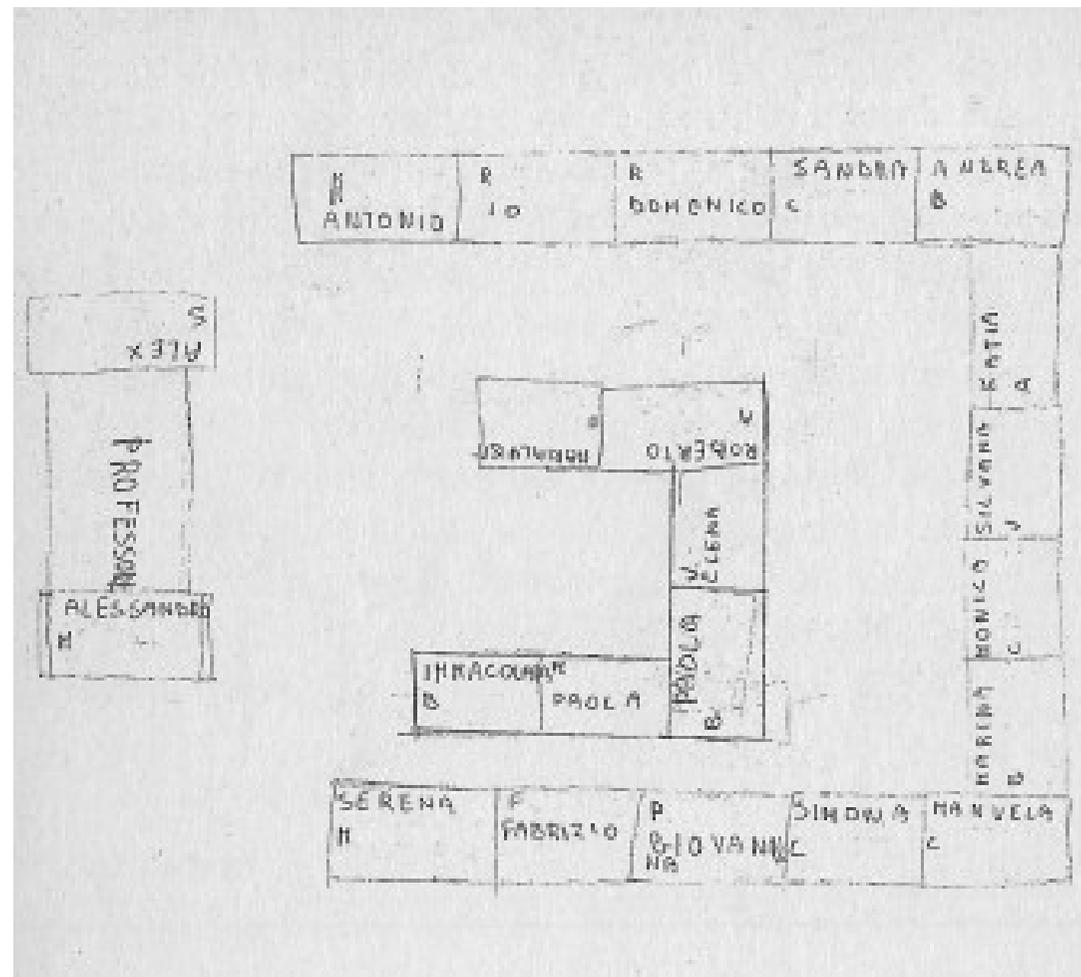
AULA → indice dei problemi che il bambino deve affrontare soprattutto in termini di capacità mentali, impegno, profitto, successo o insuccesso scolastico. Può essere considerata un rifugio o una prigione.

INSEGNANTE → indice della percezione che il bambino ha della relazione. In assenza dell'insegnante la cattedra può essere considerata come rappresentazione dell'insegnante.

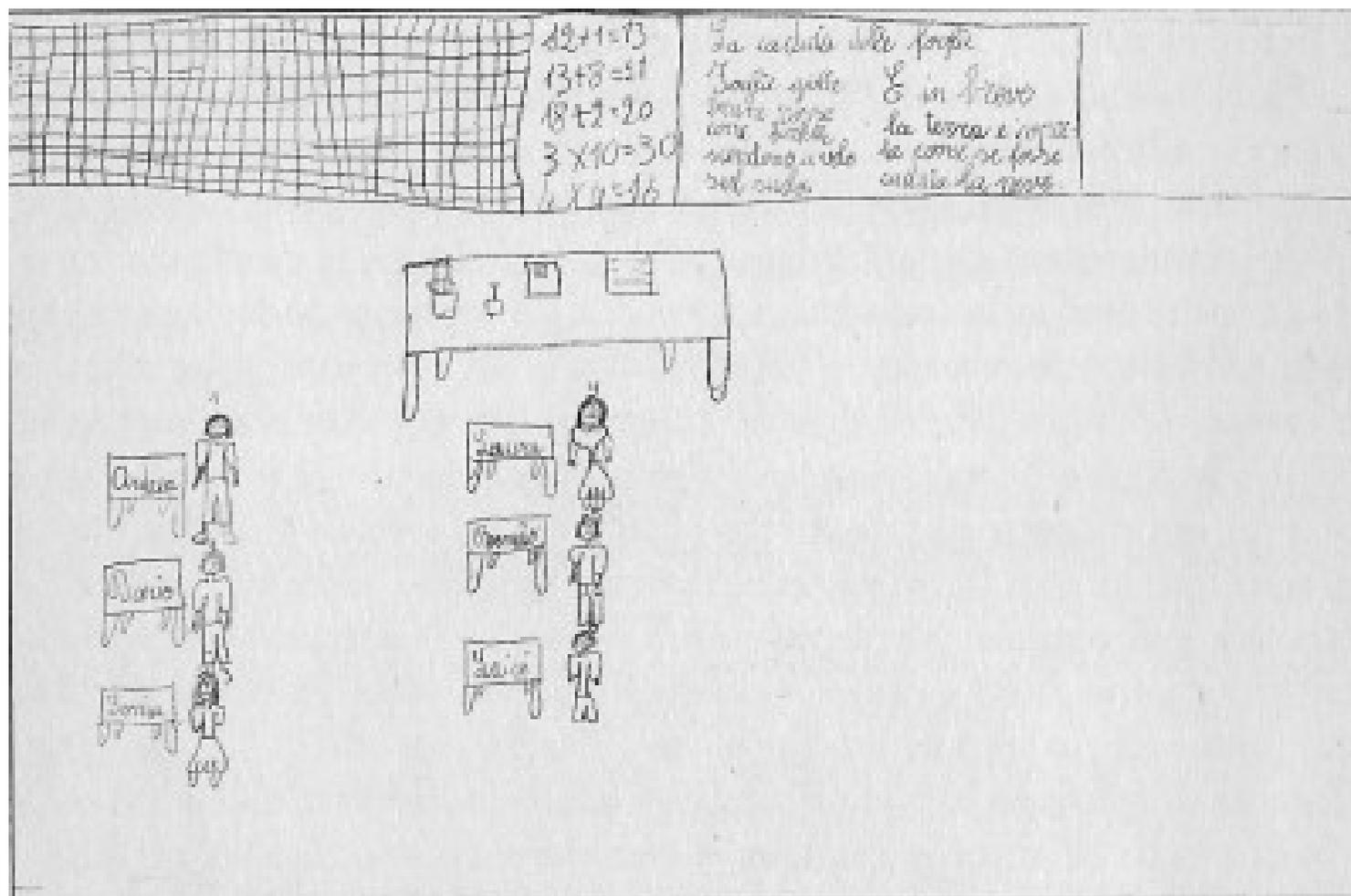
SOGGETTO → indice di come il bambino si vede all'interno del contesto scolastico e della vicinanza affettiva che percepisce nella relazione con insegnante e compagni, il banco può essere considerato rappresentativo del soggetto.

