

Semestrale

Numero 3
Ottobre 2021

TEORIA E PRASSI

Rivista di Scienze dell'Educazione

L'analisi di un videogioco con un disegno

Elisa Morselli e Daria Vellani

Nella letteratura sull'infanzia ha preso forma un interesse per i bambini che utilizzano videogiochi per capire quanto sia forte l'identificazione coerente tra il soggetto e il proprio avatar (rappresentazione grafica del giocatore nel videogioco). Per questo motivo si è deciso di analizzare le esperienze di videogioco utilizzando lo strumento del disegno, particolarmente familiare ai bambini e da sempre considerato uno strumento di indagine sulla personalità dei bambini che integra l'osservazione e le interviste.

La fotografia, uno strumento educativo in un mondo di immagini

Sebastiano Salati

La fotografia è molto più che un semplice click. La fotografia ferma il tempo, permette di ripensare alle situazioni vissute, mettendo le persone di fronte al passato col quale è possibile confrontarsi per costruire il proprio futuro. È possibile imparare dal proprio passato ricostruendo e dando nuovi significati al vissuto delle singole persone per migliorare e progettare la vita futura. Usando la fotografia è possibile lavorare per conoscere, riconoscere e affrontare varie emozioni e stati d'animo che vengono vissuti da noi stessi e dalle persone con le quali ci si relaziona. La fotografia non è una formula magica, con un click non si risolveranno problemi storici, sociali, ma può aiutare ad avere un nuovo punto di osservazione sulla propria vita.

Essere qui e altrove. Un'esperienza di scrittura partecipata, per accompagnare i ragazzi MSNA nei percorsi di crescita e maturazione

Claudio Cavallari e Irene Maria Olavide

Una riflessione sul lavoro educativo con i minori stranieri non accompagnati che sottolinea l'importanza di adottare buone prassi, necessarie e soprattutto innovative, nell'accompagnamento dei ragazzi in fattivi percorsi di crescita e maturazione. Temi di assoluta attualità, che vengono sviluppati a partire dall'originale esperienza di "Benkelema": un progetto di scrittura e registrazione audio-video di un brano musicale rap, sviluppato da un gruppo di giovani MSNA delle comunità di Bologna, all'interno della scuola d'italiano L2 "Mosaico".

Libri segnalati

L'analisi di un videogioco con un disegno

Analysis of videogame experiences using the tool of drawing

*Elisa Morselli
Daria Vellani*

Nella letteratura sull'infanzia ha preso forma un interesse per i bambini che utilizzano videogiochi per capire quanto sia forte l'identificazione coerente tra il soggetto e il proprio avatar (rappresentazione grafica del giocatore nel videogioco). Per questo motivo si è deciso di analizzare le esperienze di videogioco utilizzando lo strumento del disegno, particolarmente familiare ai bambini e da sempre considerato uno strumento di indagine sulla personalità dei bambini che integra l'osservazione e le interviste.

Disegnare e giocare ai videogiochi: due mondi opposti?

Perché parlare di disegno e videogiochi? Sono entrambe attività che vengono predilette molto presto dal bambino. Hanno un elemento fondamentale per lo sviluppo che le accomuna: il gioco. Tuttavia, nella credenza comune disegnare è positivo per lo sviluppo cognitivo e per la creatività, mentre il videogioco provoca dipendenza, disturbi del sonno e altri problemi (Mazzucchelli, 2016) (Galanti, 2019). Ma è realmente così? Attraverso la ricerca svolta, si cercherà di analizzare i principali elementi di questa discussione.

I videogiochi

L'utilizzo dei videogiochi fin dall'infanzia è un tema che crea molte discussioni e incertezze nella comunità pedagogica. In questi ultimi anni è sicuramente osservabile che i bambini sono stati privati dei loro spazi ludici, passando da scuola direttamente a casa dove l'adulto di riferimento non riesce a dedicargli degli istanti

nel corso della giornata. Sono quindi propensi a passare il loro tempo davanti a televisione, videogiochi e smartphone (Randazzo, 2016) (Amendola, Spensieri, & Cerutti, 2019).

Su questo tema la comunità scientifica è nettamente divisa tra chi sostiene l'importanza dell'uso dei videogiochi e chi invece sostiene che sono molto pericolosi per lo sviluppo psicologico dei bambini.

Dagli studi sull'esperienza videoludica emerge come essa sia fortemente immersiva, in grado di promuovere identità e sostenere una consistente identificazione tra il soggetto e il proprio avatar (Triberti & Argenton, 2013) (Messinger, Ge, Lyons, Stroulia, & Smirnov, 2008). Diventa quindi importante comprendere quali aspetti del sé sono chiamati in causa perché le trasformazioni proposte dal mondo virtuale risultino efficaci ai fini di un'esperienza soddisfacente nel suo utilizzo. La comunità scientifica (Shapiro, 2019) si è concentrata sulle caratteristiche di individualizzazione dei personaggi virtuali, al fine di comprendere quali caratteristiche delle personalità reali tendono ad essere privilegiate nella proiezione nel mondo virtuale. Messinger e colleghi (Messinger, Ge, Lyons, Stroulia, & Smirnov, 2008) hanno messo in luce come siano presenti, anche nella creazione di personaggi che intendono rispecchiare l'utente, tentativi di migliorare il sé rendendolo maggiormente attraente e differenziando il modo di fare del personaggio virtuale da quello dell'utente mostrato nella vita reale. A questo si aggiunge l'Effetto Proteus (Yee & Bailenson, 2007), che indica come le caratteristiche dell'avatar modifichino il comportamento dell'utente all'interno del mondo virtuale. Il risultato di questo forte processo identitario può portare, inoltre, alla realizzazione di uno psychological flow state (Csikszentmihalyi, 1990), cioè lo stato psicologico ottimale che consente di ottimizzare la performance grazie ad un equilibrio tra le sfide proposte e le abilità del giocatore, che lo porta a vivere una esperienza di autentica soddisfazione, essendo in grado di ampliare le proprie capacità attribuendo un senso al proprio potenziale (Bittanti, 2004).

