

Gilda Cecoro

Corpi in azione e valutazione

Le potenzialità didattico – formative degli strumenti
di valutazione motoria nella scuola dell'infanzia
e nella scuola primaria



Embodied Cognitive Science



Editorial Series of Education Science,
Physical Activity and Sport Science

Gilda Cecoro

Corpi in azione e valutazione

Le potenzialità didattico – formative degli
strumenti di valutazione motoria nella scuola
dell'infanzia e nella scuola primaria



Edizioni Nuova Cultura

Collana Embodied Cognitive Science
ISSN 2284-3094

Direttore scientifico
Filippo Gomez Paloma, *Università di Macerata*



Il comitato scientifico non risponde delle opinioni
espresse dagli autori nelle opere pubblicate.

Copyright © 2019 Edizioni Nuova Cultura - Roma

ISBN: 9788833652535

DOI: 10.4458/2535

Copertina: Marco Pigliapoco

Composizione grafica: Marco Pigliapoco

Revisione a cura dell'Autore



Questo libro è stampato su carta FSC amica delle foreste. Il logo FSC identifica prodotti che contengono carta proveniente da foreste gestite secondo i rigorosi standard ambientali, economici e sociali definiti dal Forest Stewardship Council

È vietata la riproduzione non autorizzata, anche parziale,
realizzata con qualsiasi mezzo, compresa la fotocopia,
anche ad uso interno o didattico

INDICE

Prefazione di Filippo Gomez Paloma.....09

Introduzione 11

CAPITOLO I

L'AGIRE CORPOREO. UNA CHIAVE DI LETTURA

MULTIDISCIPLINARE 15

I.1 Embodied Cognition..... 15

I.2 Spazi incarnati..... 18

I.3 Corpi in ... *situazione*..... 21

I.4 La centralità educativa del movimento
nella scuola dell'infanzia e primaria 25

CAPITOLO II

LA COMPLESSITA' DEI PROCESSI DI VALUTAZIONE

MOTORIO – SPORTIVA IN AMBIENTE EDUCATIVO 37

II.1 La dimensione educativa della valutazione..... 37

II.2 La valutazione motorio – sportiva in ambiente educativo 42

II.2.1 La triade del campo di osservazione
motorio – sportiva in ambiente educativo 50

II.2.2 I parametri generali e specifici della valutazione
motorio – sportiva in ambiente educativo 52

CAPITOLO III

GLI STRUMENTI DI VALUTAZIONE MOTORIA IN AMBIENTE

EDUCATIVO 55

III.1 Apprendimento motorio e valutazione 55

III.2 Gli strumenti di valutazione..... 57

| | |
|---|------------|
| III.3 Gli strumenti di valutazione motoria in ambiente educativo | 58 |
| III.3.1 Movement ABC – <i>Movement Assessment Battery for Children</i> | 58 |
| III.3.2 Batteria Piaget – Head..... | 65 |
| III.3.3 TGM – <i>Test di valutazione delle abilità grosso – motorie</i> | 68 |
| III.3.4 TPV – <i>Test di percezione visiva e integrazione visuo – motoria</i> | 69 |
| | |
| CAPITOLO IV | |
| LE POTENZIALITÀ DIDATTICHE DEL DEVELOPMENTAL TEST OF VISUAL MOTOR INTEGRATION (VMI)..... | 71 |
| IV.1 Developmental Test of Visual Motor Integration (VMI) | 71 |
| IV.1.1 La valutazione della coordinazione visuo – motoria | 72 |
| IV.2 Indicazioni per la somministrazione del test: finalità e scopi diagnostico – preventivi | 74 |
| IV.3 Determinazione del punteggio del VMI: ricadute didattico – metodologiche | 79 |
| IV.4 Criteri di determinazione del punteggio | 80 |
| | |
| CONCLUSIONI..... | 91 |
| APPENDICE | 95 |
| BIBLIOGRAFIA..... | 99 |
| RIFERIMENTI NORMATIVI..... | 105 |

*A mia sorella Elisabetta ...
con Amore.*

PREFAZIONE

di Filippo Gomez Paloma

La scuola italiana negli ultimi anni con l’emanazione del DPR 80/2013 e della legge 107/2015 ha definito le linee di azione per riqualificare l’intero sistema scolastico (dall’innalzamento dei livelli di apprendimento e delle competenze degli allievi al miglioramento dell’efficacia ed efficienza delle istituzioni scolastiche) attraverso la valorizzazione delle professionalità a tutti i livelli. Arricchirsi di nuove competenze scientifiche e metodologiche è diventato per il docente un bisogno primario da soddisfare attraverso la formazione su campo e la lettura di nuovi saggi e pubblicazioni funzionali a tale processo.

Molto ben argomentato scientificamente, il presente lavoro sugli strumenti di valutazione motoria rappresenta un valido “grimaldello” motivazionale per l’arricchimento culturale e professionale dei docenti della scuola dell’infanzia e della primaria.

L’autrice Gilda Cecoro, infatti, con la sua puntualità e la sua delicata saggezza, ha impiantato uno studio sul significato nobile che acquisiscono tali strumenti, in quanto innestati su approcci metodologici innovativi come l’Embodied Cognition (EC).

L’EC, infatti, è un approccio multidisciplinare che si giustifica e si nutre del significativo ruolo del corpo nei processi cognitivi, intesi non solo come meccanismi relativi all’apprendimento, ma anche come espressione dei comportamenti attraverso i pensieri e le emozioni di tutti i giorni. Cognizione ed emozione, infatti, sono oggi inquadrare come un “tessuto epigenetico” a carattere bio-psico-sociale, all’interno del quale la corporeità riveste un ruolo di collante di percezione e azione nel contesto dello spazio.

Ed è proprio questo nuovo approccio EC che, con la sua nuova chiave interpretativa a livello pedagogico e didattico, ha consentito all’autrice di inquadrare i vari test motori in ambito educativo nell’ot-

tica della valutazione intesa come strumento formativo e orientativo. D'altronde, se si è giunti finalmente a riconoscere la valutazione (e l'autovalutazione) non più come mero adempimento formale, impregnato di asettiche sentenze, significa che siamo pronti a raccogliere i frutti di questo processo evolutivo che invita tutti noi studiosi ad investire sulla ricerca, innovazione e sviluppo.

Ecco perché il presente studio, partendo dalla consapevolezza che per formare personale competente in ambito valutativo sia necessario un grande gioco di squadra che coinvolga tutti gli stakeholder del contesto scolastico, è il risultato di anni di esperienza su campo. Gilda Cecoro, infatti, oltre ad essere una professionista della scuola, è una attenta studiosa accademica del ruolo del corpo e del movimento nei processi di apprendimento e valutazione. La sua ricca competenza euristica e la sua passionale motivazione, fondate sul principio che la stessa corporeità prima ancora di essere oggetto di valutazione è soggetto di formazione, le hanno consentito di comprendere che entrambi - *oggetto* e *soggetto* - pur conservando la loro autonomia ontologica, restano due facce della stessa medaglia e, pertanto, fanno parte di uno stesso processo di *insegnamento* e *apprendimento*.

In qualità di Direttore della collana, invito il mondo della scuola a leggere attentamente questo testo di Gilda Cecoro e, nel rispetto dell'autonomia critica che contraddistingue gli insegnanti professionisti, a farsi guidare dalla validità scientifica degli strumenti motori elencati, avvalorandone la preziosa spendibilità nella comunità scolastica.

INTRODUZIONE

La valutazione, in un quadro complesso inerente la didattica delle attività motorie, si presenta come un iter articolato che deve inevitabilmente esaminare la pluralità dei fenomeni congiunti all'educazione motoria, data l'interdipendenza reciproca tra i processi valutativi e la didattica del movimento. La struttura docimologica delle attività di movimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, oltre a includere tutta la complessità del sistema didattico – organizzativo della scuola italiana, deve afferrare la prosperità dell'esperienza senso – motoria nel periodo sia dell'infanzia che della preadolescenza. Nel valutare attività didattiche volte a incoraggiare apprendimenti motori, o che utilizzino esperienze motorie per agevolare i processi di apprendimento, non si possono semplicemente assumere metodologie e protocolli quantitativi o qualitativi propri dell'ambito motorio – sportivo e trasferirli nei contesti educativi, in quanto l'atto valutativo risulterebbe depauperato dal giudizio dei significati che l'esperienza motoria può assumere nel processo di insegnamento – apprendimento¹.

La contestualizzazione, invece, può consentire alla valutazione motoria di assumere un carattere *ecologico*², assegnando alle proposte didattiche una maggiore originalità e unione con i vari contesti di azione. Tale modello potenzia l'aspetto formativo della valutazione tramite modalità di indagine che si distanziano dalla valutazione del prodotto, disegnato dall'esecuzione del compito motorio, e si basano primariamente sui processi psicomotori attivati dal discente. L'utilizzo di strumenti e metodologie di valutazione motoria, dunque,

¹ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, in *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 8 (2014), pp. 163 – 174.

² Cfr. Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

deve inevitabilmente fondersi ai vincoli ambientali, culturali, organizzativi e didattici della scuola, nonché risultare coesa e funzionale all'offerta formativa.

Un tale processo di fusione richiede però una riflessione sui vari livelli di specificità dell'ambito didattico – motorio che riguardano:

- *le competenze motorio – sportive dei docenti*³;
- *le opportunità e i vincoli derivanti dall'autonomia*⁴ *delle Istituzioni Scolastiche*;
- *le aspettative formative dei discenti in termini di obiettivi specifici di apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze da raggiungere*⁵;
- *l'individuazione di indicatori e descrittori del movimento*⁶;
- *la complessità delle procedure di rilevazione*.

La scuola italiana, negli anni passati, è stata caratterizzata da iter di insegnamento nei quali emergeva un dualismo *corpo – mente*⁷, che aveva relegato l'area motoria in una zona accessoria e supplementare, distinta da quella cognitiva, offendendo la mansione delle attività motorie e sportive viste in una cornice meramente addestrativa – abilitativa. Dalla logica struttura della scuola italiana, dall'articolazione dei suoi ambienti, dalle attrezzature ai servizi, è emersa per

³ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, op. cit.

⁴ **L'autonomia scolastica** nasce con la *Legge n. 59 del 15 Marzo del 1997* (conosciuta anche come legge Bassanini), che con l'art. 21, delega una serie di adempimenti e mansioni, conferiti in precedenza all'Amministrazione Centrale, alle singole scuole.

⁵ Cfr. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Roma, 2007, 2012.

⁶ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, op. cit., p. 166.

⁷ In ambito educativo, per molto tempo, si è assistito ad una diminuzione delle attività motorio – sportive, che ha avviato un corso di deprezzamento della relazione tra corporeità e apprendimento, tra esperienza dinamica e multi sensoriale e procedimenti cognitivi che, aderente a una centenaria prospettiva dualistica del rapporto corpo – mente, ha originato una didattica con evidenziate peculiarità di cerebralismo, di formalismo e di intellettualismo, ed una idea di questo tipo non poteva che delegare spazi marginali al corpo. [Sibilio, M. (2007). *Il laboratorio ludico – sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: ARACNE, pp. 9 – 10].

troppo tempo un'ottica di un iter formativo ove il *fare* è stato demarcato ed allontanato dal *sapere*⁸.

Odiernamente il docente è chiamato all'ardua impresa

*operare didatticamente utilizzando il corpo e il movimento come facilitatori dei processi di apprendimento e le aule, i laboratori e le palestre come ambienti di apprendimento nei quali il cognitivo e l'operativo hanno piena cittadinanza*⁹.

In campo formativo il *corpo* e il *movimento*, infatti, possono essere i punti strategici di accesso per la didattica e la valutazione, al fine di facilitare il conseguimento di conoscenze di tipo trasversale e dove il campo motorio può diventare l'ambiente nel quale realizzare l'apprendimento.

La *valutazione*¹⁰, in ambito scolastico, è stata continuamente esposta al rischio di corrispondere ad un modo per plasmare un giudizio inquadrato su un definito compito, inetto di esprimere un'ottica globale sul discente e sulle sue capacità di sapere, fare ed essere in campo educativo. Per troppo tempo, l'iter valutativo è stato etichettato meramente come un grado di misurazione sulle capacità del discente nel rispondere a varie situazioni problematiche essendo incapace di stimolare strategie risolutive più complesse¹¹.

L'apprendimento, infatti, è stato considerato come un percorso lineare, ove ogni sapere deve seguire il proprio binario, il proprio circuito: una sorta di treno senza fermate. Per colmare tale *gap*, solo una didattica costituita da una forma ermeneutica può dirigere gli iter valutativi

⁸ Cfr. Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso di ricerca. L'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curriculum formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN, p. 35.

⁹ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, op. cit.

¹⁰ La valutazione " ... è l'atto (e al tempo stesso la conseguenza) dell'attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, a un fatto come ad un evento o ad una o più numerose loro qualità". [Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza, p. 4].

¹¹ Cfr. Hughes, M., Lipoma, M., Sibilio, M. (2010). *La Performance Analysis, Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*. Milano: Franco Angeli, p. 366.

in ambito educativo al fine di valutare *varie modalità*¹² di ingresso alla conoscenza dei discenti, dichiarando allo stesso tempo modi di fare e di agire, che palesano in forma più lampante le caratteristiche, i confini e le potenzialità dei discenti.

¹²Il modello gardneriano si fonda su una configurazione intellettiva, processuale e dinamica, organizzata in varie componenti che sono tutte presenti nell'uomo, anche se alcune in modo preminente in un individuo rispetto ad un altro. Con l'esplicitazione di *intelligenze multiple* si intende il fatto che ognuno, nella propria esperienza individuale, fa uso in modo preminente, tutte le volte in cui entra in contatto con l'ambiente, di una intelligenza in particolare o di una combinazione di intelligenze. Egli elenca nove tipi di intelligenza: *logico – matematica; linguistica; spaziale; musicale; corporeo – cinestesica; interpersonale; intrapersonale; naturalistica; esistenziale*. L'intelligenza corporea affiora dalla capacità di allenare un regolare controllo sui propri movimenti, dall'abilità nel manipolare oggetti, nell'analizzare situazioni e sequenze e nell'essere capace di rifarle esattamente, nell'esaminare e nel realizzare oggetti e materiali attraverso la manipolazione. [Cfr. Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza* (1987), tr. it. di L. Sosio. Milano: Feltrinelli].

CAPITOLO I

L'agire corporeo. *Una chiave di lettura multidisciplinare*

*Il corpo
non è esclusivamente una entità biologica e materiale,
è altresì il prodotto di sviluppi sociali, storici e culturali.
La cultura modella i corpi,
ne marca la superficie esterna,
li trasforma interiormente,
definisce gesti, posture, movimenti¹.*

I.1 Embodied Cognition

Negli ultimi anni la riflessione pedagogica ha riconosciuto proprio nella corporeità un campo della ricerca educativa, che si alimenta dei contributi provenienti da vari domini disciplinari, che ne riverberano la natura polimorfa. Nello specifico, sono gli studi neuroscientifici, che hanno cooperato a confermare la centralità del corpo e della corporeità, ampliando i significati della conoscenza, da intendersi come processo attivo radicato nel sostrato biologico dell'individuo².

Notevoli sono stati i contributi offerti dal paradigma dell'Embodied Cognition, che ha messo in discussione l'approccio cognitivista, avan-

¹ Cfr. Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi Editore, p.46.

² Cfr. Glenberg, A. M. (2010). *Embodiment As A Unifying Perspective for Psychology*, in *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1 (4), pp. 586 – 596.

zando l'ipotesi che i processi cognitivi siano mediati dal sistema sensori – motorio³.

È possibile individuare una duplice visione dell'incorporamento della cognizione:

1. *percettiva*, tramite l'eredità della fenomenologia, per cui la conoscenza è data dal nostro essere nel mondo, ovvero dall'interazione continua ed incessante tra soggetto che esperisce e realtà esperita corporeamente⁴;
2. *motoria*, che deriva da correnti teoriche quali la psicologia ecologica⁵, che si configura quale chiave di violino di alcune importanti scoperte neuroscientifiche, come quella dei *neuroni specchio*⁶.

Secondo la corrente teorica della psicologia ecologica, la percezione è diretta, ovvero non richiede rappresentazioni mentali, è funzionale all'agire ed è connessa all'ambiente, dal quale riprende feedback indispensabili a dirigere l'azione⁷. Ciò è alla base del concetto di *affordance*, per cui la percezione non rispecchia il mondo esterno, generandone una rappresentazione interna, ma individua ed usufruisce soltanto delle informazioni derivanti dall'ambiente che risultano adeguati all'azione dell'individuo⁸.

³ Si riferisce all'aumentare del processo della nostra reciprocità con il mondo reale. È il nostro modo di essere in vita e di testare il nostro mondo che implica i nostri processi sensoriali e motori, percezioni e azioni. [Johnson, M. (1989). "*Personal practical Knowledge series: Embodied Knowledge*", 19,4, pp. 361 – 377].

⁴ Sulla base di tali riflessioni diversi studiosi, hanno proposto un approccio *enattivo* alla cognizione, impostato sull'assunto che soggetto e ambiente interagiscono nell'azione co-evolvendo e co-specificandosi, in un flusso circolare ed incessante di interazioni senso – motorie tra cervello – corpo – ambiente. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Boston: MIT Press; Cfr. Varela, F. J., Maturana, H. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

⁵ Cfr. Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

⁶ Cfr. Gallese, V., Fradiga, L., Fogassi, L., Rizzolatti, G. (1996). *Action Recognition in the Premotor Cortex*, in "Brain", 119, pp. 593 – 609.

⁷ Cfr. Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*, op. cit.

⁸ Cfr. Nicoletti, R., Borghi, A. M. (2007). *Il controllo motorio*. Bologna: Il Mulino.

La nozione di affordance si collega all'Umwelt, e cioè allo spazio riconosciuto da ogni essere vivente in funzione dei propri bisogni

“ ... una sorta di mondo empirico pianificato, progettato, riconosciuto e tradotto dalla distinta conformazione biologica degli organismi, che muovono in una logica adattiva volta a garantire la sopravvivenza della specie attraverso una semplificazione degli stimoli percettivi provenienti dall'ambiente esterno che consente la selezione delle informazioni necessarie ad agire”⁹.

La ricerca in ambito neuroscientifico ha analizzato le eventuali conseguenze del concetto di Umwelt in rapporto agli esseri umani, riponendo in evidenza la dimensione proattiva del cervello inteso come

“ ... simulatore ed emulatore della realtà che costruisce il proprio mondo percepito sulla base di principi semplificativi che regolano l'azione. In questo senso le potenzialità dei contesti di apprendimento possono essere intesi come variabile del processo educativo in grado di favorire differenti modalità di funzionamento cognitivo e di partecipazione sociale”¹⁰.

Da quanto riportato la didattica e le attività di movimento possono essere considerate come l'agire corporeo che organizza la propria struttura morfologica e plasma la propria postura personale e professionale, arcuandola ai bisogni emergenti scaturenti dalla tipologia di attività che si compie in uno specifico spazio.

Ciò ha portato ad una valorizzazione degli spazi in cui si svolge l'azione, partendo dal presupposto che l'individuo si costruisce e si forma attraverso la relazione autopoietica con il contesto e che la corporeità è attivamente implicata nel e con il mondo che abita¹¹.

⁹ Von Uexküll, J. (1909). *Mondo animale e mondo umano*. Macerata: Quodlibet.

¹⁰ Berthoz, A. (2009). *The Human Brain “Projects” Upon the World, Simplifying Principles and Rules for Perception*, in *Neurobiology of Umwelt*, pp. 17 – 27. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. Berthoz, A. (2011). *La scienza della decisione*. Torino: Codice; Cfr. Berthoz, A. (2012). *Semplicità*. Torino: Codice.

¹¹ Cfr. Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.