COMPAGNI → indice del grado di socializzazione del bambino.

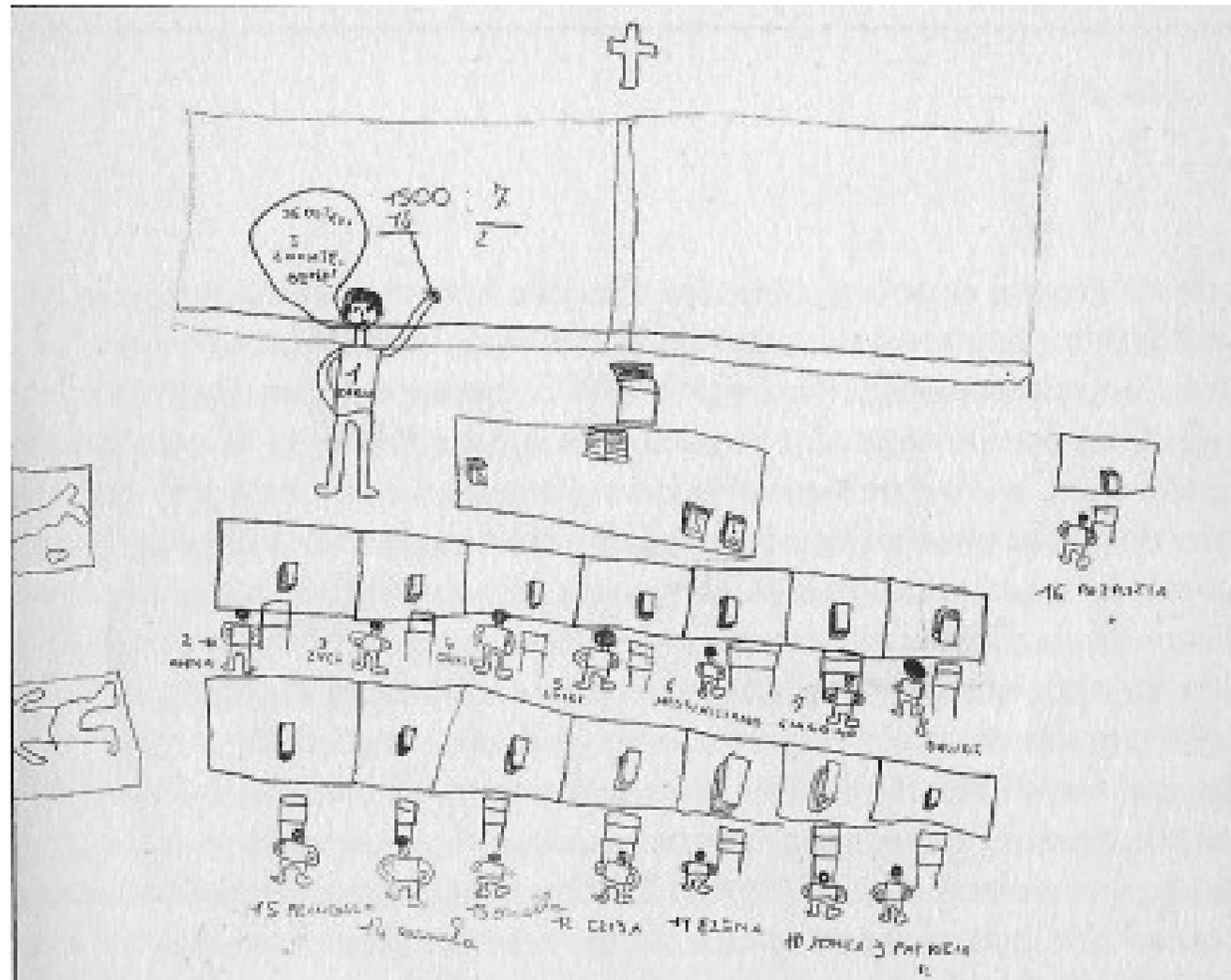
ESEMPIO 1



ESEMPIO 2



ESEMPIO 3



- L'assenza del soggetto e/o dell'insegnante potrebbe indicare una rappresentazione interna della relazione con l'insegnante della quale il bambino non è consapevole o che non è ancora in grado di esprimere (Quaglia & Saglione, 1990).
 - Gli alunni che hanno preferito la compilazione del questionario alla realizzazione del disegno riportano un maggior grado di insoddisfazione.
 - Gli alunni che hanno riportato una rappresentazione del contesto scolastico come caratterizzato da coinvolgimento e vicinanza con l'insegnante hanno apprezzato in ugual misura entrambe le tipologie di indagine.
- 

CHILDREN'S REPRESENTATIONS OF THE COVID-19 LOCKDOWN AND PANDEMIC THROUGH DRAWINGS.