Dall'altra parte, diversi studi vanno nella direzione di analizzare gli effetti positivi dei videogiochi. La ricerca negli ultimi anni si è interessata a comprendere quali funzioni cognitive sono attivate grazie all'utilizzo dei videogiochi (Triberti & Argenton, 2013) (Soldi, Pantaleo, Resta, & Sciara, 2019). Esso comporta l'apprendimento di contenuti, il miglioramento di varie funzioni espressive e ricettive e l'attivazione di processi cognitivi a forte coinvolgimento motivazionale, basato sull'attrattiva che i videogiochi sono in grado di esercitare (Eichenbaum, Bavelier, & Green, 2014).

«Il gioco rappresenta una leva evolutiva nella vita dell'individuo che permette il rafforzamento delle abilità motorie, cognitive e interpersonali. Inoltre tale attività ha un ruolo fondamentale nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale attraverso l'apprendimento delle regole dello stare con l'altro e alla costruzione di diverse e nuove forme di comunicazione interpersonale». (Bocci & Sala, 2019, p. 8)

I disegni

La connotazione del disegno infantile trova un'ampia analisi in letteratura (Case & Okamoto, 1996) (Kellogg, 1969) (Luquet, 1991) (Lowenfeld & Brittain, 1987) (Goodnow, 1976), seppur abbastanza recente, come tappa tipica dello sviluppo infantile. Diverse teorie si sono soffermate a studiare l'importanza del disegno, anche se non tutte la confermano. È comunque riconosciuto come il disegno sia una caratteristica specifica dell'infanzia e richiede diverse capacità: intelligenza, memoria, percezione, attenzione, ragionamento, capacità decisionale, linguaggio non verbale, comunicazione e abilità psicomotorie.

I primi studi sul disegno infantile lo hanno inserito nelle teorie stadiali (Piaget, 1978) oppure contestualizzato nell'ambito dei test psicometrici per stabilire il quoziente intellettivo di tipo logico-matematico senza recepire l'importanza della creatività e dell'ambiente di provenienza del fanciullo (Giani Gallino, 2008). Il disegno

rientra nelle caratteristiche tipiche dei test proiettivi che si fondano sulla produzione spontanea del soggetto offrendo la possibilità di produrre liberamente materiale che poi sarà valutato dal clinico (Passi Tognazzo, 1999).

Successivamente diversi autori hanno dimostrato come l'ambiente di sviluppo del bambino incide sulla produzione grafica nel disegno ed è dunque importante prestare attenzione alle informazioni visive che compongono l'universo iconografico in cui il bambino vive tra i quali la televisione, il cinema, i fumetti e i videogame (Pinto, 2012).

Esiste un punto di incontro?

I punti di incontro tra videogioco e disegno sembrano essere molteplici. Entrambi influiscono positivamente sulle funzioni cognitive ed esecutive del bambino seppure come abbiamo visto dagli studi presenti in letteratura (Goldstein, 2012), in modo differente, ma l'elemento più rilevante che li accomuna è sicuramente la funzione di gioco simbolico.

Il gioco simbolico insieme al gioco di finzione sono la forma più sofisticata di attività ludica perché attraverso questi il bambino entra in rapporto con la realtà che viene sospesa e modificata (Baumgartner, 2010). Il bambino entra in contatto con la cultura di appartenenza e la realtà circostante attraverso il gioco di finzione (Bornstein & Venuti, 2013). Non si può non ricordare lo studio del gioco simbolico di Piaget (1978) secondo il quale il gioco sostiene lo sviluppo cognitivo e in particolare il processo di formazione della funzione simbolica, perché attraverso il gioco il bambino si confronta con una realtà immaginaria, che pur mantenendo un legame con la realtà effettiva, se ne distacca. Per Piaget il gioco svolge nello sviluppo la funzione di consolidare le capacità già acquisite attraverso la ripetizione e l'esercizio e rafforza nel bambino la concezione di poter agire efficacemente sulla realtà. Molti autori (Baumgartner, 2010) concordano nell'affermare che il gioco simbolico ha molteplici funzioni, tra cui:

- la capacità di ridurre le paure, il dolore e l'ansia;
- di promuovere lo sviluppo cognitivo;
- le abilità di problem solving e di adattamento del bambino;
- è coinvolto nello sviluppo sociale: il bambino mentre gioca con gli altri apprende e internalizza regole, norme e ruoli sociali.