I.2 Spazi incarnati

Il rapporto tra corpo e spazio è stato definito da diverse prospettive disciplinari, che hanno trovato il punto di convergenza nella visione di embodied. In questo caso è implicito parlare di *embodied space*¹², ovvero di spazio incarnato interpretato come luogo di riepilogo nel quale l'esperienza umana e la consapevolezza dello spazio (sia interno che esterno) prendono una forma tangibile, simbolica e mentale.

Gli studi e le riflessioni maturate nell'ambito della prossemica focalizzano l'attenzione sul ruolo del corpo nella percezione e nell'orientamento spaziale. In particolare, i primi studi in questo campo hanno evidenziato il ruolo della cultura sulla percezione spaziale e il comportamento definendo, in questo modo, la prossemica come lo studio relativo all'uso dello spazio in quanto aspetto che esprime la dimensione culturale di un individuo¹³.

*Hall*¹⁴, nello specifico, ha postulato che gli esseri umani possiedono un meccanismo innato di distanziamento, modificabile da un punto di vista culturale, che interviene nella regolazione del contatto all'interno delle situazioni sociali. Descritto come una bolla che circonda

¹²Cfr. Low, S. M. (2003). *Embodied Space(S) Anthropological Theories of Body, Space and Culture*, in "Space and Culture", in "Space and Culture", 6 (1), pp. 9 – 18.

¹³Cfr. Hall, E. T. (2001). (trad. Bonfantini, M.). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.

¹⁴L'antropologo *Edward T. Hall* [1914 – 2009] ha interpretato il significato delle distanze che il soggetto ripone tra sé e gli altri e del modo in cui si dispone nello spazio. Egli opera una ripartizione delle distanze di comunicazione e relazione che delimitano la bolla prossemica che attornia il nostro corpo e all'interno della quale ci si sente sereni e tranquilli. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. Hall, E. T. (2001). (trad. Bonfantini, M.). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani]. Per Hall, l'uomo come gli animali, ha " ... la sua propria territorialità e ha inventato molti modi per difendere quel che considera la sua terra, il suo campo o lo spazio di sua pertinenza. La rimozione dei segnali dei confini di proprietà e la violazione del terreno altrui sono reali nella maggior parte dei paesi occidentali. Da secoli, nel diritto consuetudinario inglese, la casa di un uomo è stata considerata inviolabile come un castello, e protetta con la proibizione di illegittimi sequestri e perquisizioni, anche da parte di pubblici ufficiali. Precisa è la distinzione fatta tra la proprietà privata, che è il territorio di un individuo, e la proprietà pubblica, che è il territorio del gruppo sociale". [Cfr. Hall, E. T. (1966). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani, pp. 17 – 18].

ogni individuo, lo spazio personale varierebbe in accordo alla tipologia di relazione e di situazione sociale.

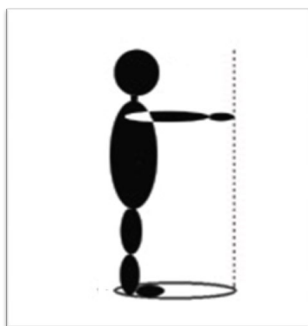
Hall ha riconosciuto quattro differenti distanze attraverso le quali si dipanano i rapporti umani:

la distanza intima (0 – 45 cm) implica un alto grado di contatto tra gli individui e coinvolgimento delle percezioni sensoriali;



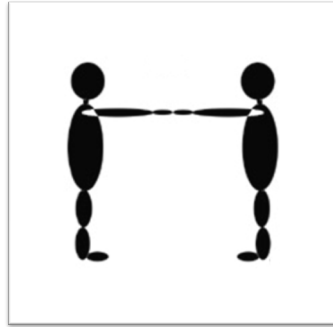
Distanza intima

la distanza personale (45 – 120 cm) costituisce una specie di corazza, di *bolla* che si origina intorno all'individuo rispetto agli estranei ed è accessibile a persone con cui si ha familiarità e confidenza;



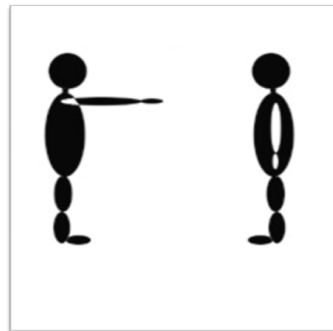
Distanza personale

la distanza sociale (1,2 – 3,5 metri) qualifica la comunicazione formale (es. quella tra persone che lavorano nel medesimo ambiente), consentendo sia di dialogare che, nello stesso tempo, di ritornare a svolgere le proprie mansioni;



Distanza sociale

la distanza pubblica (oltre i 3,5 metri) qualifica le relazioni pubbliche. Più aumenta la distanza e più i fattori come la mimica e l'innalzamento del tono della voce concorrono alla comunicazione¹⁵.



Distanza pubblica

Secondo il filosofo francese *Merleau – Ponty*¹⁶, lo spazio è, prima di tutto, luogo d'azione, non riconducibile alla semplice definizione dello spazio fisico costituito dalla complessità delle cose¹⁷. Lo spazio è inscindibilmente legato al vissuto del corpo, ovvero è uno spazio percepito, investito di significato

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ **Maurice Merleau – Ponty** [1908 – 1961], filosofo francese, esponente di primo piano della fenomenologia francese del Novecento.

¹⁷ Cfr. Merleau – Ponty, M. (1998). *Phenomenologie de la Perception*. Paris: Gallimard.

“ ... uno spazio che non fosse oggettivo e che non fosse unico non sarebbe uno spazio ... non è essenziale allo spazio di essere l'esterno assoluto, correlativo, ma anche negoziazione della soggettività, e non gli è essenziale abbracciare tutto l'essere che è possibile rappresentare, giacché ciò che si vorrebbe posare fuori di questo sarebbe in rapporto con questo, dunque dentro questo?”¹⁸.

Dunque, in tale prospettiva, lo spazio vissuto non è la transazione dello spazio oggettivo, al contrario lo anticipa e lo fonda

“ ... non vi è spazio se non si ha la possibilità d'azione per il corpo: per cui tale spazio è innanzitutto una potenzialità, nella misura in cui si tratta di un luogo possibile delle nostre azioni. In questa prospettiva, lo spazio non può essere visto e compreso come una distesa della nostra materialità, senza essere allo stesso tempo en-agito dal nostro corpo, che ne modifica costantemente la dimensione percettiva”¹⁹.

Lo spazio si presenta, quindi, come l'estensione fisica, sociale, culturale, relazionale nella quale gli individui implicati nel processo ispezionano le proprie modalità di funzionamento ed adattamento. Tale centralità dello spazio, inteso come punto di partenza dell'azione, riconfigura l'esperienza educativa nei significati di azione, di programmazione e di pianificazione, congetturando una stretta relazione sistemica tra docente/discente; attore/spettatore; oggetti; luoghi; distanze; azioni; tempi nelle attività²⁰.

I.3 Corpi in ... situazione

Il corpo è in relazione anche rispetto a ciò che lo sconfinava. Il corpo dell'altro, infatti, può essere visto sia come limite, ma anche come opportunità grazie allo sguardo, al movimento; in altre parole la comunicazione tra le persone passa necessariamente attraverso il corpo. In

¹⁸ Ivi, pp. 333 – 334.

¹⁹ Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Boston: MIT Press.

²⁰ Cfr. Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando Editore.

alcune situazioni, la *comunicazione corporea*²¹ assume un ruolo dominante su quella verbale, mentre in altre adempie una funzione di rinforzo e di completamento. Si possono così tratteggiare due funzioni sostanziali, in cui, cioè, il comportamento non verbale ha un ruolo dominante su quello verbale:

- **una funzione espressiva**, che si pianifica in due momenti a seconda che l'espressione dei segni non verbali riguardi l'identità sociale e personale o gli stati emotivi momentanei e gli atteggiamenti degli individui. Secondo *Mehrabian*²² i segnali non verbali sono dotati di maggiore efficacia nel comunicare le emozioni. L'espressione corporea delle emozioni può smentire o surrogare ciò che viene detto o raccontato con il linguaggio. In tali situazioni è il corpo, con la sua comunicazione, a possedere una rilevante efficacia comunicativa;
- **una funzione interattiva**, che permette la regolazione delle azioni dei partecipanti nel corso dell'interazione. Il linguaggio, infatti, è scortato, solitamente, da elementi non verbali di tipo vocale o *cinesici*²³ (postura, gesti, espressioni del volto, ecc.), che concedono agli interlocutori rilevanti informazioni sull'interazione in corso e sulle sequenze da rispettare.

²¹ Cfr. Watzlawick, P., Beavin, H. J., Jackson, D. D. (1977). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

²² *Albert Mehrabian*, psicologo statunitense di origine armena. Le sue pubblicazioni evidenziano l'importanza degli elementi non verbali nella comunicazione faccia a faccia.

²³ *Cinesica* (dal greco *Kinesis* – movimento) è la materia che studia i movimenti e i gesti dei soggetti al fine di afferrarne il significato comunicativo (espressioni facciali, direzione dello sguardo, postura, movimento, gesti significativi o emblemi). Fu l'antropologo americano *Ray Birdwhistell* a creare il termine cinesica per spiegare la comunicazione che avviene tramite la mimica e la gestualità. Intanto che la bocca articola, i nostri gesti, le posture e le espressioni esprimono messaggi con il movimento. [Per ulteriori approfondimenti: Cfr. Bandini, C., Gallo, M. (2010). *Gesti di cura: elementi introduttivi per una pedagogia delle relazioni d'aiuto*. Trento: Tangram Ediz. Scientifiche, p. 86; Cfr. Terenzi, P. (2012). *Percorsi di sociologia relazionale*. Milano: Franco Angeli, p. 73; Cfr. Borg, J. (2009). *Il linguaggio del corpo. Guida all'interpretazione del linguaggio non verbale*. Milano: Tecniche Nuove, p. 22].

L'area del corpo più qualificata nell'espressione e nella decifrazione delle emozioni è il volto. Emozioni come la paura, la felicità, la rabbia, la sorpresa o il disgusto, definite di base da Ekman²⁴ e Friesen²⁵ sono rappresentate, in modo chiaro e tempestivo, da specifiche espressioni facciali²⁶.

Lo studio del volto è identificato in tre parti dalla psicologa tedesca Birkenbihl²⁷:

1. la regione frontale (con le sopracciglia);
2. la parte mediana (occhi, naso, regione delle guance, orecchie);
3. bocca, mento.

I segnali di questi tre segmenti del volto sono sempre da interpretarsi in correlazione tra loro.

Lo sguardo, nel corso dell'interazione, non è mai stabile sugli occhi: passa da una parte all'altra del volto; rappresenta sia un segnale per chi lo riceve che un canale per chi guarda per osservare le espressioni facciali dell'altro²⁸. Inoltre, ha differenti mansioni: agire da rinforzo e sincronizzatore nella conversazione, manifestare atteggiamenti, indirizzare, deliberare e definire un incontro e/o un discorso²⁹.

Tradizionalmente il corpo veniva concettualizzato solo come esecutore, un terminale marginale tramite il quale l'azione, decisa altrove nel nostro sistema nervoso centrale, viene finalizzata.

In questo tipo di concettualizzazione, il corpo non pensa, esegue³⁰. La scoperta dei neuroni specchio nella zona F5 del cervello (si veda immagine) dei macachi e l'estensione di questa scoperta alle funzioni

²⁴ Paul Ekman [1934], psicologo statunitense

²⁵ Wallace Friesen, studioso di comunicazione.

²⁶ Cfr. Ekman, P., Friesen, W. (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Firenze: Giunti Editore.

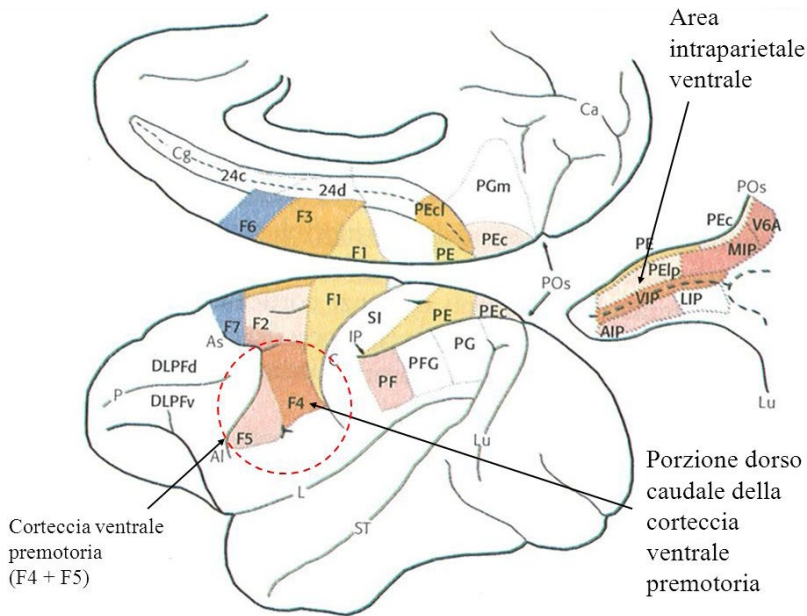
²⁷ Vera Felicitas Birkenbihl [1946 – 2011]. Psicologa tedesca. Tra le sue pubblicazioni: Birkenbihl, V. F. (2002). *Segnali del corpo. come interpretare il linguaggio corporeo*. Milano: Franco Angeli; Birkenbihl, V. F. (2004). *L'arte di persuadere*. Milano: Franco Angeli.

²⁸ Cfr. Birkenbihl, V. F. (2002). *Segnali del corpo. come interpretare il linguaggio corporeo*, op. cit.

²⁹ Cfr. Birkenbihl, V. F. (2004). *L'arte di persuadere*, op. cit.

³⁰ Cfr. Nicoletti, R., Borghi, A. M. (2007). *Il controllo motorio*, op. cit.

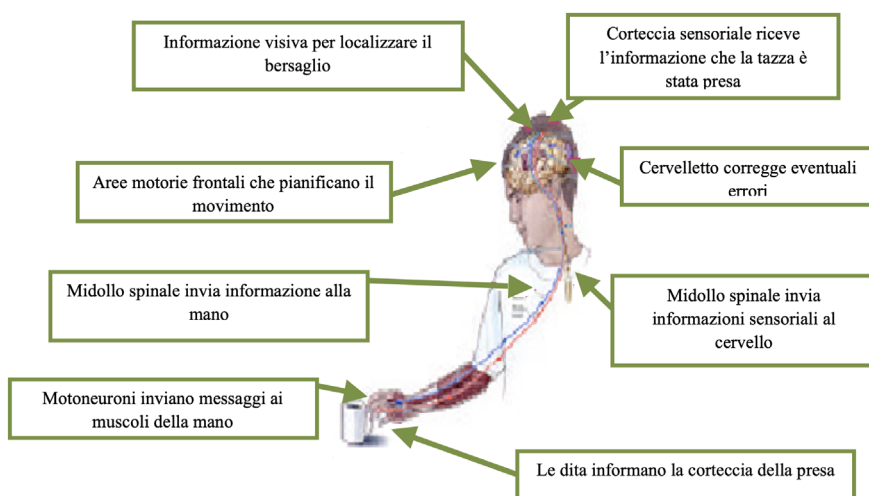
del circuito specchio collocato nel cervello umano nelle regioni corrispondenti della corteccia (lobo parietale sinistro), hanno contribuito a ridefinire completamente le cose³¹.



Quando allunghiamo il braccio per afferrare un oggetto (si veda immagine), non stiamo solo obbedendo a un comando: misuriamo la distanza attraverso il coordinamento dell'occhio e del braccio, capiamo che forza dobbiamo applicare per stringere l'oggetto e quale altra forza per sollevarlo e quando lo appoggiamo facciamo tutta una serie di considerazioni sul piano che lo dovrà ospitare³².

³¹ Cfr. Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

³² Cfr. Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32 – 42.



Si tratta di operazioni cognitive che non precedono il corpo, ma che avvengono nel corpo e grazie al corpo. Esso, dunque, non è solo un dispositivo esecutivo, ma cognitivo. Con il corpo noi pensiamo³³.

I.4 La centralità educativa del movimento nella scuola dell'infanzia e primaria

Il valore assegnato al corpo è intrinsecamente connubiato ad un excursus storico molto lungo, che a partire dal mondo classico ad oggi, ha spalancato nuove traiettorie di ricerca aprendo varchi sulla prosperità del soggetto nel suo essere ...

" ... mind and pathos, body movements, emotions and cognitions, social and biological entities"³⁴.

Nell'azione il corpo è partecipe e veste due funzioni, prende parte dinamicamente al processo di conoscenza e quest'ultima, serven-

³³ *Ibidem.*

³⁴ Sibilio, M. (2008). *Epistemology of sports and motorial activities for educational matters*. Hungary: Savaria University Press, p. 3.

dosi delle nuove tecnologie, prende corpo. A ciò si connubia l'attuale visione di *embodied*³⁵ delle funzioni cognitive come chiave di violino della dinamica interagente tra corpo, mente e ambiente individuando in questo trittico un compito sostanziale nella codefinizione della conoscenza, e alle informazioni derivanti dall'esperienza sensorio motoria, una mansione eminente nei processi di rappresentazione mentale, nei meccanismi di apprendimento e di trasformazione dei comportamenti per un più conveniente accomodamento all'ambiente. Il corpo, come riportato nelle pagine precedenti, è capace di calarsi nella situazione³⁶.

Qualunque sia, dunque, l'ambito culturale da cui si dipartono gli studi sul corpo possiamo confermare passata l'idea di un corpo oggetto, in quanto l'esperienza corporea è una condizione basilare nell'organizzazione della vita psichica e della personalità. Essa, infatti, come riporta Galimberti nel suo testo del 2002, non può immedesimarsi meramente con la morfologia del corpo, con la sua sola struttura anatomica ...

“ ... non è pensabile che, nel ricomporre le singole parti che l'anatomia ha diviso e, restituire la dinamica delle funzioni che la fisiologia ha isolato, si possa ottenere quell'unità corporea che quotidianamente viviamo. Ricostruire dal semplice il complesso vuol dire ottenere uno schema che dimentica che il complesso non è una combinazione di semplici elementi, e che il corpo non è un puzzle di fatti fisico – chimici, ma una totalità da cui anche questi fatti diventano comprensibili³⁷”.

³⁵ Si riferisce all'aumentare del processo della nostra reciprocità con il mondo reale. È il nostro modo di essere in vita e di testare il nostro mondo che implica i nostri processi sensoriali e motori, percezioni e azioni. [Johnson, M. (1989). *“Personal practical Knowledge series: Embodied Knowledge”*, 19,4, pp. 361 – 377].

³⁶ “ ... L'interesse per la funzione del corpo nella conoscenza giunge dalla partecipazione dell'ascolto, sensibilità e percettibilità nell'azione, che si compie nella reciprocità tra i soggetti e il mondo”. [Joas, H. (2001). *La creatività de l'agir*, citato da Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli, p. 77].

³⁷ Galimberti, U. (2002). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli, p. 146.

Già nel **Decreto Ministeriale 3 giugno 1991**³⁸ il campo di esperienza della corporeità e della motricità concorreva allo sviluppo completo del bambino caldeggiando la presa di coscienza del valore del corpo ...

*“ ... inteso come una delle espressioni della personalità e condizione funzionale, relazionale, cognitiva, comunicativa e pratica da sviluppare in ordine a tutti i piani di attenzione formativa”*³⁹.

È a partire dalla scuola dell'infanzia che si organizzano proposte educative e didattiche tese ad estendere e dar forma alle prime esplorazioni, intuizioni e scoperte da parte dei bambini tramite un curriculum chiaro intessuto ad uno implicito formato da elementi che definiscono l'ambiente di apprendimento, riconoscibile ...