 **frontiers** | Frontiers in Psychology

TYPE Empirical Study
PUBLISHED 24 August 2022
DOI 10.3389/fpsyg.2022.960893

 Check for updates

OPEN ACCESS

EDITED BY
Claudio Longobardi,
University of Turin, Italy

REVIEWED BY
Charlie Falguera,
University of the Philippines Manila,
Philippines
Maria Carmen Usai,
University of Genoa, Italy

*CORRESPONDENCE
Alessia Cornaggia
alessia.cornaggia@unicatt.it

Children's representations of the COVID-19 lockdown and pandemic through drawings

Alessia Cornaggia^{1*}, Federica Bianco², Gabriella Gilli¹,
Antonella Marchetti¹, Davide Massaro¹ and Ilaria Castelli²

¹Department of Psychology, Catholic University of Sacred Heart, Milan, Italy, ²Department of Human and Social Sciences, University of Bergamo, Bergamo, Italy

Obiettivi

- esplorare i contenuti e l'espressività nei disegni dei bambini riguardanti la pandemia
- indagare le possibili connessioni tra le caratteristiche dei disegni e le informazioni raccolte dai genitori

Partecipanti

18 bambini ($M = 8.22$, $DS = 1.79$)

18 genitori ($M = 41$, $DS = 3.91$)

Procedura

1. Primo contatto telefonico con i genitori interessati, presentazione della ricerca e spiegazione della procedura.
2. Indicazioni per raccolta disegni e audio, link per compilazione online dei questionari.
3. Chiamata di chiusura

Strumenti

Questionario socio-demografico

Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman 1997; 2001)

Everyday Mindreading Scale (EMS; Peterson et al., 2009)

Disegni dei bambini e relative narrazioni



“PRIMA” → un giorno che ricordi prima che arrivasse il coronavirus.



“DURANTE” → un giorno che ricordi tra quelli che abbiamo vissuto quando c'era il coronavirus e non potevi andare a scuola o in giro



“DOPO” → un giorno del futuro, in cui il coronavirus non ci sarà più

Griglia di codifica

TIPOLOGIA CONTENUTI

Riferimenti al Covid
Riferimenti alla scuola
Rappresentazione di sé
Rappresentazione genitori
Rappresentazione amici
Rappresentazione altri familiari
Altre persone
Rappresentazione della casa
Rappresentazione di uno spazio interno o esterno della casa

ESPRESSIVITÀ

Elementi naturali a connotazione positiva (sole, fiori, arcobaleno, ecc.)
Elementi naturali a connotazione negativa (pioggia, nuvole scure, ragni, serpenti, foglie o fiori secchi ecc.)
Oggetti a connotazione positiva (regali, dettagli nei vestiti, cuori ecc.)
Oggetti a connotazione negativa (oggetti rotti, cavità vuote ecc.)
Espressione facciale felice
Espressione facciale triste
Elementi che suggeriscono movimento

RICCHEZZA

Numero colori
Numero elementi
Numero persone
Dettagli della casa

(Giordano et al. 2015; Picard et al. 2007)

PRIMA DEL CORONAVIRUS

«Ho disegnato me che...faccio il compleanno. Perché è un giorno prima del COVID-19. Ci sono io. Sto guardando la torta. Poi ho fatto i fuochi d'artificio però anche se al mio compleanno non c'erano.»



DURANTE IL LOCKDOWN

«Ho disegnato me, sdraiata sul divano che mi annoio perché c'è il COVID-19 e quindi non- non posso fare nulla, perché mia sorella fa i compiti, mamma è al lavoro e papà sta lavorando e io che faccio? Mi sdraio sul divano. E come ti senti? Triste...e anche arrabiata, perché c'è il COVID.»



Narrazioni

- nella maggior parte dei casi sono presenti riferimenti espliciti alla pandemia (Es: distanziamento, quarantena, virus, mascherina);
- “Durante il lockdown” → è presente un maggior numero di elementi a connotazione emotiva negativa (Es: noia, mancanza, dispiacere) rispetto a “Prima del lockdown”.

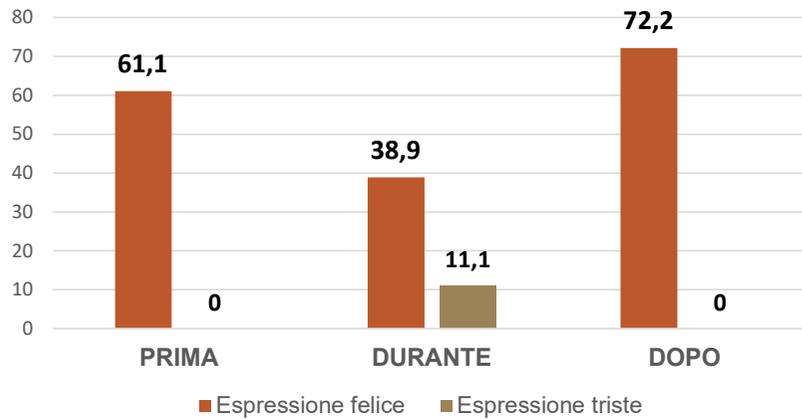
«Paura...in un certo senso che il coronavirus entrasse qua, perché poi magari... lo prendevano mamma e papà, magari poi quando finiva il coronavirus quel...questa cosa qua, ehm... contagiava qualcun'altro, magari contagiava mamma e papà che già sono adulti e magari c'era un po' il rischio che morivano».

«Una mano di un gigante voleva distruggere un paese e un serpente voleva mangiare i pesci. Io e mio fratello siamo arrivati e abbiamo mandato via tutti e abbiamo detto ai pesci: “Andrà tutto bene!”».

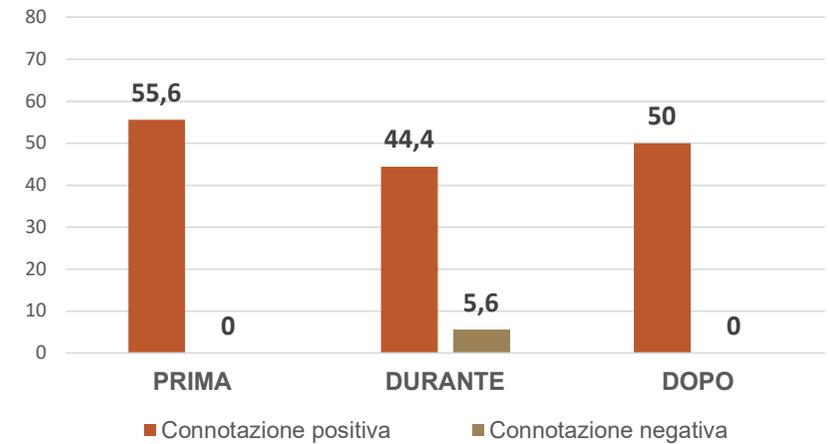
«Nel secondo disegno è quando facevo le videolezioni da casa con i miei compagni che mi mancavano tanto».