Attraverso il videogioco e il disegno il bambino può sperimentare il gioco simbolico, in quanto entrambi sono capaci di evocare mentalmente e rappresentare concretamente attraverso simboli, determinati oggetti o azioni non visibili o non connesse al luogo in cui il bambino si trova.

I videogiochi influenzano i disegni? La ricerca

Avendo individuato in letteratura dei punti in comune tra videogioco e disegno, si è deciso di indagare se il videogioco influenza il disegno e in che modo.

Ci siamo posti l'intento prioritario di confrontare la rappresentazione dell'esperienza dell'amicizia che i bambini hanno durante la fanciullezza, ampiamente indagata dalla letteratura teorica e supportata da indagini sperimentali con la rappresentazione dell'esperienza del videogioco. Lo scopo di questa indagine è di permettere una lettura delle relazioni interpersonali attraverso le caratteristiche dei disegni infantili (relazione con l'amico e relazione con il protagonista del videogioco). Gli obiettivi sono:

- verificare se il legame tra gli amici viene segnalato e con quale intensità attraverso elementi coesivi;
- stabilire in che misura le due figure disegnate si assomiglino psicologicamente;

- indagare il grado di differenza di valore tra le due figure;
- verificare che tipo di perturbazioni del rapporto si possono realizzare, prima tra amici e poi con i personaggi del videogioco;
- rilevare la congruenza o meno tra gli stati emotivi dei due partner disegnati.

Lo strumento e la metodologia

Lo strumento scelto è una versione corretta del metodo “PAIR” ideato da Bombi e Pinto nel 1993 (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007). PAIR può essere utilizzato per rilevare come i bambini percepiscono le relazioni interpersonali in generale, come discriminano tra le diverse categorie di relazioni e il modo in cui rappresentano le variazioni all'interno della stessa relazione.

Si tratta quindi di usare il disegno come uno strumento di comunicazione per comprendere quindi come le riproduzioni pittoriche di persone interagenti eseguite dai bambini ci permettono di cogliere le rappresentazioni emotive e psicologiche infantili dei rapporti sociali. Esso si pone come integrazione agli strumenti verbali e osservazionali classici, avendo evidenziato che i bambini sviluppano rappresentazioni sociali ben prima del completo sviluppo linguistico.

Questo strumento, validato prevalentemente sulle relazioni amicali dei bambini a partire da una serie di ricerche compiute da Bombi e Pinto dagli anni '90, si fonda sugli studi condotti nel quadro teorico dell'Human Information Processing.

Analizzando il tema dell'amicizia, sono state indagate la relazione tra:

- il soggetto e l'amico (Bombi, Pinto, & Palladino, 1991) (Bombi & Pinto, 1993) (Bombi, Cannoni, & Pinto, 2003);
- il soggetto e un amico ideale (Bombi, Cannoni, & Cordiolo-Kassem, 1993);
- soggetto e insegnante (Bombi & Scittarelli, 1998);
- all'interno di un gruppo di pari (soggetto e due amici e soggetto, amico e non amico) (Bombi, Pinto, & Palmisano, 1996);
- il soggetto e l'amico confrontato con il soggetto e un nemico (Bombi & Cannoni, 1995);
- il soggetto e l'amico confrontato con il soggetto e il fratello da (Bombi, Pinto, & Palladino, 1991) (Bombi, Cannoni, & Cordiolo-Kassem, 1993);
- il soggetto e amico confrontato con il soggetto e l'amico immaginario (Cannoni & Padrin, 2002).

Nella tabella della pagina seguente si riportano le scale del test con le relative indicazioni.

TEORIA E PRASSI

Tabella 1

Riepilogo scale PAIR

Per segnalare il legame e l'autonomia presenti nella relazione si valuta l'organizzazione spaziale del disegno attraverso le scale	
COESIONE	DISTANZIAMENTO
1. Il disegnatore può utilizzare gesti, posture o azioni di una o di entrambe le figure, azioni rivolte da un partner all'altro	
Indici che suggeriscono l'esistenza di una relazione in un'interazione specifica. Subscale separate di: - Sguardo(C1) - Avvicinamento(C2) - Attività coordinata (C3)	Indici che escludono uno dei due partner. Subscale di: - Sguardo distolto (D1) - Allontanamento(D2) - Attività indipendente(D3)
2. Utilizzando lo spazio grafico	
Le figure paiono relazionate se sono percettivamente connesse. Subscale di: - Vicinanza(C4) - Area comune(C5) - Unione(C6)	Le figure appaiono autonome se sono percettivamente indipendenti. Subscale di: - Lontananza (D4) - Area individuale(D5) - Separazione (D6)
Per segnalare l'affinità psicologica tra le figure	
SOMIGLIANZA	
Subscale di: - Altezza delle figure - Posizione sul foglio - forma e colore delle parti del corpo - Tipo, forma di abiti e accessori (attributi)	
Per misurare l'importanza comparativa delle figure (mettere a confronto le qualità delle figure)	
VALORE	
Gli equivalenti pittorici misurati riconducono alla metafora della "dominanza". Subscale di: - Spazio occupato - Collocazione dominante nel foglio	Si misura la cura grafica dedicata a ciascuna figura. Subscale di: - Articolazione del corpo - Numero di attributi
Per segnalare gli stati emotivi con cui il bambino ha connotato le figure attraverso mimica, espressioni verbali e simboli	
CLIMA EMOTIVO (scala ordinale): condivisione del medesimo stato d'animo (benessere, ostilità, malessere)	PERTURBAZIONE EMOTIVA (scala ordinale): espressione di due stati d'animo differenti. (opposizione, aggressione, chiusura)