*“nello spazio (accogliente, caldo, curato) che parla dei bambini, dei loro bisogni; nel tempo, che porta il bambino a sentirsi padrone di sé e delle attività che sperimenta, senza accelerazioni o influenze da parte degli adulti; nella documentazione, che rende espliciti gli iter di formazione e ne permette di valutare i progressi dell'apprendimento sia individuale che di gruppo; nello stile educativo e nella partecipazione, come sfera che consente di favorire il dialogo, l'ascolto, la cooperazione nella edificazione della conoscenza”*⁴⁰.

Nelle *Indicazioni per il Curriculum per la Scuola dell'infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione* si rinforza l'importanza delle attività ludico – motorie e sportive e si propone un ripensamento dell'esperienza del *fare scuola* attuabile tramite il riconoscimento della centralità della persona come essere unico ed irripetibile.

Secondo quanto riportato nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del 2012

³⁸ Cfr. **D.M. 3 giugno 1991** – Orientamenti dell'attività Educativa nelle scuole materne statali.

³⁹ **D.M. 3 giugno 1991** – Orientamenti dell'attività Educativa nelle scuole materne statali – III Indicazioni curriculari, art. 2 Campi di esperienza educativa, comma a, Il corpo e il movimento.

⁴⁰ *Ivi*, p. 30.

“ ... i bambini prendono coscienza del proprio corpo, utilizzandolo fin dalla nascita come strumento di conoscenza di sé nel mondo. Muoversi è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico. L'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione, ma anche la soddisfazione del controllo dei gesti, nel coordinamento con gli altri; consente di sperimentare potenzialità e limiti della propria fisicità, sviluppando nel contempo la consapevolezza dei rischi di movimenti incontrollati. I bambini giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva. Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento”⁴¹.

Le esperienze motorie consentono di:

- *integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti;*
- *produrre e fruire musica;*
- *accompagnare narrazioni;*
- *favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo*⁴².

Nei documenti proposti dal ministero tutti i discenti devono conseguire conoscenze relative:

- *al corpo e alle funzioni senso – percettive;*
- *a riconoscere il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresentarlo sia staticamente che dinamicamente;*
- *al movimento del corpo ed alla sua relazione con lo spazio e il tempo;*
- *al linguaggio corporeo inteso come modalità comunicativo – espressiva puntando alla conoscenza ed alla promozione del gioco e dello sport;*
- *al riconoscimento dei segnali e dei ritmi del proprio corpo;*
- *a controllare l'esecuzione del gesto e valutare il rischio interagendo con gli altri nei giochi di movimento*⁴³.

⁴¹ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012, p. 19.*

⁴² *Ivi., p. 20.*

⁴³ *Cfr. Indicazioni del 2007 e del 2012.*

Inoltre, come già evidenziavano le Indicazioni del 2007, si suggerisce la realizzazione di percorsi ludici in forma di *laboratorio*⁴⁴ che, possono favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa⁴⁵.

Nei documenti ministeriali sembra che siano stati intessuti vari principi riconducibili: all'*attivismo* di Dewey⁴⁶ e di Montessori⁴⁷; all'*approccio senso – motorio* di Piaget⁴⁸; al *pluralismo* di Gardner⁴⁹; all'*approccio emozionale* di Goleman⁵⁰.

Dewey auspicava una scuola attiva, nella quale il bambino, opportunamente stimolato, potesse avere la possibilità di sviluppare e coltivare attività e interessi, assecondando il suo naturale istinto a fare e ad agire che trova la sua massima espressione nell'attività ludica, in primis nel gioco, nel movimento, nei gesti e nell'inventare⁵¹.

A Maria Montessori si deve il merito di avere elaborato il primo metodo organico e scientificamente fondato di educazione infantile nel nostro Paese, e di aver sentito profondamente il valore dell'attività autonoma del bambino, considerando l'educazione degli allievi come un'attività che non dipende dall'insegnamento, ma dall'attività degli allievi stessi. Il suo modello, nell'affermare che le radici delle attività superiori sono da ricercare nelle più semplici funzioni muscolari e nei sensi quali spiragli da cui l'anima assorbe le immagini necessarie alla costruzione psichica, proponeva un sistema educativo incentrato sullo sviluppo dei movimenti, sul toccare, sul manipolare, lo sperimentare

⁴⁴ Il laboratorio è una modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione, la progettualità, coinvolgendo i discenti a pensare, realizzare e valutare attività vissute in modo partecipato e condiviso. [Cfr. Cecoro, G. (2018). *Un laboratorio in ... movimento. Percorsi ludico – motori per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Aracne].

⁴⁵ Cfr. *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 2007*, op. cit., p. 46.

⁴⁶ John Dewey [1859 – 1952], filosofo e pedagogista statunitense.

⁴⁷ Maria Montessori [1870 – 1952], pedagogista italiana di formazione medica.

⁴⁸ Jean Piaget [1896 – 1980], psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero.

⁴⁹ Howard Gardner, psicologo e docente statunitense.

⁵⁰ Daniel Goleman, psicologo, scrittore e giornalista statunitense.

⁵¹ Cfr. Dewey, J. (1969). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia, p. 30.

direttamente con i sensi la realtà circostante⁵². L'educazione sensoriale montessoriana, tutta centrata sull'esperienza corporea, favorisce nel bambino una comprensione immediata dei fenomeni, basata su una scomposizione del tutto in unità più semplici, per consentire una conoscenza attraverso sensazioni e movimenti. All'ambiente viene lasciata l'importante funzione di potenziare gli altri sensi⁵³.

Il bambino fin dalla nascita si relaziona con gli altri, prima di tutti la madre, attraverso il movimento. I primi riflessi sono arcaici ed i movimenti primitivi⁵⁴. A partire dal primo anno di vita diventano sempre più finalizzati, e non hanno per nulla quella staticità meccanica che si tenderebbe ad assegnare loro, ma fin dal principio manifestano un'originale attività, che testimonia l'esistenza di una precoce assimilazione senso motoria.

⁵² Cfr. Montessori, M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti, p. 85.

⁵³ Cfr. Sibilio, M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa Editore, p. 67.

⁵⁴ Auxologicamente ci troviamo nel *periodo neonatale*, che corrisponde ai primi 15 giorni di vita nel corso del quale si evidenzia una prima differenza in lunghezza ed in peso tra maschi e femmine. È una fase puramente assimilativa e a livello motorio si può parlare solo di movimenti **riflessi** a causa di una ipertonìa diffusa caratterizzata dall'imaturità del sistema nervoso. Vi troviamo:

ⁱ **riflesso di suzione**, rappresentato da movimenti di suzione ritmici;

ⁱ **riflesso dei punti cardinali**, definito anche riflesso di ricerca, che si ottiene stimolando la cute del neonato. La risposta è rappresentata dalla rotazione del capo verso il lato stimolato;

ⁱ **riflesso di Moro**, si verifica in seguito ad una brusca modificazione della posizione del capo rispetto al tronco. La reazione che ne deriva si articola in due fasi: una prima, caratterizzata da un'improvvisa abduzione degli arti superiori, con apertura delle mani e pianto, ed una seconda, immediatamente successiva, in cui si determina flessione ed adduzione degli arti superiori (fase di abbraccio);

ⁱ **riflesso della marcia automatica**, è rappresentato da un automatismo deambulatorio, che viene a determinarsi sostenendo il neonato in posizione eretta, in lieve antero – flessione;

^{la} **reazione globale di raddrizzamento**, si ottiene verticalizzando il neonato e stimolando la superficie plantare sul piano di appoggio. Ciò determina l'estensione progressiva degli arti inferiori, del tronco e del capo.

^l Cfr. Militerni, R., Bravaccio, C. (2001). *Psicologia dello sviluppo*. Napoli: Idelson - Gnocchi, pp. 20 – 22].

Le esperienze motorie del bambino vissute attraverso il corpo incoraggiano, dunque, lo sviluppo di quei meccanismi che gli consentono di accedere ai vari stadi di sviluppo mentale

“ ... si tratta di una intelligenza del tutto pratica, basata sulla manipolazione degli oggetti, e che invece delle parole e dei concetti utilizza solo percezioni e movimenti organizzati in schemi d'azione ... si ha in questo caso un'assimilazione senso motoria paragonabile a quella che sarà più tardi l'assimilazione del reale attraverso i concetti ed il pensiero⁵⁵”.

L'importanza del rapporto tra il soggetto e l'ambiente, è resa evidente da Piaget, nella sua teoria dell'equilibrio. Lo sviluppo, se da un lato dipende da un programma geneticamente definito, dall'altro dipende da come il soggetto si adatta all'ambiente attraverso i due processi di assimilazione e accomodamento. Il movimento, in particolare, gioca il suo ruolo soprattutto nel processo di accomodamento; attraverso il movimento si interviene e si comunica con l'ambiente. Inerente l'assimilazione il soggetto acquisendo un dato dell'esperienza modifica i propri schemi mentali, realizzando così un apprendimento. Nell'accomodamento, schemi già esistenti si modificano in relazione a nuove esperienze e, quindi, a nuovi apprendimenti⁵⁶

“ ... agendo e manipolando il bambino esce da un mondo immaginario, protetto, per entrare in una realtà sempre più oggettiva e razionale. A partire dalla motricità riflessa, dunque, si arriva ad una motricità nella quale il movimento è prima rappresentato mentalmente e poi effettuato⁵⁷”.

Il bambino, nel corso della sua esperienza conoscitiva, molto prima del pensiero interiore e del linguaggio interiorizzato, si avvale di un'intelligenza pratica che impiega percezioni e movimenti organizzati in schemi di azioni

⁵⁵ Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*, trad. it. Elena Zamorani. Torino: Einaudi, p.17.

⁵⁶ Cfr. Militeri, R., Bravaccio, C. (2001). *Psicologia dello sviluppo*, op. cit.

⁵⁷ Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*, op.cit., p.17.

“ ... è attraverso i processi di adattamento motorio spontaneo che nasceranno processi del pensiero: il bambino vi scoprirà un certo numero di nozioni astratte che è capace di utilizzare come strutture intellettuali molto prima di poterle esprimere e verbalizzare”⁵⁸.

Occorre, quindi, riconoscere al bambino la sua forma inedita di stare al mondo, di raffigurarlo e di comprenderlo perché nei suoi primi anni di vita vive la globalità dell'essere, disponendo di un linguaggio fondato sull'unità di azione e pensiero cibato dall'insieme delle sensazioni muscolari e viscerali profonde; un'unità che egli esperisce e sostiene quasi esclusivamente attraverso il piacere del movimento

“... prima della consapevolezza mentale di avere un corpo ... il bambino è un corpo”⁵⁹.

La motricità, dunque, non rappresenta solo il punto di inizio di ogni forma dello sviluppo psichico, ma è una struttura che si trasforma nel corso dello sviluppo, diventando logica mentale, organizzazione verbale e pensiero. Sono i giochi e le attività di movimento che consolidano la sicurezza di sé, gli permettono di sperimentare le potenzialità e i limiti della propria fisicità, i rischi di movimenti incontrollati e violenti, le diverse sensazioni date dai momenti di rilassamento e di tensione, il piacere del coordinare le attività con quelle degli altri armonicamente⁶⁰.

È il gioco, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva e socializzante a quella creativa⁶¹.

Identificando il corpo e il movimento, nella sua teoria plurale, come sfere intelligenti dell'individuo, Gardner, ha riconosciuto un notevole

⁵⁸ Lapiere, A. (2001). *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*. Roma: Armando Editore, p. 20.

⁵⁹ Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Maltemi Editore, p.21.

⁶⁰ Cfr. *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione, 2007*, op. cit.

⁶¹ Cfr. **Decreto Ministeriale, 3 giugno 1991 – Gli Orientamenti dell'attività Educativa nelle Scuole Materne Statali**.

valore educativo – formativo alle attività motorie a carattere ludico – sportivo per il potenziale che esprimono nella capacità di trasferire in modo originale saperi e conoscenze attraverso il corpo

“ ... le abilità implicate da un'intelligenza possono essere usate come mezzo per acquisire informazione. Gli individui possono, quindi, imparare utilizzando codici linguistici, presentazioni cinestetiche o spaziali. Nello stesso modo in cui varie intelligenze possono essere sfruttate come mezzi di trasmissione, così il materiale da padroneggiare può ricadere in pieno nell'ambito di un'intelligenza specifica⁶²”.

Seguendo la scia dell'autore, questa dimensione corporea – chine-
stesica, si traspone in ambito didattico in una eventuale elaborazione
delle metodologie dell'insegnamento, non solo usufruibili nel campo
motorio, ma legittime sul piano cognitivo, emotivo, espressivo e rela-
zionale. Una didattica del corpo, con e per il corpo che, tramite la plu-
ralità delle forme intellettive, consente alla persona di agire rispetto
alle situazioni problematiche, le cui caratteristiche richiedono moda-
lità e scelte diverse e, per ogni contesto, impegnano sistemi personali
di decodifica e di successiva codifica⁶³.

La dimensione corporea si conferma come una modalità efficace,
complementare e alternativa, capace di interagire come un filtro cata-
lizzatore con il mondo esterno non solo attraverso i sensi, ma anche per
effetto della *cinestesia*⁶⁴.

Il senso del movimento, non sempre identificato dalla coscienza,
ridimensiona la sfera cognitiva del corpo dal momento che i suoi recet-
tori possono essere localizzati nei muscoli, nelle articolazioni, nella

⁶² Gardner, H. (2005). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, p. 354.

⁶³ Cfr. Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.

⁶⁴ *Cinestesia*, dal greco “*Koinos*”, comune, e “*Aisthesis*”, facoltà di sentire. “ ... Indica la sensazione dell'esistenza del nostro proprio corpo, data dall'insieme dei nostri organi, indipendentemente da speciali sensi”. [Merleau – Ponty, M. (1993). *Il bambino e gli altri*. Roma: Armando Editore, p. 83].

pelle⁶⁵, e restituisce il potenziale fenomenologico alle proposte didattico – motorie in quanto la connessione dei segmenti del nostro corpo e quella fra la nostra esperienza visiva e tattile non si realizzano a poco a poco e per accumulazione, ma la loro traduzione e raggruppamento sono fatte in noi, nel nostro corpo⁶⁶.

Inoltre, se è vero che gli input sensoriali provenienti dal mondo esterno lasciano tracce di sé per qualche minuto nella memoria a breve termine (che come spiega *Boncinelli*⁶⁷, è uno spazio mentale in cui gestire per qualche istante alcune informazioni, appena apprese o richiamate alla nostra memoria a lungo termine⁶⁸), l'esperienza *motorio – chineestetica* può aiutare in questa fase il consolidamento di tracce mnemoniche collegando la partecipazione emotiva dell'azione corporea all'informazione da archiviare, e utilizzare il corpo e il movimento per incidere sui meccanismi della plasticità cerebrale⁶⁹.

Il corpo col suo movimento, ricolmo di potenzialità emotive, può concorrere ad accrescere questo multiforme sistema tramite trasformazioni nelle connessioni sinaptiche che porterebbero pian piano ad una nuova fisionomia delle reti cerebrali. La conferma di quanto detto trova la sua risposta negli studi della neurobiologia in particolare in quelli di *LeDoux*⁷⁰ e *Damasio*⁷¹. Questi esplorando sulla relazione tra patrimonio

⁶⁵ Cfr. Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw – Hill.

⁶⁶ Cfr. Merleau – Ponty, M. (1998). *Phenomenologie de la Perception*. Paris: Gallimard, p. 214.

⁶⁷ *Edoardo Boncinelli*; fisico, studioso di biologia molecolare.

⁶⁸ Boncinelli, E. (2000). *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: Saggi Mondadori, p. 202.

⁶⁹ “ ... La plasticità a livello molecolare è caratterizzata da un'incrementata utilizzazione di quei costituenti biochimici che assicurano la trasmissione degli impulsi nervosi dovuta all'instaurarsi di nuovi e più articolati collegamenti interneuroni”. [Frauenfelder, E., Santoianni, F., Striano, F, M. (a cura di). (2004). *Introduzione alle bioeducative*. Roma: Laterza – Roma, p.44].

⁷⁰ *Joseph LeDoux*, professore di neurobiologia. È considerato uno dei più importanti studiosi di neurobiologia. Ha scoperto che nel cervello gli input sensoriali viaggiano dapprima diretti al talamo e all'amigdala; un secondo segnale viene poi inviato dal talamo alla neocorteccia. Insegna all'Università di New York.

⁷¹ *Antonio Damasio*, laureato in Medicina è professore di Neurologia e presidente del Dipartimento di Neurologia presso il College of Medicine della University of

biologico ed esperienza, sostengono che di contro ad un piano complessivo geneticamente programmato e caratterizzato dagli stessi tipi di circuiti cerebrali, le esperienze che ciascun individuo compie sono diverse e la connettività dei circuiti cerebrali selezionata dall'attività sinaptica modellerà il cervello del singolo⁷².

LeDoux ha allargato la conoscenza delle radici neurobiologiche dell'apprendimento e della memoria tramite l'analisi del connubio corpo, emozione e cognizione. Ha dimostrato che quando i circuiti cerebrali del sistema limbico, che affluiscono alla corteccia, sono in preda alla sofferenza emotiva non si riesce più a pensare in modo lucido poiché il numero di preoccupazioni che impegnano le nostre risorse mentali sono sottratte a quelle che ci servono per elaborare altre soluzioni. La spiegazione a tutto questo va ricercata nell'esistenza di una via corticale, definita da lui bassa e veloce. Questa, infatti, eliminando la neocorteccia al sopraggiungere dello stimolo emotivo, e rinviando qualunque elaborazione cosciente soltanto in una fase postuma, è capace di determinare risposte in tempi più brevi e fa sì che alcuni ricordi possano formarsi senza alcuna partecipazione cognitiva cosciente⁷³.

Come spiega Goleman, tale aggiramento consente all'amigdala di assumere il ruolo di archivio di ricordi emozionali dei quali non abbiamo una conoscenza pienamente consapevole, e mentre, l'ippocampo⁷⁴, ricorda i

Lowy, nonché professore incaricato presso il Salk Institut for Biological Studies di La Jolla. Le sue ricerche sulla neurologia della visione, della memoria e del linguaggio, e i suoi contributi allo studio della malattia d'Alzheimer gli hanno procurato fama internazionale.

⁷² Cfr. LeDoux, J. (2002). *Il sé sinaptico*. Milano: Raffaello Cortina Editore, p.101.

⁷³ Cfr. LeDoux, J. (1998). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini e Castaldi, pp. 170 – 171.

⁷⁴ Durante i processi mnesici e nelle varie fasi dell'accrescimento un ruolo centrale è assunto dall'ippocampo " ... durante il suo secondo anno di vita il bambino acquisisce progressivamente la capacità di ricordare le sue esperienze nell'ordine in cui si sono verificate, il che gli permette di sviluppare il senso del tempo e della successione degli eventi, contemporaneamente, nella sua mente si crea una mappa di rappresentazioni che gli consentono di collocare le cose nello spazio. In entrambe queste funzioni l'ippocampo diventa l'organizzatore cognitivo, ed è essenziale nel determinare lo sviluppo di un senso di sé nel tempo e nello spazio". [Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello

fatti, l'amigdala ne trattiene il gusto emozionale⁷⁵.

È attraverso le attività proposte, le organizzazioni dei fenomeni naturali, le attività ludiche, costruttive o progettuali, che il discente comincia a comprendere l'importanza di guardare sempre meglio ai fatti del mondo, comparando le proprie idee con quelle degli altri. È a partire da momenti di vita quotidiana, come il gioco che comincia a edificare competenze trasversali quali l'osservare, manipolare, interpretare simboli al fine di raffigurare significati, riflettere, prevedere, anticipare, interagire con lo spazio in modo cosciente ed eseguire i primi tentativi per rappresentarlo. Nella scuola i discenti apprendono a predisporre progressivamente nel tempo e nello spazio, a partire dai loro vissuti quotidiani. Spazio e tempo sono incatenati tra loro nell'esperienza sostanziale del movimento, le cui peculiarità di durata, estensione e rapidità rappresentano per i discenti sia principi di analisi degli stessi movimenti direttamente osservati, sia principi di spiegazione del cambiamento in generale⁷⁶.

