

**IL DISEGNO DELLA FIGURA UMANA: UN CONFRONTO TRA
CONSEGNE DIVERSE IN BAMBINI DELLA SCUOLA MATERNA ED
ELEMENTARE**

**Cristina Marogna, Silvia Salcuni, Chiara Napoli,
Federica Salvadori
DPSS**

Introduzione

Per più di un secolo sono state svolte ricerche riguardo al disegno del bambino, in particolare l'attenzione degli psicologi e degli educatori è stata attratta dal disegno della figura umana. Molte persone pensano che il disegno spontaneo del bambino riveli qualcosa di sé, metta in evidenza il suo modo di essere, le sue difficoltà ed esprima il suo modo di vedere la realtà. Poiché la maggior parte dei bambini ama disegnare, preferibilmente l'essere umano, il Disegno della Figura Umana (*Human Figure Drawing*, HFD) è presto diventato una delle tecniche più largamente usate dagli psicologi per lo studio dello sviluppo mentale e per lo studio della personalità. La presenza di componenti cognitive e affettive nell'attività grafica rimanda ai due principali approcci all'interpretazione del Disegno della Figura Umana, rispettivamente come test di maturità intellettuale (scala Goodenough-Harris; Harris, 1963) e come metodo proiettivo (DAP, *Draw A Person* della Machover; Machover, 1949; 1951).

Storicamente sono state utilizzate differenti consegne attorno al tema della figura umana, al fine di stimolare in modi diversi la produzione grafica del bambino. In letteratura si assume che tutti i bambini passino prima attraverso diverse "prove di rappresentazione" (linee incoerenti e scarabocchi), poi attraverso lo stadio dell'omino testone (3 anni: un contorno chiuso a cui sono attaccate le gambe e le braccia), infine, via via che il numero di dettagli si arricchisce, si arriva a una rappresentazione completa del corpo umano convenzionale visto di fronte, con testa e corpo chiaramente separati (Rouma, 1913; Freeman, 1980). Le mani e le dita cominciano ad

apparire attorno ai 5-6 anni, insieme a caratterizzazioni di genere e dettagli come i capelli e i vestiti. Verso i 7-8 anni il disegno della figura umana rispecchia la presenza, nella mente del bambino, di una rappresentazione plastica piuttosto definita e realistica, manipolabile al punto di poter passare dalla posizione “standard” frontale a profili e disegni in movimento (Halpern, 1958). Già nel 1926, la Goodenough aveva proposto la consegna ormai classica del test dell’omino (“ *su questo foglio devi disegnare un omino. Fallo meglio che puoi con molta cura e attenzione*”) con l’ipotesi che il disegno si arricchisse sempre di più man mano che il bambino diveniva più maturo dal punto di vista cognitivo, e valutando l’ammontare e la ricchezza dei dettagli totali in termini di intelligenza e quoziente intellettivo. Partendo alla consegna classica della Goodenough (1926) Harris ne propose una completa revisione (Harris, 1963), sostituendo alla nozione di intelligenza, quella di maturità concettuale: esiste uno stretto rapporto tra il concetto elaborato dal bambino e la rappresentazione di tale concetto per mezzo del disegno, perciò quanto più ricca e reale è la rappresentazione dell’oggetto, più completo è il concetto nella mente del bambino (Harris, 1972b). Da qui la necessità di stimolare il bambino con una consegna che esaltasse il compito attentivo e l’impegno nella produzione grafica, invitandolo “...a disegnare una persona che conosci molto bene così che deve essere necessariamente un disegno ben fatto, migliore di tutti... facendo una figura intera e non solo il volto”.

Questa analisi del disegno infantile di tipo stadiale, limitandosi a una descrizione del disegno come immagine della realtà, esterna o interna, non è riuscita a soddisfare le esigenze di una complessità teorica sottostante alla produzione del disegno stesso. A partire dagli anni ’70, l’analisi delle caratteristiche evolutive delle abilità grafiche dei bambini è stata presa in esame dall’approccio dello Human Information Processing, che considera il disegno come un compito di problem-solving, non semplicemente come un indice di intelligenza