I disegni sono stati codificati con il sistema di codifica di Bombi e Pinto “PAIR” (Pinto & Bombi, 2000), (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007) che stabilisce una corrispondenza tra aspetti psicologicamente rilevanti delle relazioni interpersonali e alcuni elementi pittorici, attribuibili con buona certezza all'intento dei disegnatori, che hanno portato alla realizzazione di 4 scale principali, ciascuna suddivisa in subscale e 2 sistemi categoriali. Si procede analizzando un parametro alla volta completandone la codifica di tutti i disegni prima di passare al parametro successivo. L'obiettivo di tale tipo di ricerca non è quello di ottenere un profilo psicologico o una valutazione del grafismo del singolo soggetto quanto quello di rilevare tendenze stabili dei bambini di rappresentarsi.

Scala di Distanziamento e Coesione

Ogni subscale del Distanziamento esamina elementi grafici omologhi a quelli presi in esame dalla corrispondente subscale di Coesione, considerandoli da un altro punto di vista. Punteggi: in ogni subscale vengono assegnati punteggi dicotomici (zero-uno) la cui somma costituisce il punteggio globale rispettivamente di Coesione e Distanziamento. Si assegna punteggio zero quando mancano indici pertinenti e punteggio uno se sono presenti uno o più indici pittorici in merito all'aspetto considerato nella subscale. L'omologia nelle scale di Coesione e Distanziamento non implica che un punteggio di 1 in una comporti un punteggio zero nella corrispondente scala perché in entrambe le scale è possibile sia una assenza di indici che una presenza simultanea di indici di Coesione e Distanziamento come nel caso di due figure che siano sedute sullo stesso divano ma su cuscini diversi. Unica eccezione viene fatta per le subscale di Vicinanza e Lontananza che non possono coesistere.

Scala di Somiglianza

Il grado di somiglianza viene misurato in quattro subscale separate che corrispondono a diversi aspetti delle figure stesse: (S1) Altezza (S2) Posizione (S3) Corpo (S4) Attributi. Operativamente in ciascuna subscale si valutano le differenze tra le due figure assegnando un punteggio zero (differenza marcata), punteggio uno (differenza leggera) e punteggio due (somiglianza massima). La somma dei quattro punteggi ottenuti nelle quattro subscale fornisce un punteggio globale di somiglianza. Nelle subscale (S3) Corpo (S4) Attributi si è scelto di omettere il colore tra le differenze prese in esame, pur essendo presente nella versione di Bombi e Pinto (Bombi, Pinto, & Cannoni, 2007) perché durante la consegna non era stato specificato e molti bambini non hanno colorato il disegno.

Scala di Valore

Il grado di Valore viene misurato in cinque subscale differenti che corrispondono a: (V1) Spazio occupato (V2) Collocazione dominante (V3) Articolazione del Corpo (V4) Numero di attributi (V5) Numero di colori. In ogni subscale si assegna un punteggio separato a ciascuna figura. In caso di parità di Valore quindi le differenze di valore sono nulle o trascurabili, si assegna punteggio zero ad entrambe; in caso di differenze di Valore, alla figura più valorizzata si assegna punteggio uno se è presente una differenza leggera, e punteggio due se la differenza è marcata, mentre all'altra si assegna punteggio zero. Per ciascuna figura la somma dei punteggi esprime il Valore globale; la differenza tra il punteggio delle due figure esprime lo Sbilanciamento di valore.

Scala di Clima Emotivo

Attraverso questa scala si valuta 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 in-

dividua lo stato d'animo di ciascuna figura e la combinazione degli stati d'animo dei partner. Lo stato d'animo di ciascuna figura può essere individuato attraverso la mimica facciale, le verbalizzazioni esplicite del proprio stato d'animo e simboli altamente convenzionali e direttamente connessi alla figura. Gli stati d'animo attribuibili a ciascuna figura sono riuniti in 3 gruppi: Benessere (gioia, amore, serenità, esultanza...), Ostilità (rabbia, minaccia, disprezzo...) e Malessere (tristezza, paura, dolore, vergogna...).

L'attribuzione dei punteggi avverrà in base al fatto che: nessuna delle due figure presenti mostri uno stato d'animo tra quelli precedentemente descritti (punteggio zero), le due figure presentino lo stesso stato d'animo (punteggio uno Benessere Condiviso, punteggio due Ostilità Condivisa, punteggio tre Malessere Condiviso), una sola figura manifesta uno stato d'animo (punteggio quattro Benessere, punteggio cinque Ostilità, punteggio sei Malessere) e le due figure manifestino stati d'animo diversi (punteggio sette Benessere-Ostilità, punteggio otto Benessere-Malessere, punteggio nove Ostilità-Malessere).