Risultati: disegni prima, durante e dopo il Covid-19

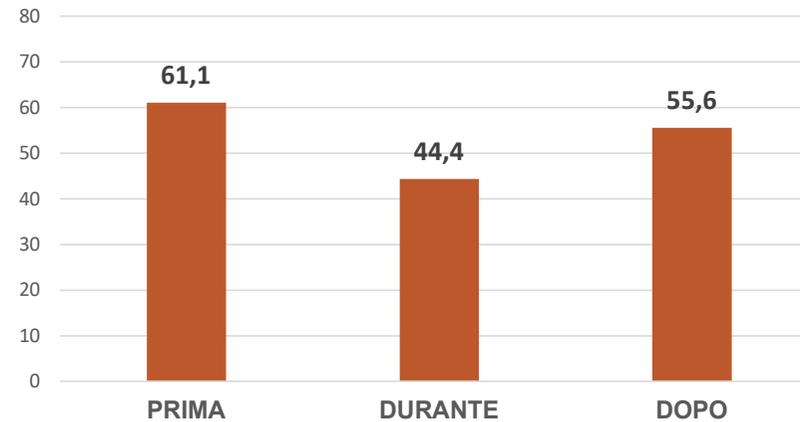
Espressioni facciali

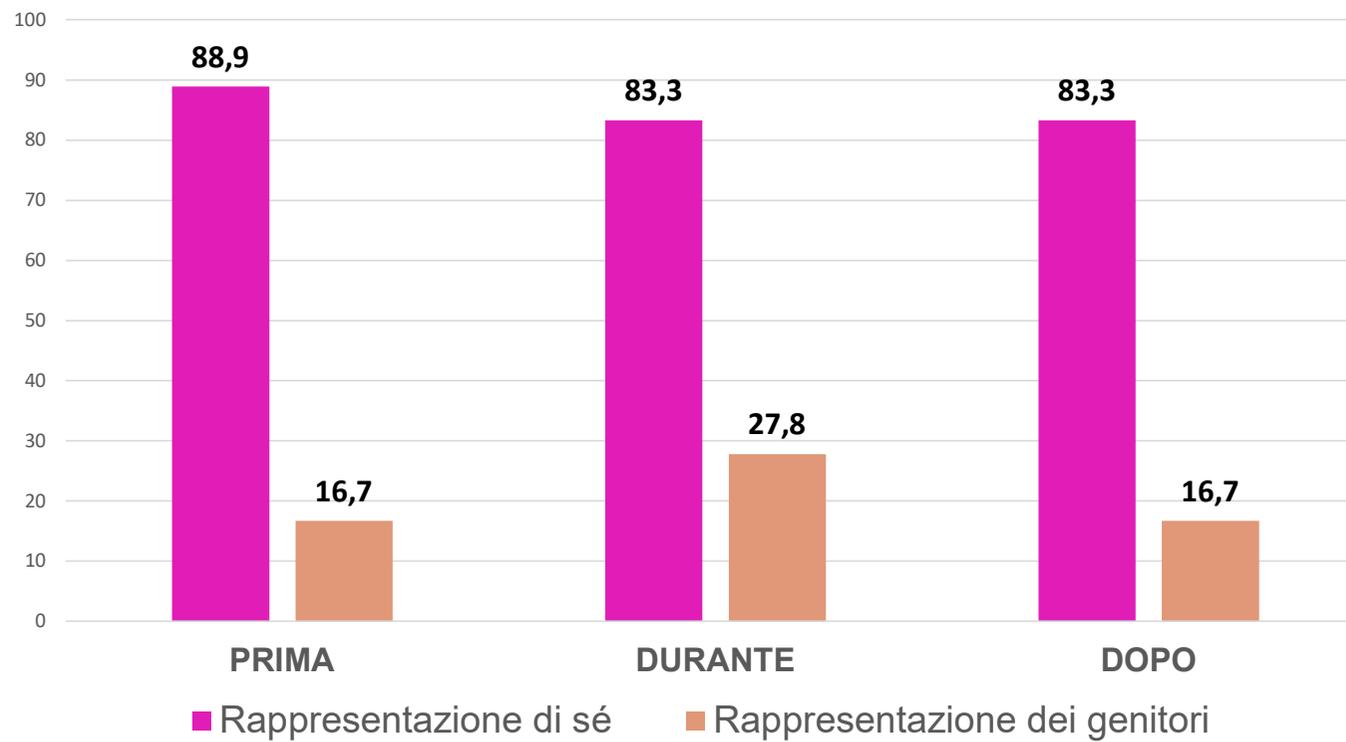


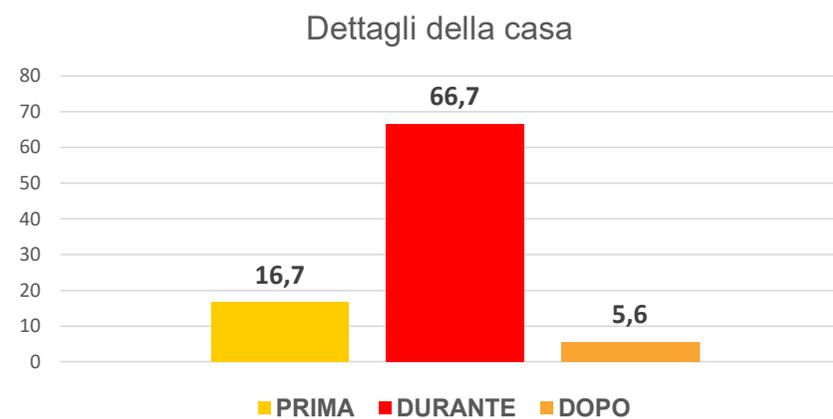
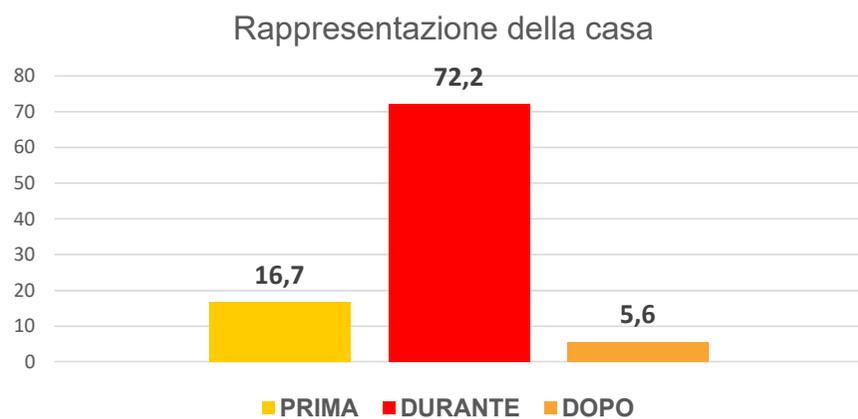
Presenza di elementi naturali