Il corpo in movimento e la scuola nel suo complesso sono capaci di donare al discente la possibilità di apprendere attraverso l'esperienza, l'indagine, i rapporti con gli altri, di utilizzare il gioco per esprimersi e raccontarsi, interpretare e dar voce a storie soggettive e fantastiche in cui riconoscersi e vivere esperienze emotive uniche ed irripetibili⁷⁷.

La *missione* dei docenti è quella di:

- *rendere i discenti progressivamente coscienti della prosperità potenziale della loro esperienza quotidiana e dei modi in cui la cultura dà forma a tale esperienza;*
- *appoggiarli e rinforzarli nel processo dello sviluppo della competenza e nei loro primi tentativi di simbolizzare e formalizzare le conoscenze del mondo⁷⁸.*

Cortina Editore, pp. 34 – 35].

⁷⁵ Cfr. Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli, pp. 40 – 42.

⁷⁶ Cfr. *Indicazioni per il curriculum del 2007*, op. cit., pp. 37 – 38.

⁷⁷ *Ivi*, p. 33.

⁷⁸ *Ivi*, p. 38.

CAPITOLO II

La complessità dei processi di valutazione motorio – sportiva in ambiente educativo

“La valutazione è l’atto, e al tempo stesso la conseguenza, dell’attribuzione di valore a qualcosa o qualcuno, a un fatto come ad un evento o ad una o più numerose loro qualità”¹.

II.1 La dimensione educativa della valutazione

La valutazione assume una forte valenza decisoria che implica una specifica assunzione di responsabilità in quanto corrisponde ad una presa di decisione specifica rispetto alla pluralità di possibili significati imputabili ad una data realtà².

Alla *valutazione* è dato esprimere tre diverse intenzioni nei confronti dell’oggetto:

- ***misurarlo o pesarlo***: *prevale una dimensione meramente quantitativa;*
- ***apprezzarlo***: *l’approccio è di tipo qualitativo;*
- ***interpretarlo***: *portare alla luce il significato che le acquisizioni (ma anche le lacune e le difficoltà) rivestono in dato percorso educativo e apprenditivo³.*

Per Hadji queste tre intenzioni diventano i tre momenti costitutivi del valutare del docente. Essi creano un continuum che si distende tra

¹ Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza, p. 4.

² *Ibidem*.

³ Cfr. Gennari, M. (1996). *Didattica generale*. Milano: Bompiani, p. 175.

il polo del misurare e quello del valutare e che identifica due zone, quella della descrizione quantitativa della realtà (misurare) e quella della regolazione critica (apprezzare e interpretare), entrambe importanti nell'agire valutativo⁴.

Il valutatore porta sull'oggetto che egli valuta uno sguardo la cui gradazione dipende da un'intenzione specifica rispetto a quell'oggetto. Egli è portatore di un progetto inerente l'oggetto, da lui avvicinato con un'intenzione definita: per esempio, quella di fargli subire un controllo, di aiutare un individuo o ancora comprenderlo. Quando l'oggetto è osservato sotto l'angolo della prestazione, che esso costituisce o che testimonia, la valutazione ha certo per ambizione di *misurare*. In secondo luogo si valuta per *apprezzare*, il che pone in un approccio non più quantitativo, ma qualitativo. In questo caso non si valuta più per misurare il proprio oggetto, ma per apprezzarne il valore in relazione a certe fini o a certi obiettivi di cui si ha un quadro limpido del lavoro di valutazione. Inoltre, genuinamente, si può cercare di comprendere, interpretare, rendere cioè la realtà conoscibile, chiarendone il significato. Vedere gli errori come segni da decrittare anziché sanzionare⁵.

Perennoud definisce la valutazione realmente formativa quando individua in maniera minuziosa i modi di funzionamento, le problematiche specifiche, i tempi di ciascuno, gli interessi. Non si tratta più di valutare quantitativamente, ma di scomporre, identificare: concentrarsi sul discente per conoscerlo meglio, al fine di aiutarlo meglio. La valutazione lungi dall'essere una misura è un atto sociale⁶.

Allal studiando la valutazione mostra come questa si dispone in tre tappe:

⁴ Cfr. Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Editrice Morcelliana, p. VI.

⁵ Per ulteriori approfondimenti: Hadji, C. (1986). "Sur le projet d'évaluation formatrice: l'évaluation formative de l'illusion à l'utopie", in *Evaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, 1986, pp. 173 – 176; Cfr. Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF; Cfr. Hadji, C. (1992). *Penser ed agir l'éducation*. Paris: ESF.

⁶ Cfr. Perennoud, P. (1986). "La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue", in *Evaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, 1986, pp. 202 – 210; Cfr. Perennoud, P. (1991). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, *Mesure ed évaluation en éducation*, n.4, vol. 13, Québec, 1991, pp. 49 – 81.

1. **raccolta** di dati sui miglioramenti e sulle problematiche del discente;
2. **interpretazione** dei dati, in una visione diagnostica;
3. **adattamento** delle attività in funzione delle indicazioni della seconda tappa⁷.

Le tre tappe, seguendo la scia di Allal, stabiliscono un quadro generale d'azione, che porta a definire quali:

- **aspetti** del discente è opportuno osservare. Le osservazioni saranno basate sui processi e sugli sviluppi invece che sui derivati. Ci si focalizzerà sulle tattiche e sui processi messi in atto, cercando principalmente di comprendere il funzionamento cognitivo del discente di fronte al compito presentato. Si adopereranno tecniche e strumenti di indagine e di scoperta, come l'osservazione diretta;
- **principi** devono accompagnare l'interpretazione dei dati. L'interpretazione verterà sulle tattiche e sui processi dei discenti anziché sulla correzione dei derivati, al fine di giungere ad un'analisi sulla genesi delle problematiche dei discenti mettendo in relazione le caratteristiche dei discenti (es. livello di sviluppo cognitivo; modalità di trattamento dei dati; strategie di apprendimento; capacità) e le caratteristiche del compito (es. modi di presentazione; complessità);
- **adeguati metodi** è opportuno mettere in atto, al fine di rimediare alle problematiche diagnosticate tramite una modificazione del compito⁸.

La valutazione, secondo Bourassa e Leblanc, cerca di generare tre tipi di informazioni sul:

1. **cosa**: conoscenze conseguite, naturali strategie di risoluzione di problemi;
2. **come**: modalità di lavoro (fisiche, cognitive o socio – emotive) preferite dal soggetto;
3. **perché**: motivi del fallimento⁹.

⁷Cfr. Allal, L., Cardinet, J., Perennoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.

⁸Ivi, p. 160.

⁹Cfr. Bourassa, M., Leblanc, R. (1991). *Re-vision de l'évaluation: une démarche fon-*

Per quanto concerne i primi due livelli la valutazione è un'operazione di osservazione diversamente dall'ultimo livello in cui diventa dinamicamente un'operazione d'intervento, infatti, per afferrare il perché delle problematiche riscontrate, il valutatore dovrà intervenire. Inoltre, per comprendere il soggetto bisogna metterlo a confronto con condizioni che rispettano la ricchezza e la complessità della vita reale, per poi osservarlo di nuovo in questa circostanza¹⁰. Quest'ultima osservazione, la cui mansione è quella di consentire l'analisi delle difficoltà, pertinente il soggetto in situazione di risoluzione di problemi, potrà permettere di identificare quattro serie di difficoltà, secondo i quattro momenti di questo processo, così come sono descritti da Feuerstein:

1. **accesso all'informazione:** le problematiche sono contraddistinte da una cattiva individuazione del problema. Le abilità in gioco sono due, da un lato quella di congiungere il conosciuto al nuovo, dall'altro quella di decidere gli indici pertinenti. L'errore può giungere da una smisurata impulsività, o da una limitazione delle attitudini;
2. **risoluzione:** le difficoltà riguardano le strategie e la sequenza di risoluzione. A partire da un'attivazione delle sue modalità preferite di comprensione, si potrà orientare il discente verso un modo di procedere sequenziale e sistematico;
3. **verificazione:** si osserveranno le difficoltà provate dal discente per inquadrare la risposta come eventuale, possibile. Un fallimento denoterà un misconoscimento della logica del suo procedimento, e l'ammenda passerà attraverso la creazione di un contesto di riflessione che lo porti a scoprire come può provare la risposta;
4. **generalizzazione:** impegna la capacità di individuare, riconoscere un problema già visto¹¹.

Un tema legato a quello della valutazione concerne le decisioni che possono essere assunte da un docente all'interno del processo educativo. Secondo De Ketele saranno dette:

ctionnelle et dynamique, "Mesure et évaluation en éducation" volume 13, n.4, Québec, 1991.

¹⁰ Ivi, p. 26.

¹¹ Ivi, p. 45.

- **macro decisioni**, le iniziative e le scelte di comportamento deliberate negli intervalli tra una sequenza formativa e l'altra;
- **micro decisioni**, quelle che vengono di fatto ad accompagnare la singola sequenza formativa nel corso del suo svolgimento¹².

In questo caso, prendendo in prestito la metafora della navigazione di Cardinet, è possibile estrarre l'idea di un controllo non troppo rigido, preconfezionato o ossessivo, ma esercitato a periodi più o meno stabiliti e comunque abbastanza ravvicinati, intervenendo sulla rotta con continui ed opportuni aggiustamenti. Questo *navigare* è consono ad una progettualità educativa rispettosa dell'esigenza di autonomo sviluppo personale del discente¹³.

La didattica, rappresenta, quindi, il vero pilastro che sostiene i vari processi di valutazione, la modalità che può decidere l'efficienza di un giudizio, la cui peculiarità dipende dalla sua ricchezza metodologica, dalla sua forma interdisciplinare e dai suoi approcci metacognitivi. L'ambiente educativo in ambito motorio – sportivo porge una particolare occasione, quella di usufruire di ambienti di apprendimento centrati sul corpo e sul movimento per valutare le varie modalità di accesso alla conoscenza dei discenti. In tal modo è possibile riconoscere contemporaneamente atteggiamenti e comportamenti individuali e sociali che rivelano in forma più esplicita le caratteristiche, i limiti e le potenzialità dei discenti¹⁴

“ ... la valutazione in ambito educativo può essere considerata come un processo complesso che, soprattutto in ambito motorio – sportivo, ha

¹²Cfr. De Ketele, J. M. (1979). *A propos des notions d'évaluation formative, d'évaluation sommative, d'individualisation et de différenciation*, in Allal, L., Cardinet, J., Perennoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, op. cit., pp. 185 – 191. Per ulteriori approfondimenti: De Ketele, J. M. (a cura di). (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck, “Pedagogies en développement”.

¹³La navigazione può essere controllata in due modi: a) controllo permanente grazie alla bussola che consente di mantenere la rotta; b) controllo periodico per fare il punto e se occorre, cambiare rotta. Cfr. Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael, p. 241.

¹⁴Cfr. Hughes, M., Lipoma, M., Sibilio, M. (2010). *Performance Analysis. Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*, op. cit., p. 367.

*bisogno dell'assunzione di un codice deontologico, una pratica stimolata a valori condivisi che sia indirizzata da solidi principi che facilitino ad assicurare autenticità, attendibilità, competenza e valida gestione di strumenti, metodi e procedure"*¹⁵.

II.2 La valutazione motorio – sportiva in ambiente educativo

La valutazione, in un quadro complesso inerente la didattica delle attività motorie, si presenta come un iter articolato che deve inevitabilmente esaminare la pluralità dei fenomeni congiunti all'educazione motoria, data l'interdipendenza reciproca tra i processi valutativi e la didattica del movimento. La struttura docimologica delle attività di movimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, oltre a includere tutta la complessità del sistema didattico – organizzativo della scuola italiana, deve afferrare la prosperità dell'esperienza senso – motoria nel periodo sia dell'infanzia che della preadolescenza. Nel valutare attività didattiche volte a incoraggiare apprendimenti motori, o che utilizzino esperienze motorie per agevolare i processi di apprendimento, non si possono semplicemente assumere metodologie e protocolli quantitativi o qualitativi propri dell'ambito motorio – sportivo e trasferirli nei contesti educativi, in quanto l'atto valutativo risulterebbe depauperato dal giudizio dei significati che l'esperienza motoria può assumere nel processo di insegnamento – apprendimento¹⁶.

La contestualizzazione, invece, può consentire alla valutazione motoria di assumere un carattere *ecologico*¹⁷, assegnando alle proposte didattiche una maggiore originalità e unione con i vari contesti di azione. Tale modello potenzia l'aspetto formativo della valutazione tramite modalità di indagine che si distanziano dalla valutazione del prodotto, disegnato dall'esecuzione del compito motorio, e si basano primariamente sui pro-

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, in *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 8 (2014), pp. 163 – 174.

¹⁷ Cfr. Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.

cessi psicomotori attivati dal discente. L'utilizzo di strumenti e metodologie di valutazione motoria, dunque, deve inevitabilmente fondersi ai vincoli ambientali, culturali, organizzativi e didattici della scuola, nonché risultare coesa e funzionale all'offerta formativa.

Un tale processo di fusione richiede però una riflessione sui vari livelli di specificità dell'ambito didattico – motorio che riguardano:

- *le competenze motorio – sportive dei docenti*¹⁸;
- *le opportunità e i vincoli derivanti dall'autonomia*¹⁹ *delle Istituzioni Scolastiche*;
- *le aspettative formative dei discenti in termini di obiettivi specifici di apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze da raggiungere*²⁰;
- *l'individuazione di indicatori e descrittori del movimento*²¹;
- *la complessità delle procedure di rilevazione.*

¹⁸ L'importanza dell'attività motoria nell'ambito della scuola primaria, ed in particolare nella fascia d'età che va dai 6 agli 11 anni, richiede una specifica e vasta professionalità e competenze che vanno dalla metodologia alla fisiologia e alla psicopedagogia, dalla didattica all'auxologia ed alla valutazione psico – motoria e funzionale, in quanto queste fasce d'età sono particolarmente sensibili per lo sviluppo psico – fisico. Programmi ed attività che siano predisposti esclusivamente da laureati in scienze motorie o diplomati presso gli ex ISEF che, per formazione culturale e piano di studi previsto, hanno la capacità e la sensibilità di adottare interventi idonei e mirati, dal punto di vista della motricità, a seconda delle età dei soggetti. I meriti dei docenti di scuola primaria sono molti e la loro preparazione è sicuramente di alto livello; ciò non toglie che, per la parte specifica dell'attività motoria, essi possano e debbano essere sostenuti e affiancati da docenti specifici, al fine di garantire un livello di insegnamento che consenta un corretto avvicinamento alla pratica motoria prima e sportiva poi. [Cfr. Proposta di Legge “Disposizioni per la promozione dell'attività fisica e dell'educazione motoria nella scuola primaria”, presentata il 17 aprile 2018. Camera dei Deputati n. 523].

¹⁹ **L'autonomia scolastica** nasce con la *Legge n. 59 del 15 Marzo del 1997* (conosciuta anche come legge Bassanini), che con l'art. 21, delega una serie di adempimenti e mansioni, conferiti in precedenza all'Amministrazione Centrale, alle singole scuole.

²⁰ Cfr. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Roma, 2007, 2012.

²¹ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, op. cit., p. 166.

I docenti²² hanno buone competenze generali sulla didattica di tutte le discipline, ma percepiscono carenze sul piano del sapere (le conoscenze), del saper essere (gli atteggiamenti), del saper fare (le abilità) e del saper far fare nel campo motorio – sportivo. Nella didattica del movimento, infatti, c'è un deciso riferimento oltre che alle discipline tradizionali delle scienze dell'educazione, anche a discipline di ambito biomedico, in quanto vi si racchiudono una complessità logistica e organizzativa attinente a diversi fattori di rischio legati: all'uso di sussidi e attrezzi²³, all'attivismo delle attività che modifica il rapporto tra corpo, spazio e oggetti, alla realizzazione delle attività, all'impossibilità di assicurare a tutti una continua *assistenza diretta*²⁴. Il tutto

²² Odiernamente, il docente è chiamato ad un compito arduo: operare utilizzando il corpo ed il movimento come facilitatori dei processi di apprendimento. Aule, laboratori, palestre diventano il luogo del fare e dell'agire, dove il cognitivo e l'operativo hanno piena operatività all'interno di questi spazi.

²³ **I piccoli attrezzi:** sostenuti dal corpo, si muovono intorno ad esso e sono di facile maneggevolezza e conduzione; si usano facendoli muovere intorno al corpo. Consentono un uso più dinamico, di lancio, di impugnatura. Possono favorire prevalentemente lo sviluppo delle capacità coordinative e articolari. Sono strumenti codificati, perché se ne conoscono la forma, i materiali utilizzati, il peso e le finalità generali per la loro utilizzazione; sono piccoli attrezzi il cerchio, la clavetta, la palla, la funicella, la bacchetta, il nastro. **I grandi attrezzi,** di peso e dimensioni notevoli, sono quelli che sorreggono il corpo umano che ruota intorno ad essi. È possibile realizzare con questi attrezzi esperienze di esplorazione e conquista statica e dinamica dello spazio impegnando in prevalenza le capacità condizionali e articolari, utilizzando prese e trazioni del corpo con gli arti superiori, appoggi e spinte con gli arti inferiori. Sono grandi attrezzi: la spalliera, la cavallina, il quadro svedese, la panca svedese, la trave, pertiche e funi. [Cfr. Zimatore, G., Gallotta, M. C. (2013). *Glossario interdisciplinare di fisica per scienze motorie*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore, p. 12; Cfr. Cecoro, G. (2015). *Attrezzi e sussidi*, in *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Sibilio, M., D'Elia, F. (a cura di). Brescia: Editrice La Scuola, p. 327].

²⁴ L'efficacia di ambienti di apprendimento necessita di una specifica assistenza tecnica dell'educatore. *L'assistenza* è: indiretta, quando è riferita sia all'aspetto igienico sia a quello cautelativo, organizzando spazi e materiali per eludere eventuali effetti che possano ledere la salute e/o l'integrità fisica del discente, mediante la predisposizione di mezzi di protezione a salvaguardia di eventuali cadute; *diretta*, quando si concede ad ogni discente l'aiuto fisico e morale nel corso dell'esecuzione motoria.

rappresenta un possibile rischio nella realizzazione di attività motorie e sportive compatibili con le richieste del Ministero, che nonostante offra alle scuole la possibilità di organizzare e finanziare attività e progetti, non trova adeguati riscontri in termini di realizzazione di esperienze ludico – motorio – sportive che abbiano una reale valenza educativa. Siffatta discrasia espone al rischio di limitare la realizzazione delle disposizioni che il MIUR dà tramite le Indicazioni (in questo caso a quelle motorio – sportive) mostrando le contraddizioni tra le richieste dei documenti programmatici e la disparità di impostazione metodologico – didattica da parte dei docenti²⁵.

Ogni scuola edifica iter formativi differenziati, ideando e concretizzando azioni educative coerenti con le richieste delle famiglie e del territorio, al fine di affinare l'efficacia del processo di insegnamento – apprendimento tramite l'utilizzo di risorse umane, economiche e strutturali. La scuola, pertanto, può:

- *decidere di prediligere quali attività motorio – sportive praticare, in quali orari e strutture;*
- *stabilire un planning degli incontri;*
- *individuare gli attrezzi sportivi da acquistare;*
- *selezionare tecnici specializzati nel settore;*
- *richiedere progetti sportivi*²⁶.

[Cfr. Cecoro, G. (2015). *Attrezzi e sussidi*, in *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, op. cit., p. 332].

²⁵ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, op. cit.