Scala di Perturbazione delle relazioni

Tale scala è valutata mediante la classificazione dei disegni in una delle seguenti categorie su scala ordinale: (1) Opposizione, (2) Aggressione, (3) Chiusura. La sola presenza di indici dello stato emotivo non è sufficiente a classificare il disegno in termini di perturbazione della relazione ma deve essere possibile individuare una interazione specifica, per cui solitamente ci si trova in un contesto di Attività Coordinata (C3). Quando in una situazione non è decifrabile nessuna delle categorie descritte, si assegna la categoria Neutralità, punteggio zero.

Il campione

La ricerca si è avvalsa del contributo di una popolazione di bambini dai 7 ai 10 anni, in seguito messi a confronto per età e genere. I bambini che hanno collaborato a questa indagine quantitativa frequentavano due scuole primarie del territorio di Modena. Tali soggetti sono stati all'inizio complessivamente 86 e ciascuno di loro ha svolto un disegno a tema videogioco e un disegno a tema amicizia per un totale di 172 disegni. I disegni sono stati raccolti nel periodo da aprile a giugno 2018. A questi disegni sono stati inizialmente eliminati quelli ritenuti non classificabili ai quali non è stato possibile applicare i criteri di analisi arrivando a 160 disegni. Al fine di rendere omogeneo il campione per età e genere, è stata eseguita un'estrazione casuale randomizzata.

Il campione finale è dunque risultato composto da 75 bambini per un totale di 150 disegni: 37 maschi e 38 femmine, con una età media di 8,5 anni.

Risultati

È stata condotta un'analisi statistica di tipo descrittivo, confrontando le medie del campione (Analisi della Varianza) rispetto alle scale del disegno secondo il metodo PAIR confrontando i soggetti per età, genere e tema del disegno.

Le scale di Coesione e Distanziamento sono espresse su valori da totale assenza (punteggio 0) fino a completa Coesione/Distanziamento (punteggio 6). Dai dati analizzati risulta che i bambini hanno una rappresentazione medio-bassa sia nella coesione che nel distanziamento. Una differenza significativa è emersa nella variabile genere ($F = 4.795$; $Sig = .030$): i maschi sono maggiormente coesi delle femmine in particolare quando si trovano in compagni di un amico.

La scala di Somiglianza è rappresentata dai valori da 0 a 8, dove è il valore massimo di somiglianza. È emerso che il campione di bambini si percepisce molto simile alla figura con la quale si disegna e dall'analisi della varianza rispetto al tema del disegno ($F=7.565$; $Sig=.007$) nel disegno del videogioco i bambini si rappresentano molto meno simili che quando si disegnano con un amico.

Per quanto riguarda la scala di Valore la maggior parte del campione non ha utilizzato una rappresentazione valorizzata di sé in nessun disegno. Tuttavia, è risultata significativa la variabile tema disegno ($F=3.44$; $Sig=.021$) nella figura di sé stessi (F1) nei gruppi 7 e 10 anni: il gruppo 7 anni valorizza l'amicizia, mentre nel gruppo 10 valorizzano poco la propria figura perché in entrambi i disegni. Anche rispetto alla variabile tema disegno ci sono differenze significative ($F=4.509$; $Sig=.035$) con un valore nel videogioco più elevato

Figura 1

Coesione, disegno amicizia, 10 anni femmina



Figura 2

Coesione, disegno videogioco, 9 anni, maschio



che in quello dell'amicizia. Nell'analisi della seconda figura (amico o videogioco) si osservano punteggi significativi sempre per la variabile tema disegno ($F=6.043; Sig=.015$) dove il disegno del videogioco ottiene un punteggio più alto rispetto a quello dell'amicizia.

Figura 3

Somiglianza, disegno amicizia, 9 anni, femmina



Figura 4

Somiglianza, disegno videogioco, 9 anni, maschio



In riferimento alla scala del Clima Emotivo la rappresentazione grafica riporta i punteggi da 0 a 9: 0 assenza di uno stato d'animo tra le figure, da 1 a 8 ovvero da uno stato d'animo condiviso fino a divergente. È emerso che la maggior parte dei soggetti del campione di percepiscono con lo stesso stato d'animo di Benessere condiviso (punteggio 1), a seguire assenza dello stesso stato d'animo (punteggio 0) e infine la presenza di una relazione di Benessere-Malesere (punteggio 8).

L'ultima scala, quella di Perturbazione delle relazioni, è una scala ordinale con punteggio da 0 a 3, ovvero da assenza di perturbazione a chiusura. La maggior parte del campione non presenta perturbazione.

Figura 5

Valore, disegno amicizia, 9 anni, maschio



Figura 6

Valore, disegno videogioco, 10 anni, maschio



Emerge una differenza significativa per la variabile genere ($F=4.795$; $Sig=.001$) con i maschi che si vedono in interazioni con più perturbazione delle femmine, e per la variabile tema disegno ($F=13.433$; $Sig=.000$) con i disegni sul videogioco che ottengono punteggi più alti di quelli dell'amicizia.