Presenza di movimento







Indici	Confronti		
	PRIMA - DURANTE	DURANTE - DOPO	PRIMA - DOPO
Rappresentazione della casa	.002 **	.000 ***	1.000
Dettagli della casa	.004 **	.000 ***	1.000

Note. ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Conclusioni

- Esprimersi attraverso il disegno e farlo dentro la struttura dei tre momenti temporali (Crocq et al., 2005; Giordano et al., 2015) può essere un modo efficace per permettere ai bambini di condividere il proprio vissuto e il proprio punto di vista anche rispetto ad un evento fuori dall'ordinario come la pandemia.
- Sembra che i bambini generalmente abbiano avuto a disposizione sufficienti risorse per limitare il potenziale impatto negativo che l'emergenza legata al Covid-19 avrebbe potuto avere sul loro sviluppo (Adibelli & Sümen, 2020; Mantovani et al., 2021).
- La scelta, seppur obbligata, di delegare la somministrazione ai genitori potrebbe aver favorito una più spontanea espressione da parte dei bambini, ma anche aver costituito un momento arricchente per la relazione genitore bambino grazie alla condivisione di significati ed esperienze di un periodo così complesso.

HOW DO CHILDREN MAKE SENSE OF PEACE AND WAR? AN EXPLORATORY STUDY THROUGH THE DRAWINGS OF ITALIAN CHILDREN WITH AN INDIRECT EXPERIENCE OF THE WAR IN UKRAINE.

Cornaggia, A., Bianco, F., & Castelli, I. In press *Ricerche di Psicologia*

Vissuti di paura, tristezza, preoccupazione, rabbia e confusione possono essere provati anche da bambini non direttamente coinvolti dalla violenza dei conflitti (Walker et al. 2003).

L'esposizione ai media e ad altre fonti di informazione li spinge a cercare di trovare un senso, per questo è fondamentale dare loro la possibilità di condividere ciò che sanno, hanno compreso o ancora resta in sospeso (Zakai, 2019).

Il significato di guerra rimanda solitamente a una descrizione concreta di oggetti e azioni, soprattutto per i più piccoli (Hakvoort & Oppenheimer, 1998).

La pace è un concetto che generalmente viene compreso successivamente rispetto alla guerra rimanda più alle relazioni interpersonali o è definita come assenza (Walker et al. 2003).

Obiettivi

- indagare le rappresentazioni dei concetti di pace e guerra in bambini italiani a livello di contenuto ed espressività
- esplorare il possibile impatto dell'esperienza indiretta della guerra in Ucraina su tali rappresentazioni

Partecipanti

38 bambini ($M = 9.43$, $DS = 1.47$)

38 genitori ($M = 43.4$, $DS = 6.39$)

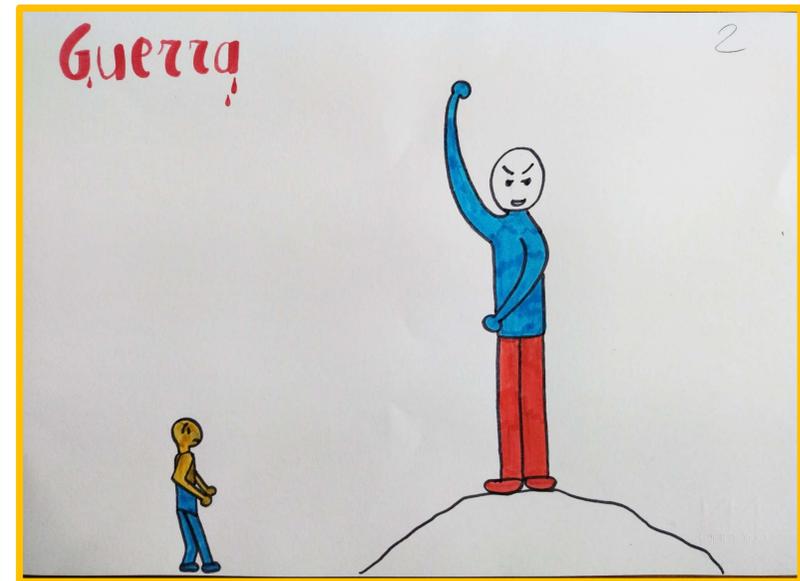
Procedura

1. I genitori che hanno dato il consenso sono stati incontrati per proporre il questionario ai genitori e il disegno ai bambini.
2. Al termine del disegno ai bambini è stato chiesto di raccontare ciò che avevano rappresentato.

Strumenti

Questionario socio-demografico

Disegni dei bambini e relative narrazioni



*Oggi vorrei proporti di realizzare due disegni:
uno che rappresenti che cos'è per te la PACE
e uno che rappresenti che cos'è per te la GUERRA.*

Griglia di codifica

CONTENUTI

Rappresentazione di sé
Rappresentazione genitori
Rappresentazione amici
Rappresentazione altri familiari
Riferimenti alla guerra in Ucraina

PACE

Con elementi riferiti alla guerra
Immagini religiose
Scenari naturali
Azioni positive
Assenza di guerra

GUERRA

Con elementi riferiti alla pace
Armi e soldati
Attività di guerra
Simboli di guerra
Conseguenze negative della guerra
Emozioni negative

ESPRESSIVITÀ

Elementi naturali a connotazione positiva
Elementi naturali a connotazione negativa
Oggetti a connotazione positiva
Oggetti a connotazione negativa
Espressione facciale felice
Espressione facciale triste

RICCHEZZA

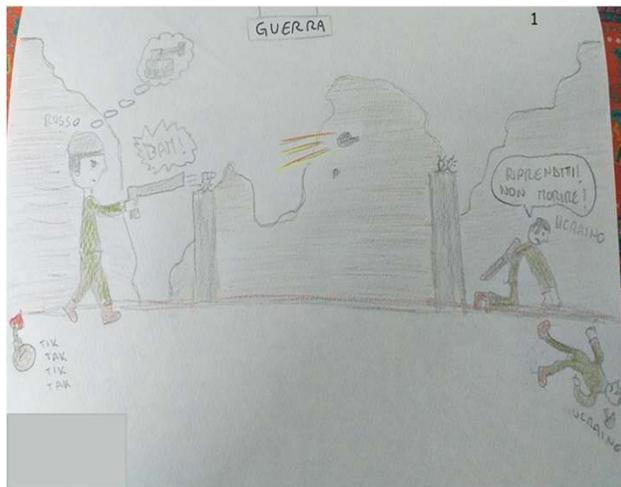
Numero colori
Numero elementi
Numero persone