²⁶ **L'autonomia scolastica** nasce con la *Legge n. 59 del 15 Marzo del 1997* (conosciuta anche come legge Bassanini), che con l'art. 21, delega una serie di adempimenti e mansioni, conferiti in precedenza all'Amministrazione Centrale, alle singole scuole. **1. Autonomia didattica:** scelta delle attività di insegnamento; scelta delle attività pomeridiane aggiuntive. **In ambito motorio:** scelta delle attività, degli orari e dei luoghi (dentro la scuola o in strutture sportive esterne) dove svolgere le attività motorie e sportive. **2. Autonomia organizzativa:** scelta dei calendari settimanali delle lezioni; scelta della distribuzione delle attività nel corso dei mesi e dell'anno. **In ambito motorio:** scelta del numero di attività da svolgere per ogni mese dell'anno, programmando le necessarie differenze tra periodo e periodo, prevedendo, ad esempio, ad inizio anno scolastico un minore numero di ore settimanali di lezione ed a metà anno una più

Nella scuola dell'infanzia sarà privilegiato il campo di esperienza del Corpo e il movimento. La scuola dell'infanzia corrisponde nei discenti all'età che va dai 3 ai 6 anni nei quali si compie il primo allungamento detto *proceritas prima*²⁷ (che va dai 3 anni circa al settimo anno d'età), definita anche età del primo allungamento, in quanto è contraddistinta da un considerevole sviluppo in altezza. In questo periodo l'attività motoria si perfeziona, passando da meri apprendimenti a fasi di sviluppo includenti *destrezza ed abilità*²⁸. Lo sviluppo staturale in altezza rinvia il baricentro ad una più rilevante distanza dalla base d'appoggio determinando difficoltà nell'*equilibrio*²⁹, nella precisione e nella coordi-

alta frequenza delle attività motorie. **3. Autonomia finanziaria:** scelta delle attività da finanziare, delle attrezzature da acquistare, dei professionisti esterni alla scuola da utilizzare, delle necessarie richieste in termini economici da inviare al Ministero dell'istruzione, alle imprese e agli Enti locali. **In ambito motorio:** scelta degli attrezzi sportivi da acquistare e dei tecnici specializzati nel settore da inserire eventualmente nelle attività scolastiche. **4. Autonomia di ricerca:** scelta delle ricerche da realizzare nel rispetto degli obiettivi del POF. **In ambito motorio:** possibilità di realizzare specifiche ricerche all'interno o all'esterno delle attività formative finalizzate al miglioramento della qualità del processo di insegnamento – apprendimento. [Hughes M., Lipoma M, Sibilio M. (2010). *La Performance Analysis, Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*. Milano: Franco Angeli, pp. 347 – 348].

²⁷ *Lauxologia* è quel ramo della medicina che studia i cambiamenti del corpo umano durante l'età evolutiva. [Cfr. Sdringola, F. (2008). *Auxologia e attività motoria nell'età evolutiva*. Perugia: Calzetti e Mariucci]. Si interessa dello studio dell'accrescimento inteso come alternanza di sviluppo e crescita tramite lo studio di leggi scientifiche e fasi specifiche. Una prima suddivisione va fatta discernendo la vita intrauterina da quella extrauterina che si connubiano tramite una tappa vitale che è la nascita. Secondo gli studiosi Pende e Stratz la fase post – natale va ripartita in nove periodi: 1. Neo – natale; 2. Nipiologico; 3. Turgor primus; 4. *Proceritas prima* (va dai 3 ai 7 anni d'età); 5. Turgor secundus; 6. Proceritas secunda; 7. Pubertà; 8. Climaterio; 9. Senescenza. [Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: CUEN, p. 79].

²⁸ Cfr. Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, op. cit., p. 102.

²⁹ *L'equilibrio* è la capacità di mantenere una posizione nello spazio o l'abilità di ritrovarla nel più breve tempo possibile. L'equilibrio si discerne in: 1) *equilibrio del corpo*, che comprende *l'equilibrio statico* (la capacità di mantenere una posizione in condizioni di stabilità precaria) e *l'equilibrio dinamico* (consente di muoversi a diversi

nazione motoria ed il bambino ricerca nuovi equilibri tramite azioni motorie primariamente imitative. Dai 3 anni in poi, il bambino, è in grado di catalogare e qualificare molti oggetti, con capacità manuali incrementate e buone forme rappresentative nell'ambito del gioco.

Nello specifico, lo sviluppo motorio riguarda:

- *le capacità motorie globali;*
- *la coordinazione del movimento;*
- *le capacità posturali³⁰;*
- *la capacità fine delle mani e capacità prassiche;*
- *la coordinazione oculo – manuale;*
- *la capacità percettiva ed operativa;*
- *l'evoluzione del segno grafico e del disegno spontaneo;*
- *la creatività nel gioco;*
- *le capacità attentive e di memorizzazione;*
- *lo sviluppo della dominanza³¹ (occhio, mano e piede).*

In questa fase si forma la capacità di riconoscimento dei colori e l'organizzazione spazio – temporale³². Il discente, inoltre, si trova nella fase del *corpo percepito*³³ progredendo da una conoscenza corpo-

livelli di inabilità); 2) *equilibrio demandato*, che è la capacità di trasmettere l'equilibrio a un attrezzo a cui si trasferisce un movimento o si impone una staticità. [Cfr. Biino, V. (2006). *Manuale di scienze motorie e sportive. Giochi e lezioni per la scuola primaria*. Milano: Hoepli Editore, p. 202].

³⁰ *Postura* è “ ... l'atteggiamento abituale del corpo. È un aspetto rilevante della comunicazione non verbale e si colloca a metà strada tra la comunicazione gestuale e il comportamento spaziale. Se la osserviamo, possiamo cogliere in essa indizi significativi sulle caratteristiche emozionali del soggetto, ma soprattutto sul suo livello di energia e sulle risorse che può mettere in gioco nella relazione. La postura può essere condizionata dalle circostanze o da specifiche situazioni; può riflettere un determinato stato d'animo o un'emozione”. [Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero, p. 128].

³¹ La batteria Piaget – Head è un test di valutazione motoria, che consente di studiare la differenza destra – sinistra nel bambino in soggetti dai 6 ai 14 anni. [Cfr. Galifret, N. – Granjon (1980). *Test Piaget Head, test di orientamento destra – sinistra*. Firenze: Giunti Barbera].

³² Cfr. Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, op. cit., 82.

³³ *Lo schema corporeo* è “ ... un quadro mentale della nostra corporeità, che nasce

rea generale ed imprecisa ad una conoscenza minuziosa dei segmenti corporei. Sarà fondamentale utilizzare tecniche motorie finalizzate al miglioramento prevalentemente delle capacità coordinative rispetto a quelle condizionali.

Nella scuola primaria le attività didattiche dell'Educazione Fisica saranno volte al raggiungimento di obiettivi e traguardi quali: il corpo e la sua relazione con lo spazio ed il tempo; il linguaggio del corpo come modalità comunicativo – espressiva; il gioco, lo sport, le regole ed il fair play; salute e benessere, prevenzione e sicurezza.

La scuola primaria impegna il bambino nel periodo che va dai 6 agli 11 anni. Auxologicamente in questa fase si completa il periodo di *proceritas prima* nei bambini di entrambi i sessi e, in seguito, si svolge il periodo di *turgor secundus*, chiamata età del secondo riempimento (che va: nelle femmine dai 7 ai 10 anni; nei maschi dagli 8 agli 11).

Lo sviluppo motorio di tale periodo riguarda:

nell'azione ed è punto di partenza delle diverse possibilità di azione del soggetto. Il bambino che riesce ad usare bene il proprio corpo riesce a crearsene una buona immagine mentale, ovvero un buono schema corporeo: ciò gli consentirà di sviluppare schemi motori completi ed armonici". [Ba, G. (2003). Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale. Milano: Franco Angeli, p. 279]. Lo schema corporeo si aggiorna con l'esperienza strutturandosi a partire dalla **nascita** sino al **12° anno di età**. Molti autori tendono a descrivere le diverse fasi di accrescimento attraverso la strutturazione dello schema corporeo: **Corpo subito** (0 – 3 mesi), il bambino si manifesta motorialmente tramite il proprio corpo che "sente" prevalentemente per le stimolazioni provenienti dall'ambiente esterno; la motricità è riflessa. **Corpo vissuto** (3 mesi – 3 anni), l'azione motoria è globale e gradualmente intenzionale, ma poco precisa. Inizia la strutturazione del "sé corporeo" inteso come capacità di riconoscere la propria dimensione corporea rimarcando la differenza tra sé ed il mondo. **Corpo percepito** (3 anni – 7 anni), il bambino passa dalla fase della globalità a quella dell'analisi, indica le varie parti del corpo ponendole in collegamento con facili concetti topologici quali davanti/dietro, aperto/chiuso, vicino/lontano, sopra/sotto e successivamente destra/sinistra; il rapporto tra corpo ed azione si evolve. **Corpo rappresentato** (7 – 12 anni), il bambino distingue i singoli segmenti corporei, pervenendo alla completa organizzazione dello schema corporeo; il corpo comincia a raccontarsi tramite atteggiamenti ed azioni motorie quali lo stare in piedi, lo stare seduti, il camminare, il gesticolare; si costruisce un modello identificativo di postura. [Cfr. Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, op. cit., pp. 87 – 88].

- *le capacità motorie globali;*
- *le capacità motorie fini;*
- *la coordinazione dei movimenti (globale³⁴ e segmentaria³⁵);*
- *la dissociazione³⁶ dei movimenti;*
- *la capacità e controllo posturale;*
- *le capacità attentive;*
- *le capacità logiche;*
- *le capacità operative;*
- *le capacità di memorizzazione;*

³⁴ *La coordinazione generale*, per il medico francese e fondatore della psicocinetica Jean Le Boulch [1924 – 2011], si esplicita in quei movimenti che richiedono un reciproco aggiustamento di tutte le parti del corpo. Tale coordinazione coinvolge, infatti, un'attività motoria globale, di conseguenza un controllo totale di tutto il corpo, e nella maggior parte dei casi uno spostamento nello spazio. Inoltre, è relazionata con la capacità di equilibrio, la coordinazione spazio – temporale e la conoscenza del proprio corpo. [Cfr. Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*. Roma: Armando Editore].

³⁵ *La coordinazione segmentaria* è relazionata con i movimenti nei quali vengono manipolati e controllati piccoli attrezzi con mani e piedi. È possibile ripartire la coordinazione segmentaria in: *coordinazione ideo – motoria*, quando si effettuano dei lanci dell'attrezzo a se stessi o ai compagni (sia con arto/i superiore/i che inferiore/i). Prima di effettuare il lancio si programma la parabola ideale e si imprime la giusta forza all'attrezzo in modo che esso arrivi al punto giusto nel momento giusto; *coordinazione oculo – motoria*, si rileva in particolare nell'azione del ricevere con qualunque parte del corpo un oggetto in movimento all'interno del campo visivo. Si concretizza grazie alla percezione anticipata della parabola e velocità dell'attrezzo; *coordinazione ideo – oculo – motoria*, si esplicita quando l'azione del ricevere e del lanciare corrispondono. Esempio: ricevuto l'attrezzo il bambino lo rimanda subito un'altra volta. [Cfr. Vayer, P. (1971). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando Editore; Cfr. Casolo, F. (2007). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, op. cit.; Cfr. Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*, op. cit.].

³⁶ *La dissociazione* è quella attività volontaria o involontaria del soggetto che consiste nell'attivare contemporaneamente gruppi muscolari indipendenti tra di loro, o meglio la realizzazione simultanea di movimenti che non hanno la stessa finalità nell'ambito di una stessa condotta motoria. [Cfr. Vayer, P. (1971). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando Editore; Cfr. Casolo, F. (2007). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*, op. cit.; Cfr. Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*, op. cit.].

- *le capacità grafiche;*
- *le capacità di apprendimento;*
- *la creatività;*
- *la dominanza*³⁷.

Dal punto di vista psicomotorio è questa la fase del corpo rappresentato (che va dai 7 ai 12 anni), dove il bambino riesce progressivamente a discernere i singoli segmenti corporei, giungendo alla totale organizzazione dello schema corporeo. In questa fase potranno essere progressivamente incrementate tutte le capacità motorie anche in attività presportive (definite giochi sportivi), considerando sempre prioritario lo sviluppo delle capacità coordinative rispetto a quelle condizionali³⁸.

Da quanto riportato gli aspetti docimologici non possono prescindere da una profonda conoscenza di tutti quegli aspetti che concorrono a determinare le qualità del movimento: forma esecutiva, rapporti spazio – temporali, attitudini motorie del discente. Inoltre, la valutazione motoria in ambiente educativo deve adottare strumenti specifici, tecniche e strategie osservative che consentano di analizzare meticolosamente il livello di competenza motoria del discente.

II.2.1 La triade del campo di osservazione motorio – sportiva in ambiente educativo

Come riportato nel paragrafo precedente, è fondamentale conoscere le caratteristiche psicomotorie del discente in relazione alle caratteristiche morfo – funzionali della sua fascia d'età. Pertanto, bisogna:

1. *esaminare gli atteggiamenti e i comportamenti corporei in relazione alle fasi di sviluppo psicomotorio*³⁹ *e alle leggi auxologiche*⁴⁰;
2. *definire i parametri che condurranno le attività di osservazione*, in particolare:
 - *cosa osservare e valutare* (le capacità e le abilità motorie; il lin-

³⁷ Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento*, op. cit. p. 83.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Si veda paragrafo precedente II.2. *La valutazione motorio – sportiva in ambiente educativo*.

⁴⁰ *Ibidem*.

guaggio corporeo; la capacità di organizzazione spazio – temporale; interessi, attitudini, motivazioni);

- **come osservare e valutare** (checklist, schede strutturate o semistrutturate);
 - **quando osservare e valutare** (le tempistiche non possono prescindere dai due livelli quali – quantitativi. A livello qualitativo, tramite procedure descrittive; quantitativo, secondo fasi precise e utilizzando strumenti strutturati);
 - **dove osservare e valutare** (contestualizzare la situazione da osservare: ambiente di apprendimento, contesto fatto di luoghi, cose, persone e della loro interazione).
3. **definire i tempi.** È fondamentale determinare a priori le fasi di osservazione e porle in relazione al processo educativo.

La triade rinforza il connubio esistente tra le indicazioni programmatiche e le esigenze proprie della disciplina motorio – sportiva, che presuppongono l'impiego di strumenti e metodologie che potenzino il legame esistente tra corporeità e apprendimenti, in una visione multipla della personalità, che vede la concatenazione di dimensioni affettive, sociali, etiche e morali, cognitive e, naturalmente, chinesiologiche.

La didattica privilegiata per la funzione valutativa in ambito motorio – sportivo è quella laboratoriale. Il laboratorio di educazione motoria rappresenta il contesto ideale nel quale sia gli elementi didattici che docimologici si coordinano e incoraggiano opportunità per:

- perfezionare contenuti disciplinari con le indicazioni ministeriali;
- consolidare il legame tra apprendimento e cognizione;
- favorire la dimensione espressiva e creativa;
- dare spazio agli aspetti relazionali tramite il ruolo di mediatore svolto dal corpo e dalla comunicazione non verbale;
- individuare indicatori corporei e motori che possano essere ricondotti a capacità e abilità del soggetto⁴¹.

⁴¹ Il laboratorio ludico – motorio – sportivo è pensato come spazio che agevola la dimensione pro-sociale del comportamento in quanto facilita nelle attività in coppia e in piccolo gruppo il confronto e lo scambio, e nel grande gruppo consente di avviare la condivisione delle esperienze e delle idee. Esso è fondamentale all'interno

II.2.2 I parametri generali e specifici della valutazione motorio – sportiva in ambiente educativo

Un sistema di valutazione motorio – sportivo in ambito educativo oltre a tener conto, come già anticipato, degli obiettivi ministeriali, delle competenze dei docenti e dell'autonomia scolastica, deve intessere caratteristiche (generali) della valutazione con alcune peculiarità richieste dal modello formativo scolastico. In particolare i parametri generali della valutazione dovrebbero integrarsi con quelli specifici del contesto educativo⁴².

I parametri generali sono:

- **la standardizzazione:** è conforme all'omogeneità procedurale che permette di confrontare i risultati della valutazione. Richiede l'esplicitazione inflessibile delle vari fasi del lavoro: misurazione, strumenti, tempi ed istruzioni da impartire per lo svolgimento del compito motorio⁴³;
- **l'oggettività⁴⁴:** circoscrive la caratteristica della prova che tende a non ammettere gli aspetti soggettivi e non controllabili dell'attività di misurazione, con l'intento di conseguire una misura priva di errori non legata alle opinioni e alle convenzioni di colui che la sta svolgendo o valutando. Naturalmente esso dipende in massima parte dal metodo di misurazione della prova (ad esempio un cronometraggio manuale non

dei contesti educativi, in questo caso nella scuola dell'infanzia e primaria, essendo uno spazio pluridimensionale nel quale: *problematizzare e rielaborare* alcuni dei contenuti disciplinari previsti dagli orientamenti, dai programmi e dalle indicazioni nazionali per il curricolo; *sperimentare*, nel percorso, il rapporto tra apprendimenti cognitivi e apprendimenti motori; *favorire* la dimensione espressiva e relazionale, al fine di far emergere il ruolo di mediazione interpersonale della corporeità. [Cfr. Cecoro, G. (2018). *Un laboratorio in ... movimento. Percorsi ludico – motori per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Aracne].

⁴² Cfr. Hughes, M., Lipoma, M., Sibilio, M. (2010). *Performance Analysis. Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*, op. cit., p. 350.

⁴³ Cfr. Giunto, A. (2018). *La valutazione in ambito motorio e sportivo*. Bari: WIP Edizioni, p. 24.

⁴⁴ Per Chevallard " ... l'oggettività non può essere che il frutto di un lavoro collettivo". Chevallard, Y. (1990). *Evaluation, vérification, objectivation*, in Colomb, J., *L'évaluateur en révolution*, Paris, INRP, pp. 13 – 36. Per ulteriori approfondimenti: Cfr. Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

avrà sicuramente la stessa oggettività di uno elettronico), ma anche dal comportamento del rilevatore e dal grado di standardizzazione del test, o meglio dall'applicazione precisa da parte del rilevatore dei vari aspetti della standardizzazione della prova⁴⁵;

- **la selettività**: un indicatore è selettivo quanto più riesce a discriminare il livello di capacità dei vari soggetti che compongono il gruppo⁴⁶;
- **l'attendibilità**: è definita quasi sempre sulla base delle caratteristiche di accuratezza, costanza, stabilità ed inalterabilità. Ciò significa che una prova ben strutturata deve dare informazioni non incerte, né vaghe, che rimangono salde nelle somministrazioni successive della prova. Una prova se somministrata più volte ai medesimi soggetti, nelle stesse condizioni ed in modo obiettivo, offre nel tempo i medesimi risultati⁴⁷;
- **la validità**: un test può essere considerato valido quando attraverso di esso si riesce ad esprimere una misurazione della capacità motoria, abilità motoria o qualsivoglia parametro che effettivamente vogliamo misurare. Il test non è altro che un indicatore del parametro che vogliamo misurare ed in tal senso è importante che l'indicatore sia valido e pertinente al parametro a cui si riferisce. La validità può essere di contenuto, strutturale o concorrente⁴⁸.

I parametri specifici del contesto educativo sono, invece, i seguenti:

- **la compatibilità** con gli elementi organizzativi, didattici e gestionali della scuola;
- **la coerenza** rispetto agli obiettivi formativi perseguiti;
- **la funzionalità** della valutazione come momento formativo;
- **l'integrabilità** tra le performance motorie e gli atteggiamenti dei discenti⁴⁹.

⁴⁵ Cfr. Dispensa, A. (2000). *La valutazione in educazione fisica. Problematiche, metodiche e prospettive*. Roma: Società Stampa Sportiva.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr. Varisco, B., M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci Editore, p. 213.