generale o di caratteristiche di personalità. Ciò che diventa importante valutare, secondo questo nuovo approccio, non sono tanto la quantità e la qualità dei dettagli disegnati, quanto le “strategie” per la soluzione del “problema disegno”: secondo Goodenough (1978) i disegni sono costruzioni le cui parti vengono separate e combinate secondo regole specificabili, il disegno viene a essere una sorta di “pensiero in forma visibile”. L’accento è posto sulle trasformazioni e sulle modificazioni che il bambino apporta sul disegno di una figura umana “normale”, per trasmettere un particolare significato, come ad esempio il movimento. Il bambino, nel suo processo rappresentazionale, sviluppa un sistema di regole per rappresentare le informazioni del disegno ed è probabile che altri processi cognitivi e altre conoscenze date dall’esperienza ne vengano influenzate e a loro volta influenzino il prodotto finale (Arnheim, 1975). A questo scopo, per stimolare cioè la produzione di figure umane “modificate”, sono stati introdotti da vari autori, diversi tipi di consegna. Goodenough (1978) chiede al bambino, tra i 4-6 anni, di ...”*disegnare una persona che raccoglie una palla dal pavimento*”, oppure di “...*disegnare due persone: una che cammina lentamente e una che corre velocemente*”. Un importante contributo per studiare il cambiamento delle rappresentazioni interne, a flessibilità e le restrizioni che operano su tale cambiamento, è stato apportato da Karmiloff-Smith (1986). L’autrice propone un modello di sviluppo cognitivo e della capacità grafica detto di ridescrizione rappresentazionale (*representational redescription, RR model*). Secondo questo modello, esiste una prima fase di sviluppo, in cui le conoscenze sono rappresentate sotto forma procedurale (elementi di base), seguita da una seconda fase di ridescrizione rappresentazionale, in cui le procedure, già stabilizzate e acquisite, diventano più disponibili e flessibili al cambiamento. La padronanza comportamentale (*behavioural mastery*), che permette il conseguimento delle procedure, è un prerequisito essenziale per il successivo cambiamento rappresentazionale. La flessibilità cognitiva emerge attraverso quattro livelli (*implicit level, explicit1, explicit2*

explicit3), caratterizzati da un aumento di conoscenze del bambino, da una crescente capacità di generalizzare e di essere consapevole. Inoltre, la flessibilità cognitiva rende possibile l'introduzione e l'elaborazione di un maggior numero e di una maggiore varietà di dettagli prodotti nell'esecuzione del disegno. Lo sviluppo del disegno, secondo Karmiloff-Smith, comprende diversi cicli rappresentazionali, da semplici procedure automatiche (1-3 anni) a liste di elementi fondamentali in sequenza stabile e abbastanza stereotipata (4-6 anni) a, infine, ridescrizioni ordinate, strutturate ma flessibili della figura umana (8-10 anni). Karmiloff-Smith ipotizza che inizialmente la ridescrizione rappresentazionale di una conoscenza sia specifica, limitando la flessibilità intra-rappresentazionale (il bambino è limitato nei cambiamenti che può apportare alla rappresentazione) e inter-rappresentazionale (il bambino non può collegare una nuova rappresentazione a rappresentazioni proprie di altri domini). Più avanti, nel corso dello sviluppo, attraverso un'ulteriore ridescrizione, questa rigidità si attenua, lasciando posto ad una rappresentazione interna costituita da una serie di elementi manipolabili che sono strutturati e ordinati in modo flessibile, che rendono possibile lo sviluppo della creatività umana a livello sia inter-rappresentazionale che intra-rappresentazionale. Per verificare le sue ipotesi, Karmiloff-Smith (1986) introduce la consegna "*disegna un uomo che non esiste*", spostando l'attenzione del bambino su elementi che lo differenzino dall'uomo "normale", disegnato con la consegna classica Goodenough-Harris (1963).

Parallelamente a questo approccio cognitivo, il cui risultato era una sorta di QI derivato dalla ricchezza del disegno, negli stessi anni il disegno della figura umana era usato come tecnica proiettiva, capace di evidenziare sentimenti, affetti e pensieri, espressioni della personalità del soggetto. La Machover (1949, 1953) propose la duplice consegna "*disegna una persona*" e poi "*disegna una persona del sesso opposto*", con la finalità di individuare le identificazioni e le espressioni del sé del bambino, tramite caratteristiche quali la