(McLernon & Cairns, 2001; Picard et al. 2007)

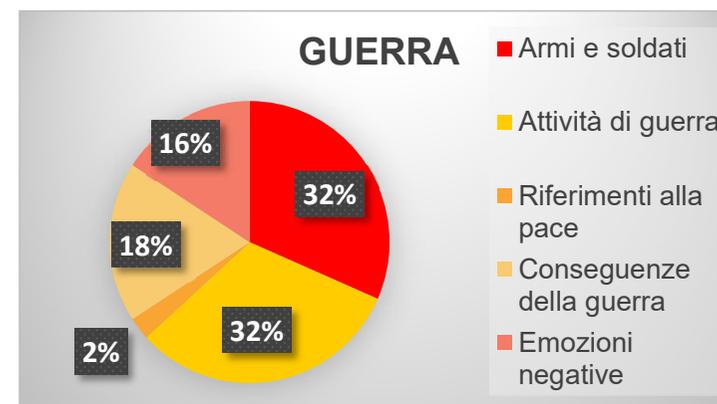
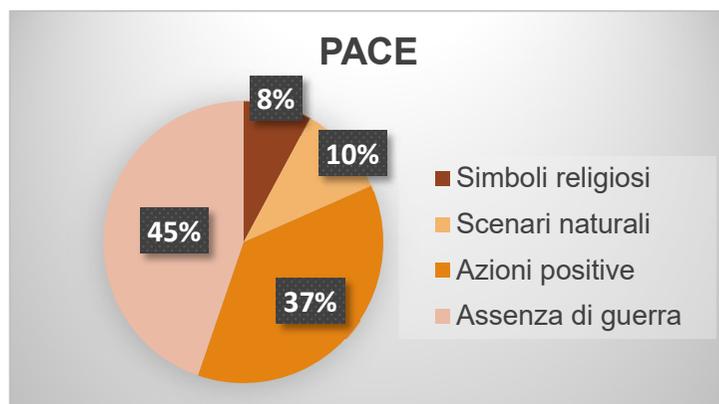
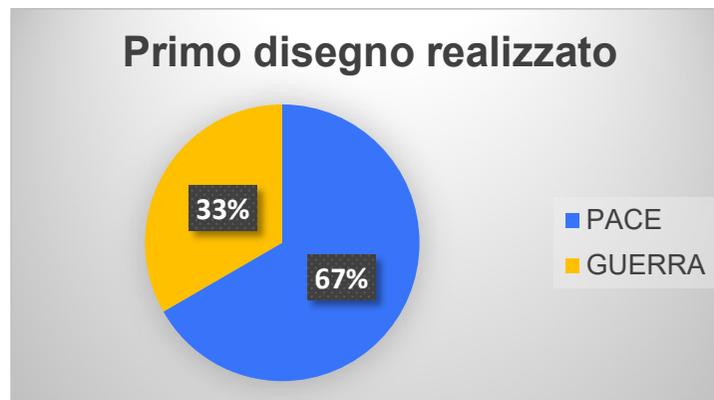
«La guerra che è tutti colori scuri perché rappresenta delle cose brutte, una casa distrutta e dei razzi che si schiantano e i fiori morti, la terra perché l'erba è morta, nessuna persona e l'aria è fumo».



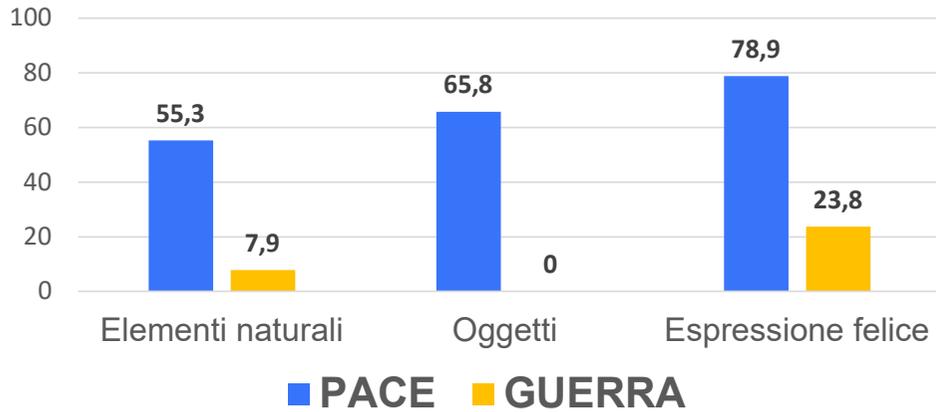
«Ci sono cose belle, colori accesi, perché la pace è gioia felicità e amore, infatti ho disegnato un sole, l'aria è aria normale ci sono fiori vivi l'erba è viva e animali che volano».