Figura 7

Clima emotivo, disegno amicizia, 7 anni, maschio

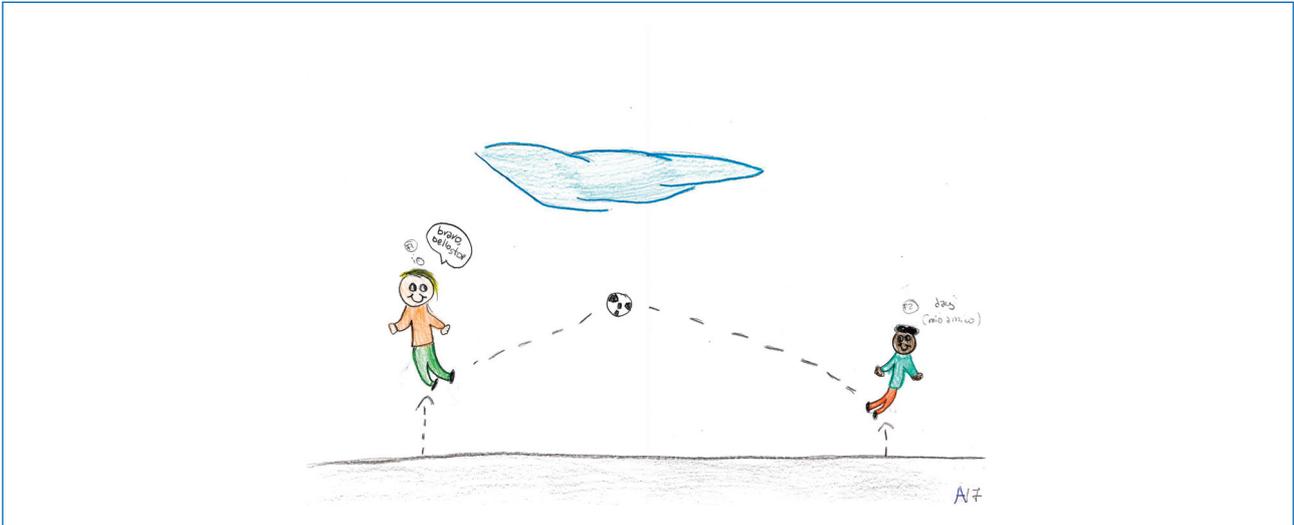


Figura 8

Clima emotivo, disegno videogioco, 10 anni, maschio



Discussione

Dai dati presentati possiamo trarre alcune conclusioni rispetto alle varie scale che seppur solo descrittive ci confermano alcune delle nostre ipotesi. Innanzitutto, la maggioranza dei bambini di tutte le età considerate ha presentato immagini della relazione con il videogioco e con l'amico caratterizzate tanto da coesione quanto da distanziamento, con l'attesa prevalenza della prima anche se con una coesione meno marcata delle ipotesi. Per i bambini condividere un'attività rappresenta una condizione essenziale per poter parlare di una relazione significativa piuttosto che la vicinanza fisica. Le modalità relazionali e comunicative delle quali è possibile fare esperienza nel mondo virtuale presentano caratteristiche simili a quelle instaurate nel mondo reale, come per l'appunto la distanza interpersonale (figura 1 e figura 2).

Figura 9

Perturbazione delle relazioni, disegno amicizia, 8 anni, femmina

**Figura 10**

Perturbazione delle relazioni, disegno videogioco, maschio, 9 anni



I bambini possono dotare di significato psicologico la somiglianza tra amici e con il personaggio del videogioco: nei disegni è stato possibile osservare una ricchezza di caratterizzazioni e dettagli che connotano in maniera originale la coppia invece che l'individualità del personaggio. Colpisce il fatto che maschi e femmine utilizzino strategie simili sia nel videogioco che nel disegno dell'amicizia, che però connotano in maniera specifica il genere. In particolare, i maschi si identificano con il proprio avatar privilegiando l'attenzione agli aspetti dinamici e agentivi dell'identità virtuale confermando la tendenza emersa nell'analisi dell'organizzazione spaziale del disegno (figura 3 e figura 4). Attraverso l'analisi del valore sono stati indagati gli aspetti maggiormente dinamici del rapporto, consentendo al disegnatore di sbilanciare o rendere equivalenti le peculiarità dei soggetti, ed è stata confermata l'individualità: il disegno del videogioco mostra il maggior grado

di valorizzazione con la prevalenza a dare maggiore importanza a se stessi e a utilizzare lo spazio come elemento identificativo (figura 5 e figura 6). Si è osservata una tendenza a rappresentare in modo neutro i disegni rispetto all'emozionalità: questo non è attribuibile ad una irrilevanza dei sentimenti nella relazione ma forse ad una tendenza dei bambini a considerare una gamma maggiormente diversificata di situazioni emotive possibili. Infatti, la stragrande maggioranza dei disegni sull'amicizia e sul videogioco è caratterizzata da emozioni positive di uno o di entrambi i partner, ma se le femmine presentano un andamento coerente nel confronto tra i due disegni, i maschi nel disegno del videogioco mostrano valori alti di emozioni negative (figura 7 e figura 8). Infine la possibile esposizione a videogiochi, probabilmente violenti, porta alla raffigurazione di interazioni caratterizzate da una forte perturbazione: quasi tutti i gruppi di età analizzati presentano relazioni nei quali la mimica e la prossemica sono connotate da ostilità e opposizione, in particolare nei maschi. Interessante notare come a questi risultati non corrisponda una risposta di chiusura del rapporto, ma una tendenza a mantenere aperta l'interazione anche nel videogioco, riconoscendolo come un luogo di scambio emotivo che può resistere anche alle incomprensioni come nell'amicizia (figura 9 e figura 10).