grandezza, la postura o la posizione del disegno rispetto al foglio. Le analisi della Machover e degli altri esponenti dell'approccio proiettivo si limitavano a una interpretazione qualitativa delle caratteristiche del disegno, senza alcun tipo di analisi quantitativa dei dettagli. Levy (1950), usando il disegno della figura umana come metodo proiettivo, deriva da esso, a livello puramente qualitativo, il significato delle proiezioni del soggetto: il disegno è il risultato combinato di aspetti relativi all'immagine del proprio corpo, del proprio sé ideale, delle rappresentazioni sociali, e può essere un'espressione conscia o inconscia di simbologie nascoste. Halpern (1958) ritiene che il concetto che il soggetto acquisisce della figura umana nel corso dello sviluppo, dipende dalle esperienze che ha del suo corpo, dalle sensazioni piacevoli e spiacevoli che conosce attraverso di esso, dalle percezioni che derivano da queste esperienze e dal contatto con gli altri. Altri autori (Hammer, 1958; Abraham, 1976) propongono un'analisi del test della figura umana con lo scopo di identificare problemi collegati all'identità psicosessuale, valutando sia aspetti formali (successione delle due figure, maschile e femminile; numero di dettagli e accuratezza dei disegni...), sia aspetti di contenuto (identificazione sessuale, nome e età attribuiti al disegno; valutazione psicoanalitica di particolari quali il collo, la posizione delle mani, il movimento...).

Per cercare di risolvere il problema che dato dalla presenza contemporanea di componenti sia affettive/proiettive che cognitive nel disegno, la Koppitz (1968) propone un sistema di valutazione composto da due scale indipendenti, analizzando i disegni di 1856 bambini americani di età compresa tra i 5 e i 12 anni: la scala di sviluppo mentale (K-DI, *Koppitz Developmental Indicators*) e la scala degli indicatori emotivi (K-EI, *Koppitz Emotional Indicators*). La prima, che ha lo scopo di rilevare lo sviluppo cognitivo, è composta da 30 item, la cui frequenza aumenta all'aumentare dell'età del bambino, al punto di diventare un aspetto regolare nella maggior parte dei disegni di bambini di età superiore. La scala K-DI permette di ottenere un

punteggio di QI, come nel test Goodenough-Harris a cui si è ispirata, ed è correlata con l'età e lo sviluppo intellettuale del soggetto, valutato secondo la scala Stanford-Binet e la WISC (Koppitz, 1968). La scala degli indicatori emotivi (K-EI) valuta, attraverso 30 item, l'adattamento emozionale inteso come la capacità di modulazione adeguata degli affetti. È stata creata dalla Koppitz (1968) prendendo in considerazione tre criteri, legati all'esperienza clinica con soggetti patologici, relativi alle caratteristiche dei dettagli: il fatto di essere dettagli inusuali e infrequenti (<15%); la mancanza di relazione con lo sviluppo cognitivo e l'età; e infine, la capacità di differenziare tra disegni della figura umana di bambini con e senza problemi emotivi. Gli K-EI, emersi dall'uso del DAP come metodo proiettivo, secondo l'autrice vanno considerati separatamente e interpretati a livello qualitativo, al contrario degli K-DI, che forniscono una misura quantitativa dello sviluppo intellettuale.

Dalla letteratura esistente, si evince come il disegno infantile, e in particolare il disegno della figura umana, vanti un campo di studio molto ampio e un'applicabilità molteplice, sia rispetto alle variazioni sulla consegna e sul compito, sia rispetto ai metodi di scoring e agli obiettivi di interesse delle caratteristiche misurate. Tuttavia, non si trovano molte indagini che confrontino gli effetti dovuti a queste differenti consegne del disegno della figura umana e ai contributi apportati dai diversi metodi di scoring.

Scopo

La presente ricerca si proponeva di indagare la rappresentazione grafica in età evolutiva e in particolare esplorare gli effetti della consegna sul disegno della figura umana in bambini di età compresa tra i 4 e i 10 anni. Nello specifico, la finalità è stata quella di approfondire lo studio del Disegno della Figura Umana in due situazioni a differente gradiente: quando il bambino è lasciato in una condizione di maggiore libertà (consegna della Machover, 1951) e

quando gli viene chiesto di essere più preciso ed attento nel compito (consegna del Goodenough-Harris, Harris, 1963). Inoltre, visto l'elevato numero di metodi di codifica esistenti in letteratura, tra gli obiettivi della ricerca c'era anche quello di esplorare eventuali differenze derivanti dall'uso di due diversi metodi di codifica: quello proposto da Goodenough-Harris e quello della Koppitz. Un'ulteriore esplorazione rispetto alle caratteristiche cognitive dei bambini, è stata attuata tramite l'introduzione di due nuovi compiti, il disegno di "un uomo che non esiste" proposto da Karmiloff-Smith, e di "un uomo inventato", consegna da noi proposta.