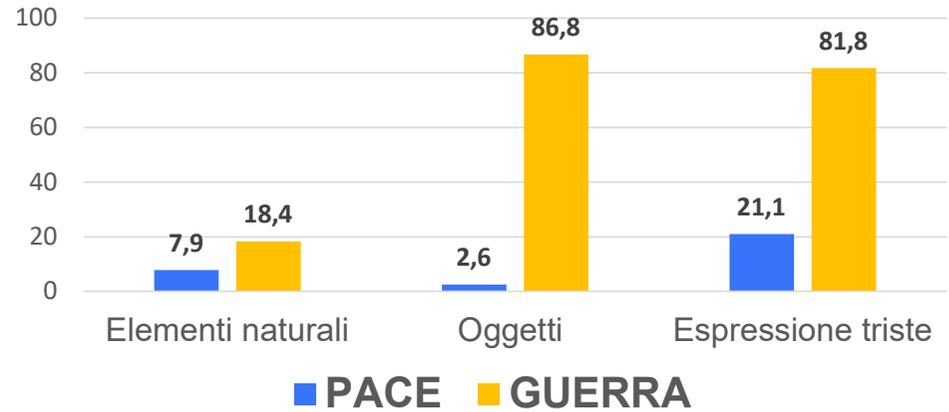
Risultati: disegni di pace e guerra



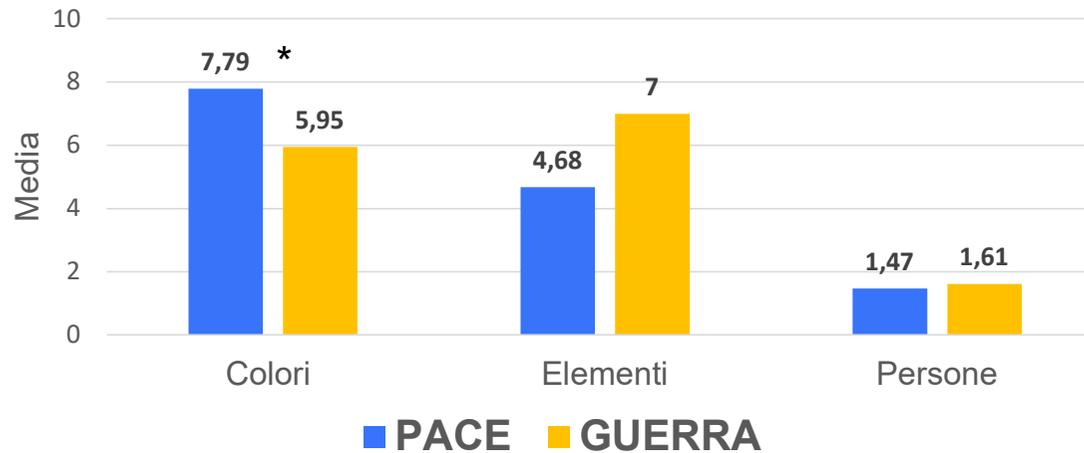
Connotazione positiva



Connotazione negativa



Indicatori quantitativi



Note. * $p < .05$. $\chi^2_F(1) = 5.12, p = .024$

Risultati: l'esperienza indiretta della guerra

L'88.9% delle famiglie ha parlato della guerra a seguito dell'inizio della guerra in Ucraina.

Nel 50% dei casi l'iniziativa è stata del bambino/a.

	Ha parlato della guerra dopo l'inizio del conflitto in Ucraina	
	Sì	No
N	32	4
Età (Mdn)	9.61	7.80
U	18.00*	

Note. * = $p < .05$

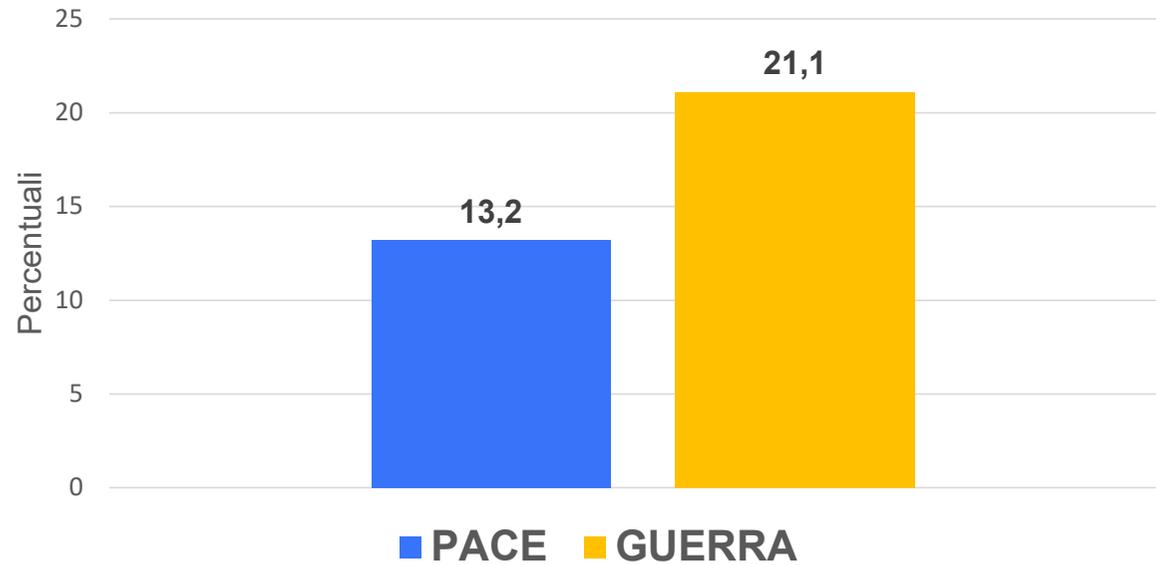
PACE	L'iniziativa di parlare della guerra è stata del bambino/a	
	Sì	No
Numero colori (Mdn)	10	5.50 dei genitori 5 di entrambi
H	9.27**	

Note. ** = $p < .01$

GUERRA	L'iniziativa di parlare della guerra è stata del bambino/a	
	Sì	No
Numero colori (Mdn)	7	5.50 dei genitori 2 di entrambi
H	6.55*	

Note. * = $p < .05$

Riferimenti alla guerra in Ucraina



Nei disegni della pace sono più presenti i riferimenti al conflitto in corso quando tali elementi sono inclusi anche nei disegni della guerra.

$$\chi^2(1) = 5.25, p = .022$$

IL DISEGNO DELLA MENTE PROPRIA E ALTRUI

Laboratorio Scienze della Formazione Primaria Prof.ssa Castelli e Prof.ssa Amodeo

TEORIA DELLA MENTE rientra a pieno titolo tra le capacità cognitive e sociali esclusive della nostra specie (Castelli et al., 2022).

Assolve a svariate funzioni imprescindibili per un efficace adattamento al mondo sociale e per la costruzione di adeguate relazioni con gli altri, siano essi adulti o pari. Senza un'interpretazione mentalistica del comportamento proprio e altrui sarebbe molto difficile dare un senso alle interazioni, alle relazioni e ai contesti di vita nei quali siamo coinvolti (Castelli et al., 2022).

Permette di «**vedere sé stessi dall'esterno e gli altri dall'interno**» (Castelli et al., 2022).

«Saper “raccontare la mente” ha importanti riflessi sullo sviluppo complessivo della persona» (Pinto, 2022).