Conclusioni

Giungendo alla conclusione di questa ricerca è necessario riflettere sia sui risultati ma anche sui limiti. Sicuramente dobbiamo sottolineare la complessità che la codifica dei disegni richiede e che quindi presuppone un esaminatore esperto nella traduzione di misurazioni ottenute in un'organizzazione spaziale psicologica. Altro aspetto fondamentale è la poca attenzione data dallo strumento all'analisi dell'impatto emotivo del videogioco sui soggetti presi in esame che vista l'età, risultano sensibili nella costruzione dell'identità reale e virtuale.

Sarebbe quindi importante ipotizzare, in prospettiva futura, una indagine specifica sui disegni di videogiochi a forte impatto emotivo al fine di comprendere se la somiglianza e affinità emotiva evidenziata con il personaggio del videogioco risulti confermata o disconfermata da un campione più ampio. Alla luce di quest'ultima riflessione, sarebbe utile approfondire i videogiochi di ruolo on line e la loro dimensione relazionale: utilizzando lo strumento PAIR che si sofferma sul dettaglio della collocazione spaziale e delle dimensioni dinamiche dell'interazione potrebbe portare ad un livello di analisi utile per individuare fattori di rischio e di protezione nell'uso dei videogiochi.

Infine, osservando i risultati ottenuti che ci danno riscontro di una rappresentazione prettamente maschile di una somiglianza e coesione con l'ambiente virtuale, risulterebbe importante progettare interventi educativi rivolti ad accompagnare i minori nella fruizione del videogioco al fine di consentire loro un'esperienza maggiormente consapevole delle dinamiche in atto. Al tempo stesso, si potrebbe promuovere lo stesso percorso per i genitori che difficilmente comprendono il coinvolgimento per la media ludica, sostenendo quanto teorizzato da Gee (Gee, 2013): che il videogioco è caratterizzato da un apprendimento a forte coinvolgimento identitario, dotato di grande contestualizzazione e che si inserisce in una comunità di interesse all'interno delle quali ci si confronta su strategie di gioco. Il videogioco consente di acquisire un apprendimento attivo e critico, capace di incentivare l'esplorazione e la produzione di contenuti adattando il gioco al proprio stile e livello di competenza; un apprendimento che incoraggia il giocatore a pensare alle interconnessioni e non ai fatti isolati stimolando il pensiero complesso. L'attenzione alla costruzione identitaria promossa dal videogioco potrebbe rappresentare quindi, per i genitori, una chiave di accesso nel mondo dei nativi digitali.



Recently in the literature on childhood, the interest for children who use videogames is oriented to understand how strong is the coherence in the identification between the subject and their avatar (a graphical representation of the player). For this reason, it was decided to analyze videogame experiences using the tool of drawing particularly familiar to children. The drawing was always considered a tool of investigation on the personality of children that integrates observation and interviews.

Bibliografia

Anderson, C., Gentile, D., & Buckley, K. (2008). *Videogiochi violenti. Effetti su bambini e adolescenti*. Centro scientifico editore: Milano.

Arcuri, L. (1995). *Manuale di psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Baumgartner, E. (2010). *Il gioco dei bambini*. Firenze: Carocci.

Bittanti, M. (2004). *Per una cultura dei videogames. Teoria e prassi del videogiocare*. Assago (MI): Unicopli.

Bocci, F., & Sala, C. (2019, 12). Il videogioco come strumento creativo e terapeutico in *Psicologia Individuale*. L'approccio della Video Game Therapy. *Psicologia Individuale* (86), 53-65.
Tratto da http://www.sipi-adler.it/wp-content/uploads/2020/03/086_Bocci_Sala.pdf

Bombi, A. S., & Cannoni, E. (1995). Il conflitto tra coetanei. *Psicologia Contemporanea*, 130, 56-63.

Bombi, A. S., & Pinto, G. (1993). *I colori dell'amicizia. Studi sulla rappresentazione pittorica dell'amicizia tra bambini*. Roma: Carocci.

Bombi, A. S., & Scittarelli, G. (1998). *La relazione insegnante-alunno nel processo di socializzazione secondaria*. Firenze: Giunti.

Bombi, A. S., Cannoni, E., & Cordiolo-Kassem, A. (1993). *Amicizie ideali e men che ideali*. In A. S. Bombi, & G. Pinto, *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini* (p. 189-201). Il Mulino: Bologna.

Bombi, A. S., Cannoni, E., & Pinto, G. (2003). Le interviste silenziose: studiare le relazioni amicali attraverso il disegno. *Età Evolutiva*, 57, 97-103.

Bombi, A. S., Pinto, G., & Cannoni, E. (2007). *Pictorial Assessment of interpersonal relationship (PAIR): an analitic sistem for understanding children's drawings*. Firenze: Firenze University Press.

Bombi, A. S., Pinto, G., & Palladino, B. (1991). Le facce dell'amicizia. Aspetti costanti e variazioni nella rappresentazione grafica di relazioni interpersonali in età evolutiva. *Rassegna di Psicologia*, VIII, n.1, 107-116.