Ipotesi

Le ipotesi che hanno guidato il presente lavoro erano relative sia alle differenze di prestazione rispetto alla consegna; sia all'ordine di somministrazione; sia, infine, a somiglianze nel disegno, tra diversi tipi di compito. Specificatamente, si ipotizzava che il tipo di consegna utilizzato esercitasse una qualche influenza sul disegno della figura umana e cioè che i bambini disegnassero figure più ricche ed articolate di fronte alla consegna più dettagliata di Goodenough-Harris (Harris, 1963); che l'ordine di presentazione dei due tipi di consegna influenzasse le prestazioni dei soggetti e cioè che i bambini che ricevevano prima la consegna più dettagliata del Goodenough-Harris (Harris, 1963) potessero essere in qualche modo facilitati anche nella prova successiva in cui ricevevano una consegna meno dettagliata. Per quanto riguarda i disegni di "un uomo che non esiste" e di "un uomo inventato" si ipotizzava che, come ha osservato la Karmiloff-Smith (1986), i cambiamenti prodotti dai bambini più piccoli, caratterizzati ancora da una certa rigidità cognitiva, riguardassero la cancellazione e il cambiamento della forma e della dimensione degli elementi o della figura in generale e che i bambini più grandi, grazie ad una maggiore flessibilità cognitiva, fossero in grado di cambiare posizione e orientamento agli elementi e

aggiungerne di nuovi, anche appartenenti ad altre categorie concettuali (Karmiloff-Smith, 1986).

La letteratura rispetto alle differenze di genere nelle capacità di disegno, e in particolare in quello della figura umana, porta dati piuttosto contraddittori: a volte a favore di una migliore prestazione dei bambini (Kerschensteiner, 1905; Lange-Kuttner & Edelstein, 1995), a volte delle bambine (Willson, 1977; Cox, 1993) e, altre volte, non trovando alcuna differenza significativa tra i sessi (Cox, 1993). Il nostro studio si proponeva, infine, di indagare le eventuali differenze tra maschi e femmine emerse nel nostro campione, e i possibili effetti che possono derivare dal disegnare la figura maschile piuttosto che quella femminile .

Procedura

Il campione

Il campione della ricerca è composto da 28 bambini, di età compresa tra i 3 anni e 11 mesi e i 10 anni e 8 mesi; il campione è composto 14 maschi e 14 femmine, equamente distribuiti per ciascun gruppo di età. I soggetti sono stati divisi in tre gruppi di età:

Gruppo 1, che comprende 8 bambini della scuola materna (età media: 4 anni e 7 mesi);

Gruppo 2, composto da 8 bambini del primo ciclo delle scuole elementari (età media: 6 anni e 8 mesi);

Gruppo 3, che include 12 bambini del secondo ciclo delle elementari (età media 9 anni e 6 mesi).

Si tratta di bambini normali, cioè mai segnalati, regolarmente iscritti all'interno delle strutture statali, scelti casualmente dalle insegnanti nelle loro classi, in scuole del centro Italia. Sono stati coinvolti nella ricerca solo i bambini i cui genitori, previa richiesta da parte del Preside della scuola e della nostra Università, abbiano dato il consenso alla partecipazione dei figli a questo studio.

Gli Strumenti

Il Disegno della Figura Umana è stato presentato con due diverse consegne: quella più dettagliata del Goodenough-Harris, che chiede di disegnare prima un uomo e poi una donna con l'invito ad impegnarsi attentamente per fare disegni corrispondenti al massimo delle proprie capacità (Harris 1963), e la consegna meno dettagliata della Machover, che chiede di disegnare prima una persona e poi una persona di sesso opposto (Machover 1949; 1951). Sempre a proposito del disegno della figura umana, ai bambini è stato chiesto inoltre, sulla base di uno studio della Karmiloff-Smith di disegnare "un uomo che non esiste" e "un uomo inventato" (Karmiloff-Smith, 1986).

Metodo di scoring:

I disegni ottenuti con entrambi i tipi di consegna sono stati valutati con il metodo di scoring del Goodenough-Harris (73 items per la figura maschile e 71 items per la figura femminile), che porta ad un indice di maturità intellettuale (QI; Harris, 1963) prendendo in considerazione la presenza dei dettagli e i loro successivi gradi di elaborazione (es: partendo dalla presenza degli occhi, si baderà poi ai vari dettagli, come le ciglia, le pupille, la proporzione...). Allo stesso modo, i disegni ottenuti con entrambi i tipi di consegna sono stati valutati con il metodo di scoring della Koppitz relativo al livello di maturazione intellettuale, usando la scala di 30 item degli indicatori di sviluppo mentale (*Developmental Indicators*, K-DI, Koppitz, 1968). Per entrambi i metodi di scoring, Goodenough-Harris e Koppitz, le elaborazioni statistiche sono state effettuate sul totale degli item emersi.