⁴⁸ Cfr. Giunto, A. (2018). *La valutazione in ambito motorio e sportivo*, op. cit., p. 24.

⁴⁹ Cfr. Hughes M., Lipoma M, Sibilio M. (2010). *La Performance Analysis, Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*, op. cit. pp. 350 – 351.

CAPITOLO III

Gli strumenti di valutazione motoria in ambiente educativo

III.1 Apprendimento motorio e valutazione

Nel campo della formazione la valutazione ricopre un importante ruolo, soprattutto per le strategie e gli strumenti utilizzati, al fine di rilevare il livello di apprendimento raggiunto.

Nella sfera educativa, infatti, è fondamentale verificare:

- *se si sia realizzata una vera acquisizione di competenze;*
- *se ciò che è stato prodotto è un apprendimento significativo¹ anziché meramente meccanicistico².*

L'apprendimento motorio³ si basa, oltre che sul livello individuale

¹ *L'apprendimento significativo* è il caposaldo della teoria di Ausubel, psicologo dell'età evolutiva, contrapposta a quello di apprendimento meccanico. Per imparare in modo significativo, gli individui devono poter collegare la nuova informazione a concetti e proposizioni rilevanti già posseduti. La conoscenza avviene mediante elaborazione del significato: l'allievo attribuisce al materiale di apprendimento un significato psicologico, cioè suo personale. Nell'apprendimento meccanico, invece, il contenuto è già definito nel suo significato e l'allievo deve solamente imprimerlo nella mente. [Cfr. Ausubel, D. (1987) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli].

² Cfr. Hughes M., Lipoma M, Sibilio M., (2009). *La Performance Analysis, Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*. Milano: Franco Angeli.

³ *Apprendimento motorio*: rientra nelle capacità coordinative globali ed è la capacità di apprendere dalle esperienze alcune informazioni ed alcuni schemi che si stabilizzano e costituiscono il substrato di ulteriori apprendimenti. [Cfr. Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: CUEN, p.99].

delle capacità di prestazione, sui fattori di:

- **percezione** di segnali, stimoli, informazioni che giungono dall'esterno e dall'interno del corpo;
- **interpretazione, comprensione e rappresentazione mentale del compito;**
- **elaborazione;**
- **feedback**⁴ (o ritorno informativo) sui risultati del movimento; questo fattore è importante in quanto determina gli opportuni adattamenti per poi progredire nell'apprendimento⁵.

A livello scolastico, in cui una delle mete da raggiungere non è rappresentata solo dal risultato finale del processo, ma nell'acquisizione della capacità di imparare ed apprendere di volta in volta, i problemi che si pongono sono collegabili sia alla fase di ricezione degli stimoli e di comprensione del compito che alla disponibilità e capacità di utilizzo dei *feedback*. In particolare la parte informativa iniziale da parte del docente può attraversare alcuni fattori che possono pregiudicarne l'efficacia ed interrompere sul nascere l'iter di apprendimento.

Pertanto, è necessario analizzare se l'informazione è stata data in modo:

- **comprensibile**, cioè in modi e termini adatti al livello medio dei discenti;
- **chiara**, l'esposizione non deve essere soggetta a diverse interpretazioni;
- **concisa**, se contiene gli elementi necessari per dare il via alla fase di apprendimento o ne contenga troppi da renderne difficile esso;
- **esauriente**, da prevederne i risultati⁶.

Per i discenti è fondamentale verificare se è correttamente attiva la capacità attentiva, poiché la mancanza di essa comporterebbe non

⁴ Per *feedback* si intende l'insieme delle informazioni che il soggetto che esegue un movimento ha la possibilità di ricevere ed elaborare e che gli permettono di controllare quel movimento ed eseguirlo con maggiore efficacia. [*International Journal of Sport Science*, vol. 11 - NUMERO 1 – 2, 2004].

⁵ Cfr. Casolo, F. (2007). *Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.

⁶ Cfr. Dispenza, A. (2000). *La valutazione in educazione fisica. Problematiche, metodiche e prospettive*. Roma: Società Stampa Sportiva.

solo l'insufficiente raccolta di informazioni, ma allo stesso tempo una insufficiente comprensione del compito stesso. La scarsa comprensione iniziale del compito non può che avviare un distorto iter di apprendimento, rendendo di conseguenza impossibile la verifica dei risultati basati sulla effettiva capacità e sui tempi individuali di apprendimento⁷.

III.2 Gli strumenti di valutazione

Il test è inteso come un procedimento standardizzato, che permette di misurare una prestazione motoria. Per valutare le capacità e le attitudini di un soggetto di norma non si ricorre ad un test unico, ma ad una batteria di test che misurando le varie capacità motorie possa assegnare una valutazione allo stesso tempo sintetica e minuziosa (in quanto ogni test specifico compete alla valutazione complessiva)⁸.

Teoricamente uno strumento di misura possiede tre qualità:

- **validità**, cioè oggettivo: misura ciò che si ritiene debba misurare, ciò per cui è stato costruito;
- **fedeltà**, cioè costante e stabile: dà sempre le stesse misure delle stesse grandezze. Misure realizzate in diversi momenti con lo stesso strumento devono fornire lo stesso risultato;
- **sensibilità**, cioè possiede una grande finezza selettiva: ha la capacità di discernere grandezze vicine⁹.

I test, inoltre, per la loro applicabilità dovrebbero possedere altri aspetti, quali:

- **economicità**: quando prevede una ridotta strumentazione per la sua esecuzione;
- **normalizzazione**: quando richiede tempi ridotti di attuazione;

⁷ *Ibidem*.

⁸ Cfr. Dispenza, A. (2000). *La valutazione in educazione fisica. Problematiche, metodiche e prospettive*, op. cit.

⁹ Per ulteriori approfondimenti: Cfr. Cronbach et al., *Evaluation for course improvement*, Teachers College Record, 1963, 65, pp. 672 – 683; Cfr. Cronbach et. Al., *Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory*, British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 1963, 16, pp. 137 – 163.

- **comprensione:** facilmente applicabile sia al singolo individuo che ad un gruppo di persone;
- **utilità:** quando fornisce dei risultati di facile comprensione¹⁰.

III.3 Gli strumenti di valutazione motoria in ambiente educativo

III.3.1 Movement ABC – *Movement Assessment Battery for Children*

Il *Movement ABC*¹¹ è il risultato di un grande ed intenso lavoro di *Sheila Henderson*¹² e *David Sudgen*¹³. È una batteria ideata per identificare e quantificare difficoltà di movimento che potrebbero influenzare l'inclusione scolastica e sociale del bambino. Il Movement ABC è il prodotto di un lungo iter di ricerca cominciato nel 1966. La batteria fu pubblicata nel 1972 come "*Test of Motor Impairment*" (TOMI). Prima di sviluppare la prima edizione del TOMI, gli autori condussero una accurata ricerca sulla valutazione delle funzioni motorie nei bambini. Nonostante ci fosse una notevole quantità di informazioni a cui attingere, non sembrava ci fosse un test, tra quelli già esistenti, che rispondesse alle pretese degli autori, ovvero, uno strumento efficace dal punto di vista statistico per valutare il grado di disfunzione motoria nei bambini

¹⁰ Cfr. Giunto, A. (2018). *La valutazione in ambito motorio e sportivo*. Bari: WIP Edizioni, p. 26.

¹¹ Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation.

¹² *Scheila Anderson*, psicologa, svolge l'incarico di professoressa nel Department of Education dell'Università di Londra. Il suo primo lavoro fu quello di insegnante di Educazione Fisica in Scozia, poi iniziò la sua attività di ricerca sulle anomalie nello sviluppo motorio del bambino.

¹³ *David Sudgen*, professore di Special Needs in Education all'Università di Leeds. Dopo aver conseguito una specializzazione in bambini con vari tipi di problemi del movimento, diresse le sue ricerche sulla valutazione delle abilità manuali in bambini con paralisi cerebrali. È autore di numerosi articoli e di libri, tra cui "*Movement Skill Development*".

“ ... il test più promettente sembrava essere il test di abilità motoria di Oseretsky, e questo diventò un importante punto di riferimento per lo sviluppo del TOMI”¹⁴.

Il test di *Oseretsky* presentava difficoltà di somministrazione: le prove alle quali erano sottoposti i bambini, non solo erano numerose, ma anche complesse. Gli autori del TOMI indirizzarono la loro scelta su prove e materiali familiari ed interessanti per i bambini; evitarono prove che potessero sembrare difficili o spaventarli. Ciascuna prova doveva avere queste caratteristiche:

- *essere facile da somministrare e da quantificare in maniera diretta tramite un punteggio;*
- *implicare l'uso di attrezzatura semplice, facile da montare e da trasportare;*
- *essere appropriata per l'età testata;*
- *non comportare rischi di danni fisici al bambino.*

Queste caratteristiche furono rispettate sia nella versione TOMI, del 1984, che nell'edizione del *Movement ABC*, del 1992; entrambe forniscono uno strumento utile sia per le operazioni di screening che nelle valutazioni individuali, ed offrono la possibilità di valutare la presenza di difficoltà motorie nell'intera sezione/classe, identificando i discenti a rischio e permettendo di valutarli in maniera più accurata attraverso criteri di determinazione del loro livello di abilità motoria in varie prove. Le difficoltà motorie, comprese quelle lievi possono pregiudicare l'inserimento del bambino a scuola ed il suo processo di apprendimento: la batteria fornisce a neuropsichiatri infantili, pediatri, psicologi e docenti, uno strumento per:

- *identificare bambini con difficoltà motorie;*
- *sviluppare un programma di intervento individualizzato;*
- *documentare modifiche nei soggetti;*
- *studiare i fattori che possono determinare scarse competenze motorie.*

¹⁴ Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation, p. 11.

Il Movement ABC è composto di due parti:

1. *un test di performance, costruito per essere somministrato individualmente e che richiede al bambino di eseguire una serie di compiti motori semplici e divertenti;*
2. *una checklist di osservazioni, che deve essere completata da un adulto che sia familiare con l'attività motoria del soggetto.*

Il Test di performance contiene 32 prove, organizzate in quattro gruppi, ognuno formulato per essere usato con bambini appartenenti ad una fascia d'età diversa.

Le fasce d'età sono:

1. *bambini tra i 4 e 6 anni;*
2. *bambini tra i 7 e 8 anni;*
3. *bambini tra i 9 e 11 anni;*
4. *bambini tra gli 11 e 12 anni.*

Le prove analizzano vari aspetti della competenza motoria:

- **abilità manuali:** *infilare cubi; fascia d'età 4 – 5 – 6 anni¹⁵ (si veda tabella 1)*

Tabella 1

| | |
|------------------|--|
| MATERIALI | 6 o 12 cubi da infilare; laccio; tappetino di gomma da tavolo; cronometro |
| SET UP | <i>Per bambini di 4 anni mettere sei cubi ed il laccio sul tappetino in modo che possano essere facilmente raggiungibili con entrambe le mani; per bambini di 5 – 6 anni mettere dodici cubi. Mettere i cubi in fila con i buchi rivolti verso l'alto. Si permette al bambino di scegliere la mano con cui tenere il laccio.</i> |
| COMPITO | <i>Il bambino tiene il laccio con una mano e deve afferrare un cubo con l'altra. Il cubo deve rimanere a contatto col tappetino finché al bambino non viene dato il via. Al segnale i cubi devono essere infilati uno per volta nel minor tempo possibile. Si finisce di cronometrare quando l'ultimo cubo è stato infilato.</i> |

¹⁵ Cfr. Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*, op. cit.

| | |
|--------------------------|---|
| DIMOSTRAZIONE | <i>Mentre si dimostra la prova, sottolineare al bambino di: infilare i cubi uno per volta; fare in modo che ogni cubo sia abbastanza lontano dall'inizio della cordicella in modo da consentire di infilare il cubo successivo; lavorare il più velocemente possibile.</i> |
| FASE di ESERCIZIO | <i>Dare al bambino la possibilità di esercitarsi con un tentativo pratico, che consisterà nel chiedergli di infilare tre cubi. Se viene osservato qualche errore nella procedura, l'esaminatore deve interrompere appena possibile e ricordare le istruzioni date o dare nuovamente una dimostrazione</i> |
| PROVE FORMALI | <i>Due; far eseguire il secondo tentativo solo se necessario a raggiungere i criteri richiesti.</i> |
| REGISTRARE | <i>Il tentativo è considerato fallito se il bambino commette un errore procedurale, cioè se prende più di un cubo per volta o fa cadere uno dei cubi lontano dal tappetino.</i> |

- *abilità con la palla: rotolare la palla fra 2 pali; fascia d'età 4 – 5 – 6 anni¹⁶(si veda tabella 2).*

Tabella 2

| | |
|------------------|---|
| MATERIALI | <i>2 basi di legno; 1 palla da tennis; nastro adesivo colorato.</i> |
| SET UP | <i>Mettere le basi di legno a distanza di 40 cm con i lati più lunghi paralleli. Misurare una distanza di 2 m dalle basi di legno e segnare questa distanza sul pavimento con del nastro colorato.</i> |
| COMPITO | <i>Il bambino deve inginocchiarsi dietro la linea contrassegnata con il nastro; quando il bambino è pronto, mettere la palla sulla linea in modo che il bambino possa scegliere la mano con cui eseguire la prova. Il bambino deve, quindi, far rotolare la palla sul pavimento cercando di farla arrivare tra i due supporti per fare goal. Non ha importanza che la mano o altra parte del corpo oltrepassino la linea, purché la mano sia lanciata dalla giusta distanza. Viene testata solo una mano.</i> |

¹⁶Cfr. Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*, op. cit.

| | |
|--------------------------|---|
| DIMOSTRAZIONE | <i>Mentre si dimostra la prova, bisogna sottolineare che il bambino, deve restare inginocchiato dietro la linea; deve iniziare a fare rotolare la palla da dietro la linea; la palla deve rotolare e non deve essere lanciata.</i> |
| FASE di ESERCIZIO | <i>Dare al bambino la possibilità di esercitarsi con cinque tentativi pratici, durante i quali può cambiare mano se lo desidera. Se viene osservato qualche errore nella procedura, l'esaminatore deve interrompere appena possibile e ricordare le istruzioni date o dare nuovamente una dimostrazione.</i> |
| PROVE FORMALI | <i>Dieci tentativi. Nessun aiuto deve essere dato durante la prova.</i> |
| REGISTRARE | <i>La mano usata per eseguire la prova. Il numero delle volte che il bambino riesce a fare goal nell'arco dei dieci tentativi. Se la palla colpisce una delle basi, ma finisce all'interno delle 2 basi, deve essere considerata come un goal. La prova è fallita se il bambino, nel durante, oltrepassa la linea o lancia la palla invece di farla rotolare.</i> |

- *equilibrio statico e dinamico: camminare su di una linea sulle punte; fascia d'età 4 – 5 – 6 anni¹⁷ (Tabella 3).*

Tabella 3

| | |
|------------------|--|
| MATERIALI | <i>Nastro adesivo colorato</i> |
| SET UP | <i>Tracciare col nastro una linea di 4.57 m sul pavimento. L'esaminatore deve assumere una posizione che gli consenta di avere una chiara visione dei lati dei piedi del bambino durante l'esecuzione del compito. Idealmente l'esaminatore dovrebbe abbassarsi per essere in grado di osservare meglio se i talloni toccano il pavimento.</i> |

¹⁷ Cfr. Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*, op. cit.

| | |
|--------------------------|--|
| COMPITO | <i>Il bambino cammina sulla linea, con i talloni sollevati senza uscire fuori dalla linea. Sono richiesti 15 passi.</i> |
| DIMOSTRAZIONE | <i>Mentre si dimostra la prova, l'esaminatore deve sottolineare di mantenere i piedi sulla linea; tenere i talloni sollevati.</i> |
| FASE di ESERCIZIO | <i>Dare al bambino la possibilità di esercitarsi con un tentativo pratico. Questo dovrebbe consistere in cinque passi. Se viene osservato qualche errore nella procedura, l'esaminatore deve interrompere appena possibile e ricordare le istruzioni date o dare nuovamente una dimostrazione.</i> |
| PROVE FORMALI | <i>Tre. Far eseguire il secondo e il terzo tentativo solo se necessari a raggiungere i criteri richiesti per superare la prova. Non deve essere fornito alcun aiuto</i> |
| REGISTRARE | <i>Il numero dei passi consecutivi che il bambino compie correttamente (fino a 15) senza commettere errori procedurali, cioè toccare il pavimento con i talloni o uscire fuori dalla linea.</i> |

È fondamentale che il somministratore del test presenti le prove sempre sottoforma di gioco e che il bambino abbia un ruolo attivo e diretto e non le subisca passivamente. Al fine di consentire al bambino di entrare nel vivo della prova è necessario fornirgli istruzioni precise e una dimostrazione corretta: questi suggerimenti stimolano nel bambino la motivazione ad impegnarsi nella prova e lo aiutano a superare ogni tipo di blocco che potrebbe avere nei riguardi dell'azione motoria.

Si consiglia di:

- *far somministrare il test da un solo operatore, dove si ha la situazione di uno ad uno, che riduce il rischio di distrazione;*
- *utilizzare una stanza con una parete vuota;*
- *far indossare al bambino tute comode e scarpe con soles di gomma;*
- *limitare la durata della prova a non più di 30 minuti.*

La valutazione della prova viene condotta analizzando come il bambino affronta la situazione del problema proposto:

- *viene valutato come analizza le richieste della prova;*
- *come pianifica la risposta;*
- *come esegue la sequenza;*
- *come valuta il risultato.*

Ciò comporta:

- l'analisi della capacità del bambino di raccogliere informazioni ambientali necessarie per programmare le strategie e le sequenze;
- la valutazione delle richieste insite nella prova in termini di spazio – tempo e forza necessari;
- la valutazione della postura del bambino, del suo equilibrio e del suo repertorio di movimenti nell'esecuzione della prova.
- Il punteggio globale, che si riferisce all'intero test, esprime il livello di abilità motoria del bambino¹⁸.

La checklist di osservazione consiste di:

- **48 item** relativi al comportamento del soggetto, divisi in quattro sezioni, (*bambino stazionario/ambiente stabile, bambino in movimento/ambiente stabile, bambino stazionario/ambiente che cambia, bambino in movimento/ambiente che cambia*), ciascuna delle quali considera la performance del soggetto in situazioni progressivamente più complesse;
- **12 item** relativi a *problemi comportamentali correlati con le difficoltà motorie*, che permettono di valutare quanto gli atteggiamenti del bambino (timidezza, passività, impulsività, sopravvalutazione della propria abilità, ecc.) influenzino le sue performance motorie.

Le informazioni raccolte attraverso la somministrazione di questo strumento permettono di valutare non solo cosa i bambini non riescono a fare, ma anche cosa riescono a fare. Tali informazioni costituiscono un importante punto di partenza per il docente che deve dare inizio ad un percorso didattico, partendo da ciò che i bambini riescono a fare e stimolarli poi all'acquisizione di nuovi apprendimenti.

I materiali utilizzati:

- *liste di controllo;*
- *tavoletta di legno con chiodini;*
- *forbici;*
- *centimetro;*

¹⁸ Cfr. Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*, op. cit.

- pennarelli, strumenti di legno;
- dadi, corde, palline da tennis.

Il sistema valutativo è acquisibile attraverso l'utilizzazione personale del corpo per comunicare stati d'animo, emozioni sentimenti, controllando le diverse posture del corpo anche con finalità espressive utilizzabili nella danza e nei momenti di drammatizzazione¹⁹.