Obiettivi

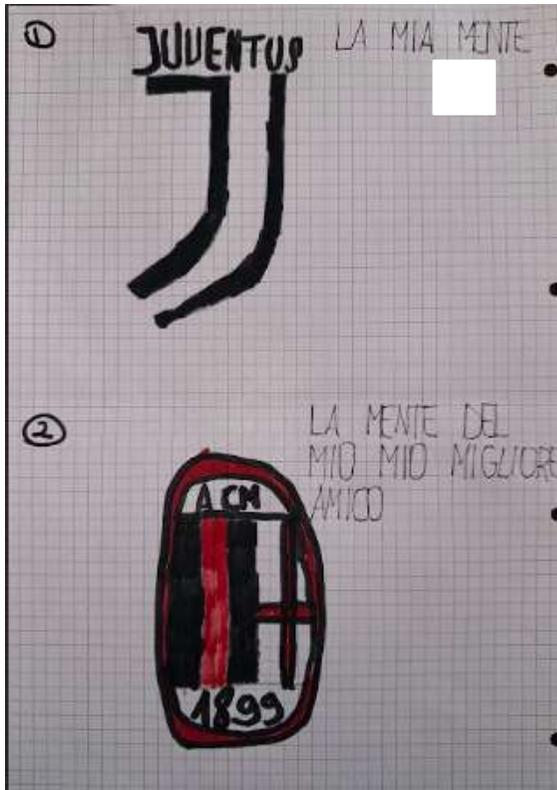
Raccolta di informazioni rispetto a:

- quali immagini i bambini usano per rappresentare la mente;
- quali parole usano per descriverla;
- possibili somiglianze e differenze tra la rappresentazione della propria mente e di quella del proprio/a migliore amico/a.

Considerazioni generali

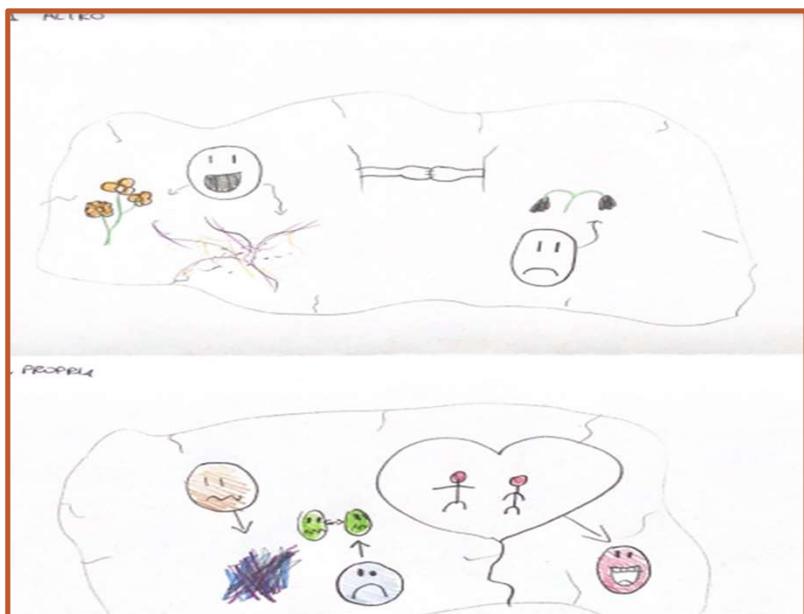
- I bambini in genere hanno avuto incertezze iniziali.
- È stato più frequente cominciare a disegnare la propria mente.
- La soluzione grafico formale in genere è la stessa: come disegno la «mia mente» così disegno quella del mio/a amico/a.
- Sono presenti soluzioni descrittive (disegno i contenuti nella testa: desideri, ricordi, preferenze) e soluzioni narrative (rappresento situazioni che veicolano cosa sento, provo, vorrei).

Non potevi darmi un compito più facile?



9 ANNI

«Ho disegnato lo stemma della Juve perché a me piace la Juve e lo stemma del Milan perché al mio amico piace il Milan»



10 ANNI

«La mente della mia amica è un po'... è felice e quando la vedo felice è come se ci sono tanti fuochi d'artificio e dei fiori belli che sbocciano, mentre quando è triste si vede perché è come se i fiori appassiscono... E queste sono le nostre mani».

«Mentre la mia mente, quando sono un po' nervosa è come un pasticcio perché sono arrabbiata e mi sento triste come quando litigo con la mia amica. Mentre quando mi riunisco inizio ad essere più contenta».



11 ANNI

«Ho fatto me, poi il cervello e la mente... La mente secondo me contiene tutti i ricordi e le cose che impariamo».



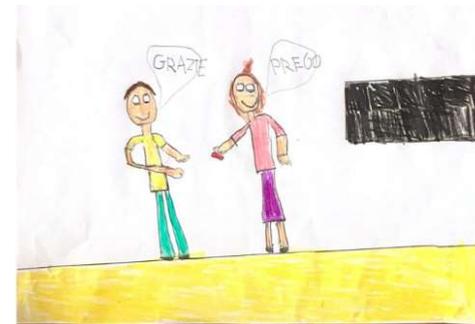
10 ANNI

«Ho rappresentato io che faccio la maestra perché da grande voglio fare la maestra». «Qui, visto che Chiara dice sempre che ha adesso un gatto però ne vuole un altro e ha sempre in mente questo gatto, allora ho deciso di disegnarlo».

DISEGNARE LA GENTILEZZA

Laboratorio Scienze della Formazione Primaria Prof.ssa Castelli e Prof.ssa Amodeo

Per me la gentilezza è offrirti per gli altri: come questo fiore che si offre per gli insetti



BIBLIOGRAFIA PRINCIPALE

- ❖ Berti, A. E., & Bombi, A. S. (2018). *Corso di Psicologia dello Sviluppo: Dalla nascita all'adolescenza*. Bologna: Il mulino.
- ❖ Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ❖ Castelli, I., Massaro, D., & Marchetti, A. (2022). *La competenza sociale nei bambini. Valutare e promuovere la Teoria della Mente in età prescolare e scolare*. Bergamo: Edizioni Junior.
- ❖ Giordano, F., Orenti, A., Lanzoni, M., Marano, G., Biganzoli, E., Castelli, C., et al. (2015). Trauma e discontinuità temporale nei minori vittime di disastri naturali. Il "Test de trois dessins: avant, pendant et avenir. *Maltrattamento E Abuso All'infanzia*, 2, 87–116. <https://doi.org/10.3280/MAL201>
- ❖ Jolley, R. P. (2010). *Children and Pictures: Drawing and Understanding*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- ❖ McLernon, F., & Cairns, E. (2001). Impact of political violence on images of war and peace in the drawings of primary school children. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7, 45-57. https://doi.org/10.1207/S15327949PAC0701_04
- ❖ Oliverio Ferraris, A. (2012). *Il significato del disegno infantile*, Torino: Bollati Boringhieri.
- ❖ Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *J. Nonverbal Behav.*, 31, 243–257. <https://doi.org/10.1007/s10919-007-0035-5>
- ❖ Pinto, G. (2016). *Te lo dico con le figure: Psicologia del disegno infantile*. Firenze: Giunti Scuola.
- ❖ Quaglia, R., & Saglione, G. F. (1990). *Il disegno della classe*. Torino: Bollati Boringhieri.

Grazie per l'attenzione!