- Bombi, A. S., Pinto, G., & Palmisano, C. (1996). Amicizie complicate. La rappresentazione di rapporti triadici in bambini tra i 6 e gli 11 anni. *Età evolutiva*, 54, 108-116.
- Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: Il Mulino.
- Cannoni, E., & Padrin, A. (2002). Amicizie reali e non. La rappresentazione dell'amicizia tra pari in bambini con e senza amici immaginari. *XVI congresso nazionale AIP, Sezione di Psicologia dello Sviluppo*. Rimini-Bellaria.
- Case, R., & Okamoto, Y. (1996). The role on central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the Society for Reserch in Child Development*, 61, 1-2.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper&Towe.
- Eichenbaum, A., Bavelier, D., & Green, C. (2014). Video games: play that can do serious good. *American Journal of Play*, vol. 7, n° 1, p. 50-72. Tratto da <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84313>
- Eichenbaum, A., Bavelier, D., & Green, C. (2014). Video games: play that can do serious good. *American Journal of Play*, vol. 7, n° 1, p. 50-72. Tratto da <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:84313>
- Emiliani, F., & Molinari, L. (1985). L'empatia in età prescolare. *Età Evolutiva*, 22, 109-117.
- Gee, J. P. (2013). *Come un videogioco. Insegnare ed apprendere nella scuola digitale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Giani Gallino, T. (2008). *Il mondo disegnato dai bambini. L'evoluzione grafica e la costruzione dell'identità*. Firenze : Giunti.
- Goldstein, J. (2012, novembre 14). www.toyindustries.eu/resource/contribution-play-toys-child-development/. Tratto da www.toyindustries.eu
- Goodnow, J. (1976). *Children's drawing*. Cambridge: Harvard University Press
- Gottman, J., & Parker, J. (1986). Conversation of friends. Speculation on affective development. In A. S. Bombi, & G. Pinto, *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini* (p. 31-33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54, 1041-1053.
- Kellogg, R. (1969). *Anahysing childfen's art*. Palo Alto: National Press Book.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth*. Londra: Macmillan.
- Luquet, G.-H. (1991). *Le dessin enfantin*. Denges: Delachaux et Niestlé.
- Mazzucchelli, L. (2016, gennaio 25). *Cyberpsicologia:emozioni e videogiochi*. Tratto da www.psicologo-milano.it: <http://www.psicologo-milano.it/newblog/cyberpsicologia-emozioni-e-videogiochi/Cyberpsicologia:emozioni-e-videogiochi>
- Messinger, P. R., Ge, X., Lyons, K., Stroulia, E., & Smirnov, K. (2008). *In the relationship between my avatar and my self*. Tratto da www.journals.tdl.org/jvwr/index.php/jvwr/article/viewArticle/352
- Mingrino, M. (2014). *Le potenzialità educative del videogioco*. Roma: Aracne editrice.
- Parola, A., & Donsì, L. (2015). Allegria e Tristezza: il disegno infantile delle emozioni. *Psicologia e scuola*, 20-27.
- Passi Tognazzo, D. (1999). *Metodi e tecniche nella diagnosi della personalità. I test proiettivi*. Firenze: Giunti.

Piaget, J. (1978). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Paris: FeniXX.

Pinto, G. (2012). *Te lo dico con le figure: psicologia del disegno infantile*. Firenze: Giunti.

Pinto, G., & Bombi, A. S. (2000). *La relazione interpersonale del bambino: studiare la socialità infantile con il disegno*. Roma: Carocci.

Randazzo, A. (2016). *Bambini psico-programmati. Esseri consapevoli dell'influenza della pubblicità, della tv, dei videogiochi*. Torino: Il leone verde.

Triberti, S., & Argenton, L. (2013). *Psicologia dei videogiochi. Come i mondi virtuali influenzano mente e comportamento*. Milano: Apogeo Education.

Yee, N., & Bailenson, J. (2007). *The Proteus Effect: The Effect of Transformed Self-Representation on Behavior*.
Tratto da vhil.stanford.edu/mm/2007/yee-proteus-effect.pdf

Youniss, J. (1980). Parents and peers in social development. A Sullivan-Piaget perspective.
In A. S. Bombi, & G. Pinto, *I colori dell'amicizia. Studi sulle rappresentazioni pittoriche dell'amicizia tra bambini* (p. 36-38). Chicago: University of Chicago Press.

TEORIA E PRASSI
Rivista di Scienze dell'Educazione

Semestrale

Anno 2
Numero 3
Ottobre 2021

Direttore responsabile:
Alessandro Alvisi

Progetto grafico / Impaginazione:
Francesco Galli

Hanno collaborato:
Claudio Cavallari
Elisa Morselli
Irene Maria Olavide
Sebastiano Salati
Daria Vellani

Recensioni a cura di:
Krzysztof Szadejko
Daria Vellani

Segreteria di redazione:
Lia Poggi

Pubblicazione semestrale edita
dall'Istituto Superiore di Scienze dell'Educazione
e della Formazione "Giuseppe Toniolo"



tel.: +39 059 7112617
e-mail: segreteria@igtoniolo.it
sito: www.igtoniolo.it/teoria-e-prassi

Aut. Tribunale di Modena
3273/2020 del 03/06/2020
RG. n. 1333/2020