III.3.2 Batteria Piaget – Head

La *Batteria Piaget – Head*²⁰ (Tabella 4) indaga l'evoluzione del processo di lateralizzazione e la capacità di orientamento spaziale in soggetti dai 6 ai 14 anni; si compone di 2 serie di prove:

- *la prima corrisponde al test di Piaget "destra – sinistra";*
- *la seconda corrisponde al test "mano – occhio – orecchio" di Head che consente anche di valutare il rapporto tra movimento, canale visivo e struttura sonora, anche in rapporto alla necessaria valutazione dei pre-requisiti necessari alla esecuzione e riproduzione di strutture ritmiche.*

Questa batteria di test nasce dal connubio di alcune prove tratte dal test di Piaget "destra – sinistra" e dal test di Head "mano – occhio – orecchio" ed è utile nello studio dell'orientamento spaziale nel bambino con particolare riferimento al riconoscimento delle coordinate destra – sinistra.

Il test di Piaget "destra – sinistra" è costituito da prove di:

- *riconoscimento destra – sinistra su di sé;*
- *riconoscimento destra – sinistra su un'altra persona situata di fronte;*
- *riconoscimento della posizione relativa di 3 oggetti.*

Le prove estrapolate dal test di Head "mano – occhio – orecchio" sono relative:

- *all'imitazione dei movimenti dell'osservatore faccia a faccia: l'esaminatore eseguirà dei movimenti che consistono nel portare una mano verso un occhio o un orecchio. Successivamente alla fase osservativa, il bambino dovrà riprodurre il movimento;*
- *all'esecuzione di movimenti su ordine verbale: l'esaminatore darà un*

¹⁹ Cfr. Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*, op. cit.

²⁰ Cfr. Galifret, N. – Granjon (1980). *Test Piaget Head, test di orientamento destra – sinistra*. Firenze: Giunti Barbera.

comando verbale al bambino, il quale dovrà mettere in pratica la corretta azione motoria;

- *all'imitazione di figure schematiche*: a seguito dello stimolo proposto (omino stilizzato che dispone una mano verso un occhio o un orecchio) al bambino verrà chiesto di riprodurre il movimento osservato. (Si veda fig. 1)



Figura 1

Tabella 4

TEST DI PIAGET "DESTRA-SINISTRA"²¹

Le prove tratte dal test di Piaget sono tre:

Non sono richiesti materiali speciali. Saranno sufficienti tre oggetti qualsiasi. Nell'esempio sono utilizzati un calamaio, delle chiavi e un orologio.

Domande, 10 in tutto:

1. Dimmi qual è la tua mano destra
2. La tua mano sinistra?
3. La mia mano destra qual è?
4. E la mia mano sinistra?

Allineare i tre oggetti davanti al bambino a una distanza di 15 cm circa. Chiedere al bambino di tenere le braccia incrociate sul tavolo e, senza muovere le mani, di rispondere alle domande nel più breve tempo possibile.

5. Il calamaio è a destra o a sinistra delle chiavi?

Se il bambino ha risposto correttamente alle domande 3 e 4 si precisa: rispondi dal tuo punto di vista, naturalmente, dal punto dove stai, con gli oggetti davanti a te.

6. Il calamaio è a destra o a sinistra dell'orologio?

7. Le chiavi sono a destra o a sinistra del calamaio?

Se il bambino risponde "in mezzo", lo si annota, poi si dice: no! Le chiavi non sono in mezzo al calamaio. Le chiavi sono a destra o a sinistra del calamaio? Se il bambino risponde "a destra e a sinistra", non si insiste e si annota.

8. le chiavi sono a destra o a sinistra dell'orologio? (lo stesso come per la domanda 7).

9. Bene. Adesso l'orologio è a destra o a sinistra delle chiavi?

10. L'orologio è a destra o a sinistra del calamaio?

Attribuzione del punteggio

Domande 1 e 2 : 1 punto ciascuna totale 2 punti

Domande 3 e 4 : 2 punti ciascuna totale 4 punti

Domande 5 e 6 : 2 punti ciascuna totale 4 punti

Domande 7 e 8 : 3 punti ciascuna totale 6 punti

Domande 9 e 10: 2 punti ciascuna totale 4 punti

Totale 20 punti

²¹ Cfr. Galifret, N. – Granjon (1980). *Test Piaget Head, test di orientamento destra – sinistra*, op. cit.

III.3.3 TGM – *Test di valutazione delle abilità grosso – motorie*

Il TGM – *Test di valutazione delle abilità grosso – motorie*²² è un test a somministrazione individuale che valuta la funzionalità grosso – motoria di bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni. Il test misura 12 abilità grosso – motorie, che sono raggruppate in 2 sub test:

1. **locomozione:** include attività che hanno lo scopo di muovere il centro di gravità da un punto ad un altro nello spazio (es. corsa, saltelli in alto sullo stesso piede, saltelli in avanti, scivolamenti laterali);
2. **controllo degli oggetti:** presuppone abilità nel direzionare oggetti e nell'esperire alcuni schemi motori di base (es. colpire la palla con una racchetta da tennis, prendere con le mani la palla lanciata, lanciare la palla con una mano).

Lo scopo del test è l'identificazione di bambini collocabili in ritardo rispetto ai loro coetanei nello sviluppo di abilità grosso – motorie.

Il tempo di somministrazione individuale è di circa 15 minuti, ma può variare in base all'età del bambino.

Si parte con un'accurata dimostrazione dell'item da parte di una persona abile e da una chiara richiesta verbale. Si richiede al discente di compiere tre prove per ogni item; successivamente lo si osserva durante l'esecuzione motoria, focalizzando l'attenzione sui criteri di esecuzione.

In merito all'attribuzione del punteggio, nei casi in cui il discente esegua una componente comportamentale in modo corretto due volte su tre, si attribuisce un punto. Nei casi in cui il discente non esegua quella componente comportamentale in modo corretto due volte su tre, il punteggio assegnato sarà pari a 0²³.

²² Cfr. Ulrich, D. A. (1992). *Test TGM. Test di valutazione delle abilità grosso – motorie*. Trento: Erickson, vol. VIII, pp. 13 – 40.

²³ *Ibidem*.

III.3.4 TPV – Test di percezione visiva e integrazione visuo – motoria

Il TPV – Test di percezione visiva e integrazione visuo – motoria²⁴ è uno strumento di valutazione delle capacità visuo – percettive e di integrazione visuo – motoria. È un test utilizzabile nella diagnosi dei *disturbi specifici di apprendimento*²⁵, in particolare per la dislessia e la disgrafia. La batteria presenta otto sub test che misurano abilità percettive visive e visuo – motorie diverse, ma collegate tra loro, ed è adatta a bambini tra i 4 e i 10 anni.

I sub test sono i seguenti:

1. **coordinazione oculo – manuale**: si richiede al bambino di disegnare linee entro limiti spaziali definiti;
2. **posizione spaziale**: al fine di discriminare visivamente le differenze tra due figure;
3. **copiature e riproduzione**: avviene il riconoscimento di una figura allo scopo di riprodurla;
4. **figura sfondo**: si richiede di riconoscere un'immagine collocata su uno sfondo articolato;
5. **rapporti spaziali**: riproduzione di figure stimolo attraverso l'unione di puntini disposti nel foglio;
6. **completamento di figura**: misura la capacità di riconoscere una figura non completata (in riferimento alla teoria della Gestalt);
7. **velocità visuo – motoria**: si richiede di tracciare segni distintivi all'interno di figure geometriche;
8. **costanza della forma**: riconoscere una figura stimolo modificata in vari aspetti.

Il TPV, inoltre, ha quattro impieghi principali:

- documentare, nel bambino, la presenza e il grado di difficoltà a livello di abilità visuo – percettive e visuo – motorie;

²⁴ Cfr. Hammill, D. D., Pearson, N. A., Voress, J. K. (1994). *TPV – Test di percezione visiva e integrazione visuo – motoria*. Trento: Erickson, vol. XII.

²⁵ Cfr. **Legge 8 ottobre 2010, n. 170** "Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico". Essi sono definiti anche con la sigla F81 nella Classificazione Internazionale ICD – 10 dell'OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità e compresi nel DSM – IV Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

- individuare soggetti su cui intervenire ulteriormente con indagini o interventi riabilitativi;
- verificare l'efficacia di eventuali programmi di intervento;
- servire come strumento di ricerca²⁶.

²⁶ Cfr. Hammill, D. D., Pearson, N. A., Voress, J. K. (1994). *TPV – Test di percezione visiva e integrazione visuo – motoria*, op. cit.

CAPITOLO IV

Le potenzialità didattiche Del developmetal test of visual – motor integration (vmi)

IV. 1 Developmetal Test of Visual – Motor Integration (VMI)

Il *Developmental Test of Visual – Motor Integration* (VMI) definito anche test *carta e matita* richiede al soggetto di riprodurre una serie evolutiva di forme geometriche che possono essere distribuite sia a gruppi che individualmente per un *range* temporale che va dai 10 ai 15 minuti¹.

L'intenzione basilare del test è quello di favorire, tramite osservazioni cautelative, l'individuazione di bambini che necessitano di aiuto particolare. Il VMI muovendo dall'idea di una connessione rilevante tra capacità dei bambini di copiare forme geometriche ed il loro profitto scolastico è stato realizzato per valutare l'integrazione fra *visuo* e *motorio* a sostegno della seguente prefazione

“ ... il tutto può essere più della mera somma delle parti, e che le parti possono, in alcuni casi, operare bene autonomamente ma non in combinazione²”

Il test presenta una forma:

- **completa:** realizzata per bambini dell'età di 3 anni fino all'età adulta; contiene 24 forme, di cui le tre introduttive sono sia imitate che copiate esplicitamente, per un totale di 27 item;
- **breve:** racchiude le tre forme introduttive e le prime quindici forme

¹Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali, p. 3.

²*Ivi*, p. 10.

*della forma completa, per un totale di 18 item. La forma breve è stata realizzata per bambini che vanno da un range di 3 ai 7 anni*³.

Il *Developmental Test of Visual – Motor Integration* è stato presentato per la prima volta, nel 1967, negli USA e la preferenza dell'impiego di forme geometriche anziché di numeri o lettere è imposta da una legittima giustificazione, in quanto l'impiego di forme geometriche permette al test di essere somministrabile a prescindere dalla cultura di appartenenza. Il test è rimasto fundamentalmente invariato e conserva tutte le forme e le peculiarità della pubblicazione originale del '67. Sono stati solo introdotti nella seconda edizione, del 1996, i due test supplementari:

- *il VMI di Percezione Visiva*;
- *il VMI di Coordinazione Motoria*⁴.

IV.1.1 La valutazione della coordinazione visuo – motoria

Il VMI e i suoi due test supplementari standardizzati di Percezione Visiva e di Coordinazione Motoria rappresentano la più efficace e conveniente (dal punto di vista economico) batteria di test visuomotori, al fine di ricerche ed indagini cautelative usufruibile per bambini della scuola dell'infanzia fino all'età adulta.

Il test è stato ideato, come già anticipato, per valutare in che modo i soggetti integrano le loro capacità visive e motorie. Le performance di un bambino, infatti, potrebbero essere insufficienti poiché, pur possedendo proporzionate capacità di percezione visiva e di coordinazione motoria, egli potrebbe non aver ancora imparato ad integrare o unire, in modo coordinato, i due aspetti, o invece, potrebbe essere che le abilità visive e/o motorie del bambino siano in qualche modo inadeguate⁵.

Sulla scia di queste premesse, gli esaminatori accompagnano la somministrazione del VMI da una valutazione della Percezione Visiva e della Coordinazione Motoria. I due test supplementari standardizzati vanno distribuiti singolarmente in seguito al VMI. Nell'ipotesi in cui

³ *Ivi*, p. 14.

⁴ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 12.

⁵ *Ibidem*.

si decretasse di distribuire tutti e tre i test, la disposizione della loro distribuzione, a garanzia della regolarità degli esiti, deve considerare quello adoperato nel corso della standardizzazione.

La disposizione di distribuzione è:

1. VMI;
2. Test di Percezione Visiva;
3. Test di Coordinazione Motoria⁶.

Nel test standardizzato di *Percezione Visiva* (si veda fig. 1) diverse forme geometriche, totalmente equivalenti agli stimoli del VMI, devono essere vagliate, una per volta, tra diverse che da queste differenziano sotto una certa forma. Il lavoro consiste nel riconoscere, entro un range temporale di 3 minuti, la più rilevante serie di forme che coincide fedelmente ai 27 stimoli. Al fine di rendere questo un lavoro di autentica percezione visiva, le richieste motorie sono state ristrette al minimo e il bambino deve unicamente specificare le sue preferenze⁷.

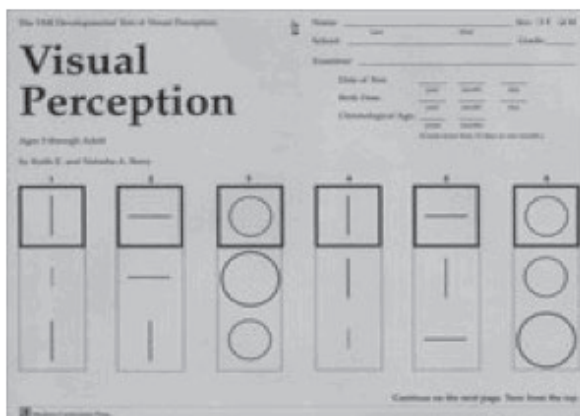


Figura 1: Test Standardizzato di Percezione visiva

Nel test standardizzato di *Coordinazione Motoria* (si veda fig. 2), il lavoro consiste unicamente nel tracciare le forme stimolo con una matita senza andare fuori dai bordi del percorso stampato. La distribuzione del test richiede un range temporale di 5 minuti. L'obiettivo è

⁶Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 12.

⁷Ivi, p. 70.

quello di stimare la capacità del bambino nel controllo delle dita e dei movimenti della mano. L'incarico in questo caso è quello di guardare se il bambino è in grado di tracciare all'interno di un'area delimitata. Per cui è soddisfacente che il bambino sia in grado di rimanere all'interno dei percorsi⁸.

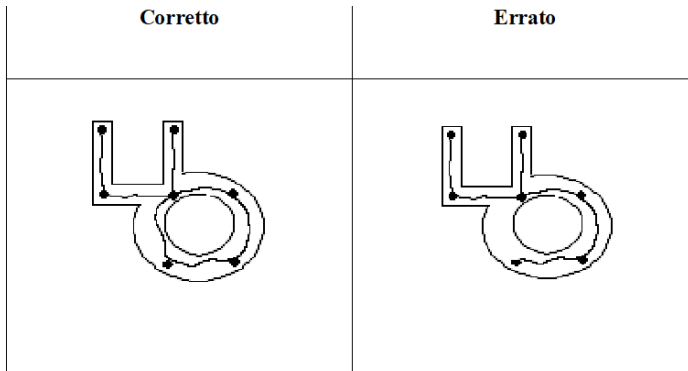


Figura 2: Test standardizzato di Coordinazione motoria (deve essere presente un tratto di lapis in tutte le parti del percorso e tra tutti i puntini).

Gli scopi basilari del VMI e dei suoi due test supplementari sono quelli di:

- *aiutare l'individuazione di difficoltà visuomotorie rilevanti;*
- *indirizzare verso i dovuti interventi per correggerle;*
- *valutare l'efficacia di programmi d'intervento didattici o di altro tipo e creare uno strumento per la ricerca⁹.*

IV.2 Indicazioni per la somministrazione del test: finalità e scopi diagnostico – preventivi

Il VMI può essere distribuito a gruppi per studi precauzionali, o singolarmente per la stima di un caso speciale. Secondo il manuale, quando il test è impiegato come uno strumento di ricerca cautelativa per tutto il contesto classe, sono gli esperti a fornire istruzioni ai docenti riguardo

⁸Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration, op. cit.*, p. 73.

⁹*Ivi*, p. 13.

la sua distribuzione secondo un iter che incoraggia la cooperazione e la pianificazione. In questo caso il test potrebbe essere adoperato durante la fase della valutazione diagnostica per dare in maniera costante, minuziosa e programmata dati sulle capacità motorie dei discenti e sulla base di queste informazioni ideare adeguati interventi di formazione e di miglioramento¹⁰.

Quando il Developmental Test of Visual – Motor Integration fu creato, numerosi educatori scorsero l'occasione di poter favorire i bambini sia con problematicità nell'apprendimento che nella scrittura.

Le indagini e gli studi sperimentali hanno messo in evidenza, infatti, che l'apprendimento e l'insegnamento della scrittura si basano su due principi basilari:

- *la presenza di un livello di maturazione fisiologica che assicuri una capacità di coordinazione oculo – motoria atta a svolgere l'attività prassica della scrittura;*
- *la presenza di uno sviluppo mentale tale da assicurare la comprensione dell'atto prassico cioè un adeguato coordinamento motorio¹¹.*

I dati forniti dagli studi di Beery¹² e Buktenica¹³ indicano che il VMI è un test che non conosce culture nel senso che è possibile distribu-

¹⁰ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration, op. cit.*, p. 14.

¹¹ Cfr. Travagliani, N. (2007). *Piaget e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli, p. 28.

¹² **Keith E. Beery**, ha conseguito il dottorato in "Sviluppo infantile e Psicologia clinica" presso la Purdue University. Nacque così il primo interesse verso i bambini con difficoltà di apprendimento. Dopo aver lavorato con Barbara Bateman e Samuel Kirk presso l'Università dell'Illinois nel settore relativo allo sviluppo di difficoltà di apprendimento, Beery ha poi lavorato nelle scuole pubbliche per contribuire a creare i primi programmi per bambini con problemi di apprendimento e comportamentali. Membro della Facoltà del Dipartimento di Pediatria presso l'Università della California e ha formato un team multidisciplinare composto da educatori, medici e specialisti che lavorano nelle cliniche e nelle scuole pubbliche. Ha anche lavorato come editore ed il suo obiettivo primario professionale è stata la creazione di ambienti educativi che sono di supporto alla crescita. È attualmente ricercatore associato presso l'Università della California ed è coautore del Beery – Buktenica Developmental Test of Visual – Motor Integration.

¹³ **Norman Buktenica** è professore di psicologia e di educazione speciale. Coautore del Beery – Buktenica Developmental Test of Visual – Motor Integration.

irlo a tutti i bambini autonomamente dalla cultura di appartenenza in quanto, come riportato precedentemente, non riguarda i numeri o le lettere dell'alfabeto bensì forme geometriche: linea verticale, linea orizzontale, quadrato, cerchio, e altre figure geometriche più complesse¹⁴.

In genere, ai bambini in età prescolastica il test dovrebbe essere distribuito, singolarmente. A partire dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia i bambini possono essere analizzati in gruppo se sono partecipi due o più adulti. A seconda della classe, tuttavia è preferibile distribuire il test a gruppi ristretti di circa 6 bambini. A partire dalla prima classe di scuola primaria in poi, i bambini possono essere sottoposti al test in gruppi conformi alle loro classi (i più grandi possono redigere il loro nome, il sesso e la data di nascita, negli opportuni spazi sulla copertina del libretto)¹⁵.

Durante la distribuzione del test può essere indispensabile, a prescindere dall'età dei bambini, verificare, rincuorare, o garbatamente migliorare la loro postura o gli errori di procedura¹⁶.

1. ***Distribuzione di gruppo:***

- *ciascun bambino deve possedere un lapis n.2, privo di gomma da cancellare. Non sono ammessi un lapis morbido o una penna a sfera;*
- *durante la distribuzione del test, è richiesto di non aprire il libretto finché non viene loro richiesto;*
- *il libretto deve essere centrato sul banco e ciascun bambino deve restare seduto di fronte al suo banco durante la distribuzione del test;*
- *viene spiegata la strutturazione del test;*
- *occorre far vedere alla lavagna come devono essere copiate le forme non utilizzando però, per l'esempio, quelle del VMI;*
- *le forme potranno essere copiate una sola volta e senza cancellare;*
- *la somministrazione può terminare dopo aver copiato tre figure consecutive e viene interrotta qualora tre forme consecutive non soddisfino i criteri richiesti¹⁷.*

¹⁴ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit.