I disegni ottenuti con le consegne della Karmilff-Smith, sono stati valutati in base al tipo di modificazioni messe in atto, osservate dalla stessa autrice nel 1986, e relative alla capacità del bambino di "staccarsi" dallo schema di base della figura umana per arricchirla di particolari, grazie alla maggiore flessibilità cognitiva data dalla maggiore età. A livello di scoring, i cambiamenti osservati appartengono alle seguenti categorie: cambiamento della forma e della dimensione di elementi; cambiamento della forma generale;

cancellazione di elementi; aggiunta di nuovi elementi; cambiamento della posizione e dell'orientamento di elementi; aggiunta di elementi di altre categorie concettuali.

La procedura

I 28 bambini del campione sono stati incontrati 2 volte a distanza di 15 giorni, con una procedura di test-retest. I test sono stati somministrati individualmente in un locale tranquillo della scuola.

Nel corso del primo incontro (test) a metà campione, cioè ad un maschio e una femmina per ciascun livello di età è stato somministrato il Disegno della Figura Umana con la consegna più dettagliata del Goodenough-Harris (1963) più la consegna "Disegna un uomo che non esiste" (Karmiloff-Smith, 1986), mentre all'altra metà del campione, sempre un maschio e una femmina per ciascun livello di età, è stato somministrato il Disegno della Figura Umana con la consegna meno dettagliata della Machover (1951) più la consegna "Disegna un uomo inventato" (Karmiloff-Smith, 1986).

A distanza di 15 giorni è avvenuto il secondo incontro (retest), nel corso del quale è stato di nuovo somministrato il Disegno della Figura Umana con la consegna meno dettagliata della Machover (1951) più la consegna "disegna un uomo inventato" (Karmiloff-Smith, 1986) alla metà del campione che nel primo incontro aveva ricevuto la consegna del Goodenough-Harris (1963) più la consegna "Disegna un uomo che non esiste" (Karmiloff-Smith, 1986); viceversa l'altra metà del campione, che nel primo incontro aveva eseguito il Disegno della Figura Umana con la consegna della Machover (1951) più la consegna "Disegna un uomo inventato" (Karmiloff-Smith, 1986), ha ricevuto la consegna del Goodenough-Harris (1963) più la consegna "disegna un uomo che non esiste" (Karmiloff-Smith, 1986).

Il test-retest ha permesso di tenere sotto controllo la variabile between «ordine delle consegne» e quindi di vedere se anche l'ordine delle consegne influenza in qualche modo il disegno della figura umana.

Analisi dei dati

Lo scopo del lavoro era quello di esplorare come il tipo di consegna, il sesso della figura disegnata, l'ordine di presentazione delle consegne, l'età e il sesso dei soggetti influenzino il Disegno della Figura Umana. Dopo aver calcolato le statistiche descrittive relative al sesso e all'età del campione, suddiviso per fascia di età, in un primo momento, utilizzando un' ANOVA multivariata per misure ripetute è stata esplorata l'influenza del tipo di consegna (variabile dipendente within: Goodenough-Harris vs Machover) sul disegno della figura umana, sia maschile che femminile, valutati con entrambi i metodi di scoring, rispetto alle seguenti variabili indipendenti between: sesso, gruppo di età. Successivamente, rispetto alle due consegne del disegno dell'uomo che non esiste e del disegno dell'uomo inventato, abbiamo confrontato le frequenze delle 6 categorie di cambiamento dello scoring proposto da Karmiloff-Smith, rispetto alle variabili indipendenti sesso e gruppo di età.

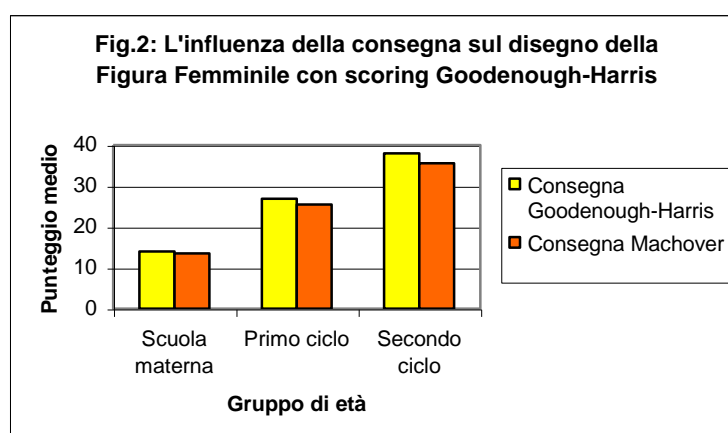
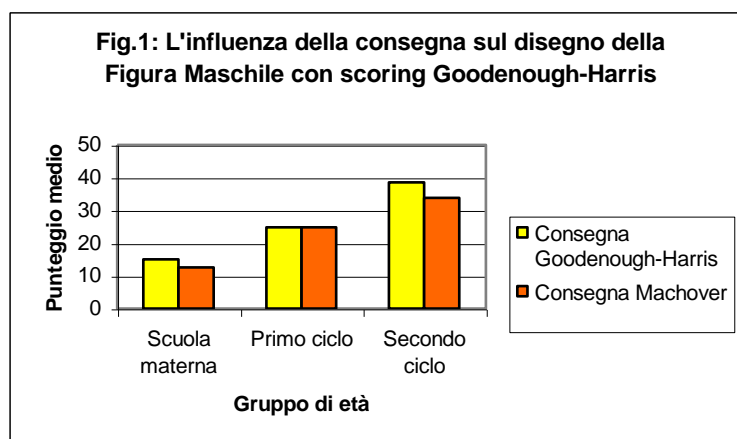
Risultati

I risultati più interessanti riguardano gli effetti della consegna sul disegno della figura maschile e femminile, valutati con il metodo di scoring del Goodenough-Harris. Nel caso della figura maschile emergono influenze significative da parte del tipo di consegna (per $F=15.94$, $p<.001$) e del tipo di consegna rispetto al gruppo di età (per $F=5.57$, $p<.011$). Anche nel caso della figura femminile la consegna esercita un'influenza significativa (per $F=4.76$, $p<.040$) sulle prestazioni dei soggetti; in tutti e tre i gruppi di età la prestazione è migliore con la consegna del Goodenough-Harris.

Questo significa che i bambini di diversa età disegnano la figura umana, maschile e femminile, in maniera diversa di fronte alla richiesta più generica di disegnare una persona e poi una persona di sesso opposto, rispetto alla richiesta di disegnare prima un uomo e

poi una donna con l'invito a impegnarsi attentamente per fare disegni corrispondenti al massimo delle proprie capacità.

Come si può vedere dai grafici (figura 1 e 2), le prestazioni dei soggetti sono migliori con la consegna più dettagliata del Goodenough-Harris. La differenza risulta essere più marcata nei bambini più grandi, del secondo ciclo, e meno evidente in quelli più piccoli della scuola materna e del primo ciclo, tanto da risultare pressoché nulla tra i bambini del primo ciclo nel disegno della figura maschile, ma non in quello della figura femminile. Questa differenza tra figura maschile e femminile potrebbe essere dovuta al fatto che la figura femminile offre di per sé, rispetto alla figura maschile, maggiori possibilità di arricchimento per i bambini di questa età, attraverso collane, orecchini, nastri e così via.



Per quanto riguarda poi i disegni valutati con la scala degli indicatori di sviluppo mentale della Koppitz (1968), in generale, confrontando le medie dei punteggi ottenuti (si vedano le tabelle 1 e 2), le prestazioni risultano molto meno marcate, tanto da non risultare statisticamente significative.

Tabella 1. Punteggi medi e deviazioni standard per i tre gruppi di età con le due diverse consegne nel disegno della Figura Maschile valutato con la scala di sviluppo mentale della Koppitz.

Gruppo di età	Consegna Goodenough-Harris		Consegna Machover	
	Media	Deviazione standard	Media	Deviazione standard
Scuola materna	12,37	2,61	11,12	3,80
Primo ciclo	18,50	1,77	18,00	1,77
Secondo ciclo	21,00	2,33	20,58	2,23

Tabella 2. Punteggi medi e deviazioni standard per i tre gruppi di età con le due diverse consegne nel disegno della Figura Femminile valutato con la scala di sviluppo mentale della Koppitz.

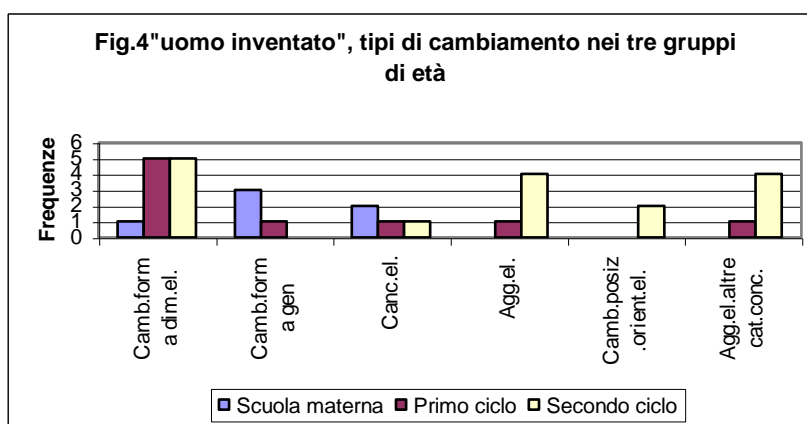
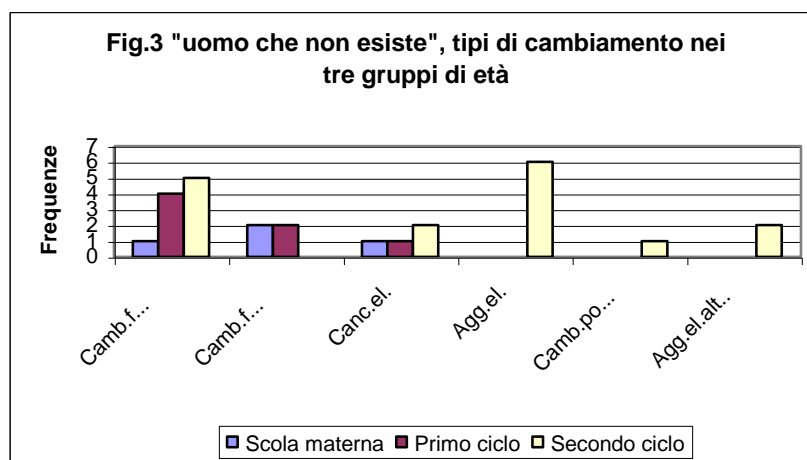
Gruppo di età	Consegna Goodenough-Harris		Consegna Machover	
	Media	Deviazione standard	Media	Deviazione standard
Scuola materna	12,37	2,61	11,37	3,58
Primo ciclo	18,50	2,20	17,37	1,50
Secondo ciclo	20,25	2,66	20,50	2,06

Questo potrebbe essere dovuto al fatto che la scala degli indicatori di sviluppo mentale della Koppitz, includendo solo 30 item, è una scala molto meno dettagliata rispetto a quella del Goodenough-Harris che prevede, oltre che un maggior numero di item, anche due scale differenziate per la figura maschile e quella femminile. Quella della Koppitz è una scala che prende in considerazione soprattutto la presenza degli elementi della figura umana e solo in misura molto limitata i loro successivi gradi di elaborazione, come invece fanno ampiamente le scale del Goodenough-Harris; è possibile quindi che tale scala, a causa del ridotto numero di item non riesca a cogliere le eventuali differenze tra i disegni eseguiti con le due diverse consegne. Le analisi condotte non confermano invece l'ipotesi di un'influenza sul disegno della figura umana dell'ordine di presentazione dei due tipi di consegna; quindi ai fini della prestazione, per i bambini di ciascun gruppo di età non fa nessuna differenza presentare prima l'una o l'altra delle due consegne.

Non emergono inoltre differenze rilevanti tra maschi e femmine nel disegnare la figura umana.

Per quanto riguarda poi i disegni di "un uomo che non esiste" e di "un uomo inventato" eseguiti dai bambini del campione, i risultati confermano quelli osservati dalla Karmiloff-Smith (si vedano le figure 3 e 4): mentre i cambiamenti introdotti dai bambini più piccoli riguardano la cancellazione, il cambiamento della forma e della dimensione degli elementi o della forma in generale, i bambini più grandi modificano la posizione e l'orientamento degli elementi, ad esempio mettendo le mani al posto dei piedi, e spesso aggiungono nuovi elementi, anche appartenenti ad altre categorie concettuali, come ad esempio animali o mostri. I diversi tipi di modificazioni messi in atto da bambini di diversi gruppi di età potrebbero essere dovute, proprio come sosteneva la Karmiloff-Smith, al progressivo aumento di flessibilità cognitiva (Karmiloff-Smith, 1986) che permette ai bambini

più grandi di manipolare, modificare la proprie rappresentazioni e di collegare rappresentazioni di diverse categorie concettuali.



Inoltre si è visto che i bambini più piccoli, soprattutto della scuola materna, incontrano alcune difficoltà di fronte al compito di disegnare “un uomo che non esiste” o “un uomo inventato”. Queste difficoltà potrebbero essere dovute, oltre che ad una certa rigidità cognitiva, anche ad una difficoltà nel comprendere la consegna.

Conclusioni

Concludendo, questa indagine sperimentale ha messo in evidenza come le abilità grafiche nei bambini migliorino con il progredire dell'età. Nel corso dello sviluppo il bambino produce disegni della figura umana sempre più ricchi di particolari ed elaborati.

Nel complesso, i risultati sembrano confermare l'ipotesi di un'influenza della consegna sul disegno della figura umana: le figure tendono ad essere più ricche e articolate quando viene chiesto di disegnare prima un uomo e poi una donna con l'invito a impegnarsi attentamente per fare disegni corrispondenti al massimo delle proprie capacità, piuttosto che quando viene chiesto loro di disegnare prima una persona e poi una persona di sesso opposto e tale differenza si fa più marcata nei bambini più grandi che possiedono evidentemente delle abilità grafiche più sviluppate ed hanno quindi maggiori possibilità di arricchire il disegno quando vengono sollecitati a fare del loro meglio.

I bambini tendono a fare disegni migliori quando vengono invitati a fare al meglio delle proprie capacità e tale tendenza sarà tanto più marcata quanto maggiori saranno le abilità grafiche e quindi anche l'età dei bambini.

Sempre grazie al progredire dell'età e ad una crescente flessibilità cognitiva, i bambini incontreranno minori difficoltà nel disegnare «un uomo che non esiste» e «un uomo inventato» e con maggiore probabilità effettueranno determinati tipi di modificazioni, che richiedono la capacità di manipolare le proprie rappresentazioni in maniera flessibile.

Bibliografia

ABRAHAM, A. (1976). *Les identifications de l'enfant à travers son dessin*, Toulouse, Privat; (trad. it. *Le identificazioni del bambino attraverso il disegno*, Milano, Ferro Edizioni, 1977).

ARNHEIM, R. (1975). *Art and visual perception*, (2d ed.) Berkeley: University of California Press.

COX, M. V. (1993). *Children's drawing of the human figure*. Hove: Erlbaum.

FREEMAN, N.H. (1980). *Strategies of representation in young children*, London, Academic Press.

- GOODENOUGH, J.J. (1978). Visible thinking: Cognitive aspect of change in drawing, *Child Development*, 49, 637-641.
- HALPERN, F. (1958). Child case study: A troubled eight-years old, Hammer (a cura di), *The clinical application of projective drawings*, Springfield, Ill., Thomas.
- HAMMER, E.F.(1958). *The clinical application of projectives drawings*, Springfield, Ill., Thomas.
- HARRIS, D.B. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity: A revision and extension of the Goodenough Draw-A-Man Test*, New York, Harcourt, Brace and World.
- HARRIS, D.B. (1972 b). *Recent progress on unsolved problems in the study of children's drawings*, XVIIe Congrès International de Psychologie Appliquée – Actes, Bruxelles, Editest.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1986). From meta processes to conscious access: Evidence from children's metalinguistic and repair data, *Cognition*, 23, 95-147.
- KERSCHENSTEINER, D. G. (1905). *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Munich: Gerber.
- KOPPITZ, E.M. (1968). *Psychological evaluation of children's Human Figure Drawing*, New York, Grune & Stratton.
- LANGE-KUTTNER, C., & EDELSTEIN (1995). The contribution of social factor to the development of graphic competence. In C. Lange-Kuttner & G.V. Thomas (Eds.), *Drawing and looking* (pp. 159-172). Hemel Hempstead: Harvester/Wheatsheaf.
- LEVY, S. (1950). Figure drawing as a projective test, L.E. Abt e L. Bellak (a cura di), *Projective psychology*, Knopf, New York (trad. it. *La psicologia proiettiva*, Longanesi, Milano, 1969).
- MACHOVER, K. (1949). *Personality projection in the drawings of the human figure*, Springfield Ill., Thomas.
- MACHOVER, K. (1951). Drawings of the human figure: A method of personality investigation, in H.H. Anderson e G.L. Anderson, *An introduction to projective techniques*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.

MACHOVER, K. (1953). Human figure drawing of children, *Journal of Projective Technique*, 17, 85-91.

ROUMA, G. (1913). *Le langage graphique de l'enfant*, Misch et Thron, Paris.

WILLSON, J. A. (1977). A discussion of some sex difference in a study of human figure drawing by children aged four-and-half to seven-and-half years. In G. Butterworth (Ed.), *The child's representation of the world* (pp. 61-70). New York: Plenum Press.