¹⁵ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 14.

¹⁶ Ivi, p. 15.

¹⁷ *Ibidem*.

Tali regole potrebbero mostrarsi troppo rigide, ma l'esigenza di adeguarsi a tali istruzioni è dovuta al fatto che i ricercatori tentano di raggiungere dati affidabili ed identificare, qualora ci fossero, soggetti con problematicità nel far interagire la capacità oculo – manuale. Il test, inoltre, dà consigli, a chi somministra, sulla condotta da adoperare nel corso della distribuzione del materiale. Egli dovrà colloquiare con il gruppo o con l'individuo in maniera pacata e senza imporsi con autorità, al contrario, il suo compito sarà di guida o regista delle attività. Nel momento in cui si chiede ai bambini di dare inizio al lavoro, aprendo l'opuscolo, è indispensabile che il rilevatore mostri alla lavagna come copiare le forme geometriche senza usare quelle inserite nel test perché potrebbero condizionare il bambino. Quando i bambini sono preparati hanno a disposizione un range temporale di 10/15 minuti. Durante la distribuzione è conveniente che si informi il gruppo sulla complessità e/o facilità dei disegni, al fine di rincuorare e terminare il lavoro nel migliore dei modi. La cosa importante da dire è che i disegni possono essere copiati una sola volta e che non si possono cancellare¹⁸.

Il ricercatore o il docente preparato, può decidere di distribuire il test a gruppi qualora si rende conto che quasi tutta la classe ha problematicità nella coordinazione oculo – manuale. Tale attività consente di fare una ricerca ad ampio raggio anche con discenti della stessa età e della stessa scuola in modo da comparare gli esiti. Fondamentale sarà la cooperazione dei docenti perché non solo potranno fornire indicazioni utili sul gruppo – classe , ma sono allo stesso tempo coinvolti nella ricerca¹⁹.

2. Distribuzione individuale

- *Viene impiegata quando il docente si rende conto che uno dei suoi discenti ha problematicità e decide di distribuire il test per avvalorare la sua tesi. Per la distribuzione del test individuale valgono le stesse istruzioni di quella di gruppo²⁰.*

Secondo gli autori del VMI i bambini si allietano durante la distribuzione del test in quanto si sentono coinvolti e sono contenti di con-

¹⁸ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Ivi, pp. 15 – 16.

seguire il successo nel copiare le forme. Quasi sempre, infatti, vogliono tentare di copiare anche le forme più difficili. Se ciò non accade si può prendere nota di questo fatto che può essere considerato un importante indizio diagnostico. La distribuzione del test si presenta anche come un momento sereno nel corso del quale il soggetto socializza con l'esaminatore. Intanto che il bambino disegna, all'esaminatore è data la possibilità di osservare l'atteggiamento del bambino, la posizione del corpo, i movimenti e altri comportamenti ritenuti importanti che può annotare. È sostanziale ricordare che l'imitazione di un disegno è molto più semplice della copiatura dello stesso perché il bambino non farà mai una riproduzione fedele del disegno, ma disegnerà la figura come lui è in grado di farla e come la vede. Se il bambino, che ha meno di 6 anni, è in difficoltà l'esaminatore può accomodarsi vicino a lui, aprire il libretto e indicargli come disegnare quella figura ed invitarlo a fare una propria²¹.

Nel caso in cui il bambino non risponda in modo appropriato, tracciare alcune linee verticali verso il basso e verso l'alto sopra la linea disegnata prima, denotare lo spazio sottostante e chiedere al bambino di disegnare. Al di là della risposta del bambino, dopo che gli sono state proposte diverse opportunità di disegnare linee verticali imitando l'esaminatore, si potrebbero disegnare alcune linee orizzontali al centro dello spazio ed invitare il bambino a fare lo stesso nello spazio vuoto. Se ci si accorge che il bambino sta imitando l'esaminatore, ad almeno una delle richieste, occorre ripresentare le prime forme e permettere un'altra volta al bambino di provare a copiare le forme direttamente senza imitazione²².

Dopo che è stata compiuta l'ordinaria procedura del test bisogna ritornare al primo item con cui il bambino ha avuto difficoltà. Bisogna chiedere al bambino di osservare lo stimolo e subito dopo di guardare il suo tentativo di copiatura. È indispensabile dire al bambino se il disegno che ha eseguito è identico a quello indicato, e in caso contrario, individuare in cosa si diversificano. Per quanto riguarda il controllo motorio bisogna chiedere al bambino di calcare di nuovo lo stimolo

²¹ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op.cit.

²² Ivi, p. 16.

con un lapis facendo attenzione all'accuratezza e alle problematiche del bambino. Inoltre, se il bambino persiste nell'aver difficoltà l'esaminatore può domandargli di copiare lo stimolo su di un foglio e fare attenzione se ci sono dei miglioramenti e, in tal caso, chiedere al bambino perché pensa che la sua prestazione sia migliorata²³.

Se non ci sono sviluppi al secondo tentativo, il ricercatore può accomodarsi accanto al bambino domandandogli di osservarlo attentamente mentre copia lo stimolo e poi chiedere al bambino la possibilità di copiarlo. Se dopo questi tentativi non ci sono miglioramenti bisogna guidare la mano del bambino mentre copia lo stimolo e poi chiedere al bambino di eseguirlo senza essere guidato. Se non ci sono miglioramenti l'esaminatore o il docente dovrà invitare il bambino a guardare e ascoltare attentamente l'esaminatore mentre ricopia lo stimolo. In un secondo momento si invita il bambino a guardare e ascoltare attentamente l'esaminatore mentre ricopia lo stimolo e verbalizzare quello che si sta facendo, includendo i punti di partenza, le direzioni e le relazioni spaziali tra i tratti²⁴.

Infine, il bambino dovrà ricopiare lo stimolo e verbalizzare ad alta voce quello che sta facendo. L'impiego delle procedure, mutano a seconda dei bisogni dell'individuo osservato ai fini della valutazione. Gli studiosi suggeriscono di ripetere la procedura del test dopo due settimane cercando di capire se l'apprendimento sia stato mantenuto ed esteso ad altri stimoli.

IV.3 Determinazione del punteggio del VMI: ricadute didattico – metodologiche

I parametri di definizione del punteggio del test sono rimasti identici dalla prima edizione del '89, ma al sistema di assegnazione del punteggio si sono aggiunte due rilevanti novità:

- **assegnazione di 1 punto:** *nel caso di soddisfacimento dei criteri in modo che i risultati del VMI possano essere controllati facilmente e in modo significativo con i risultati supplementari visivo e motorio;*

²³ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit.

²⁴ Ivi, p. 17.

- **totale di 27 punti:** nella definizione del punteggio complessivo sono inseriti i punti ottenuti dall'imitazione delle prime tre forme (la linea verticale, la linea orizzontale e il cerchio) così come nelle norme standardizzate per un possibile totale di 27 punti grezzi²⁵.

La definizione del punteggio del test è impostata su un sistema di 1 o 0 punti per ciascuna delle 24 forme. Le regole e i campioni sono il prodotto di una minuziosa ricerca dello sviluppo evolutivo di ogni singola forma geometrica, basata su migliaia di riproduzioni fatte dai bambini. Ogni forma geometrica riporta i criteri di determinazione di punteggio a cui gli esaminatori dovranno adeguarsi nel momento in cui procedono alla valutazione²⁶. (Si veda appendice)

I parametri sono assegnati in base all'età perché ciascuna fase evolutiva, come vedremo nello specifico per ogni forma geometrica, è contraddistinta da un definito accrescimento corporeo e sviluppo psico-intellettuale. Il modulo per la raccolta del punteggio riporta le norme riferite all'età cronologica o *età norma* (espressa in anni e mesi) per ogni forma, indicando l'età in cui il 50% dei bambini accontenta i parametri di sviluppo per una data forma. La maggior parte degli esaminatori adoperano questo modulo anche per agevolare i genitori nella comprensione dell'attuale livello di sviluppo in questione²⁷.

IV.4 Criteri di determinazione del punteggio

All'interno del test vi sono delle forme geometriche da riprodurre ed in base al modo in cui saranno copiate verrà attribuito un punteggio.

Il test prevede che la *prima forma* da copiare è la **linea verticale**. Si valuterà la capacità del bambino di riprodurre una singola linea verticale. I parametri di definizione del punteggio valutano reiterate linee verticali come duplicati tollerabili. Secondo il test per l'imitazione della linea verticale nel VMI è stata stimata un'età di 2 anni, cioè di norma si ritiene che i bambini già a questa età siano in grado di disegnare questa linea²⁸.

²⁵ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit.

²⁶ *Ivi*, p. 18.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ *Ivi*, p. 21.

La *seconda forma* è la **linea orizzontale**. Secondo il manuale è alquanto comune per i bambini di età minore ai 3 anni disegnare delle linee verticali nel momento in cui provano a riprodurre una linea orizzontale. Al contrario, disegnare delle linee orizzontali nel tentativo di riprodurre una linea verticale, è meno frequente. Tali esiti evidenziano ulteriormente il fatto che è più faticoso riprodurre una linea orizzontale anziché verticale poiché il bambino a 3 anni tenta di riprodurre la scrittura disegnando delle linee orizzontali per tutta la larghezza del foglio, poi, in seguito il tracciato prende un andamento ondulatorio più simile alla scrittura²⁹.

La *terza forma* è il **cerchio**. Secondo la stima del VMI il bambino è in grado di copiare il cerchio a 3 anni. I bambini di età inferiore ai 6 anni tracciano il cerchio dal fondo vicino al proprio corpo e disegnano allontanandosi da se stessi. Tale atteggiamento è conciliabile con la percezione specifica a questo livello dello sviluppo di essere al centro dell'universo. La direzione, infatti, è praticamente avvertita come via da me o verso di me invece che in termini di destra, sinistra, alto o basso. Il centro destra – sinistra del bambino pare essere la fronte. I bambini di età superiore ai 6 anni cominciano a tracciare il cerchio dall'alto e producono il movimento iniziale verso il loro corpo³⁰.

Dagli studi del VMI si è visto come la riproduzione della **croce verticale – orizzontale**, da parte dei bambini entro i 4 anni e mezzo, presenti una buona linea verticale ed una linea orizzontale insicura. L'abilità di riprodurre questa forma dipende dalla capacità del bambino di intersecare la linea verticale con una linea orizzontale continua. La segmentazione è un tratto fermamente acerbo che si mostra nella maggior parte dei casi nella linea orizzontale³¹.

Per quanto riguarda la copiatura del **quadrato**, invece, le stime evidenziano l'attenzione sugli angoli del disegno. Il quadrato è la prima forma geometrica che viene proposta ai bambini e che richiede loro di tracciare in una direzione, arrestarsi in un'area piuttosto distinta ed in seguito proseguire in un senso differente. Pare che la maggior

²⁹ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 23.

³⁰ *Ivi*, p. 25.

³¹ *Ivi*, p. 27.

parte dei bambini sia in grado di produrre quattro angoli all'età di 6 anni³².

Nel tracciare la *linea obliqua sinistra* i bambini riescono a rifare prima la linea destra da quella sinistra e questo vale per i destrimani. Questi hanno una visione completa della *linea obliqua destra* mentre la stanno disegnando. Al contrario, mentre disegnano la linea sinistra, i destrimani non possono vedere dove dirigere la linea perché la mano e il polso ne impediscono la vista³³.

La forma della *croce obliqua* presenta non poche difficoltà. Spesso, infatti, i bambini tendono a non disegnarla in maniera obliqua oppure a non disegnarla identica³⁴.

Come nel quadrato, anche per il *triangolo* l'attitudine a tracciare tratti circolari rappresenta un primo impedimento che il bambino deve valicare. Nel caso del triangolo, la difficoltà è per le linee oblique che devono essere coordinate³⁵.

Nel *rombo verticale* l'elemento delle *orecchie* guadagna un interesse particolare, infatti, il bambino piccolo (3 – 5 anni) trova problematicità nel mutare direzione agli angoli; le orecchie inseriscono una linea ed un angolo extra nella forma. Solo verso gli 8 anni gli angoli sono accettabili, anche se, il bambino più grande, di solito tracciando velocemente forme che rientrano nelle sue abilità, può cadere all'interno o all'esterno dell'angolo avviando una lieve curva in contiguità della punta, ma non aggiunge linee o angoli extra. Questa performance non viene punita a patto che la curva non sia massima³⁶.

L'attitudine a ricopiare una forma squadrata è più marcata e spiccata per il *rombo orizzontale*. Questo risultato forse è legato all'illusione verticale – orizzontale. A 4 anni la forma è quella di un quadrato, è solo a partire dai 5 anni che cominciano i primi tentativi di

³² *Ivi*, p. 31.

³³ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 33.

³⁴ *Ivi*, p. 35.

³⁵ *Ivi*, p. 37.

³⁶ *Ivi*, p. 51.

rotazione, con angoli corretti e bilanciati verso i 10 anni³⁷.

Tra le forme articolate troviamo il *cerchio e quadrato aperto* (si veda fig. 3).

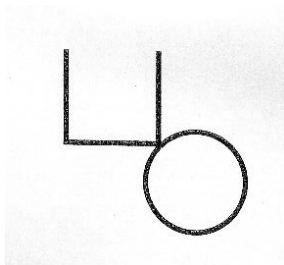


Figura 3: Il cerchio e quadrato aperto

Il cerchio che tocca il quadrato mette in difficoltà la capacità visivo motoria del bambino. Benché sia faticoso individuare gli stadi di sviluppo di questa forma, si può osservare che la disposizione del cerchio al lato destro più basso del quadrato aperto, il più delle volte non si mostra prima dei 5 anni³⁸.

Altra forma articolata è la *croce a tre linee* (si veda fig. 4) nella quale le tre linee (orizzontale, obliqua destra e obliqua sinistra) formano angoli identici.

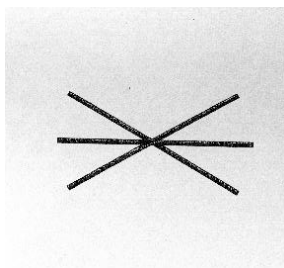


Figura 4: Croce a tre linee

I bambini piccoli però, nel tentativo di riprodurle, pretendono a tracciare linee orizzontali. Si noti che i bambini possono spostare il

³⁷ *Ivi*, p. 59.

³⁸ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 39.

loro corpo alla destra o alla sinistra dello stimolo nel tentativo di eludere la difficoltà. Quindi, durante la distribuzione del test, è importante vigilare affinché non accadano spostamenti simili; nel caso in cui si proponessero si deve perfezionare la posizione del bambino. È solo verso i 13 anni che queste grandezze si mostrano stabilmente; tra i 5 e gli 11 anni si possono rinvenire imitazioni che mostrano angoli ottusi in alto e in basso³⁹.

Tra le forme composte troviamo:

le *freccie direzionali* (linea orizzontale incrociata a quella verticale con le frecce) (si veda fig. 5).

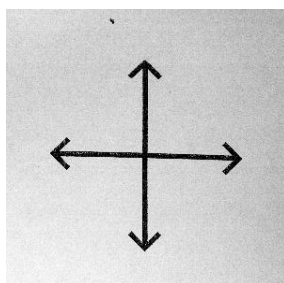


Figura 5: Freccie direzionali

L'idea che se le punte fossero allungate costruirebbero i lati di un quadrato obliquo è inteso solo da un esiguo numero di bambini, le punte, infatti, sono più acute nelle imitazioni dei bambini di quanto lo siano nello stimolo (nel quale formano angoli di 90°). Siffatta forma rappresenta un valido segnale dello sviluppo dell'orientamento nei bambini più piccoli, ma mostra alcune difficoltà per quel che riguarda la definizione del punteggio con bambini più grandi, che tendono a copiarla frettolosamente. Ne deriva di conseguenza che le imitazioni mostrano spesso punte *galleggianti*. Ai fini della determinazione del punteggio, sono ammesse punte staccate se tutta la riproduzione è esatta⁴⁰.

Gli *anelli bidimensionali* (si veda fig. 6).

³⁹ *Ivi*, p. 41.

⁴⁰ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 43.

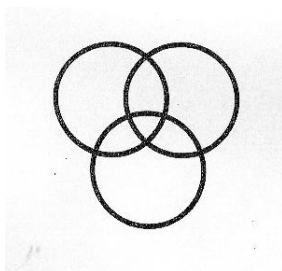


Figura 6: Anelli bidimensionali

Tre cerchi sovrapposti che producono sette aree visibili con uno dei cerchi che deve essere chiaramente più in basso degli altri. Verso i 3 anni le riproduzioni si presentano come un insieme di cerchi raggruppati, solo due raggruppamenti verso i 4 anni, dai 5 anni in poi raggruppamenti migliori. Verso gli 8 anni la forma si presenta arrotondata e bilanciata. Dopo questa età non si nota alcun cambiamento significativo⁴¹.

Nel *triangolo a sei cerchi* (si veda fig. 7),

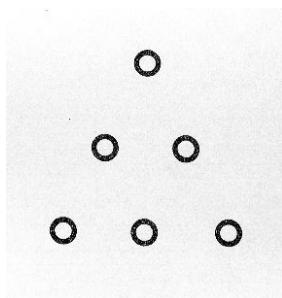


Figura 7: Triangolo a sei cerchi

l'aspetto principale preso in considerazione nella definizione del punteggio sono i lati arrotondati, dato che palesano un'attitudine acerba. A 3 anni le imitazioni sono nulle, a 4 anni vi troviamo due o più cerchi, a 5 anni si presenta come una forma chiusa, arrotondata

⁴¹ Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 45.

che emerge in forma triangolare verso i 6 anni. Solo a 12 anni i cerchi sono giusti e la posizione è fedele⁴².

Cerchio e quadrato inclinato (si veda fig. 8).

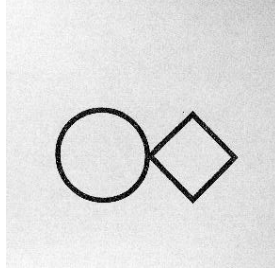


Figura 8: Cerchio e quadrato inclinato

Rappresenta una delle più eccellenti immagini nella serie di forme del VMI del concetto di integrazione gerarchica. Diversamente dalle riproduzioni dei 3 e 4 anni, che presentano solo due forme chiuse circolari, nelle fascia dei 5 anni il bambino più grande inserisce l'inclinazione del quadrato. Nel tentativo però di integrare una nuova dimensione il bambino mantiene le due forme separate. È solo nella fascia d'età dei 7 anni che la forma è bilanciata e a contatto nella parte mediana del cerchio⁴³.

I triangoli inclinati (si veda fig. 9).

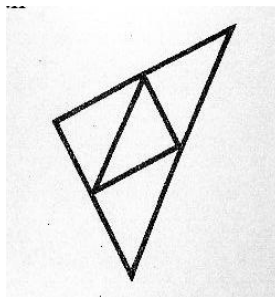


Figura 9: Triangoli inclinati

⁴²Ivi, p. 47.

⁴³Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 49.

Verso i 4 e 5 anni l'attitudine è piuttosto acerba nel riprodurre la forma interna sospesa; la disposizione esatta della forma e una riproduzione accurata dell'angolo di 90° del triangolo esterno sono analizzate prima degli 8 anni; ciò nonostante, questi due aspetti sono sporadicamente coordinati prima degli 8 anni⁴⁴.

Il *cerchio di otto puntini* (si veda fig. 10).

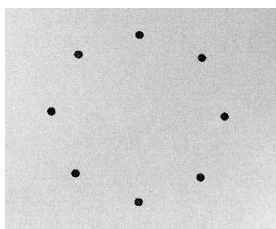


Figura 10: Cerchio di otto puntini

Tra i 4 e 5 anni si riportano puntini grandi, riempiti ed ammassati; verso i 7 anni i puntini sono più precisi e addirittura si è consapevoli del numero; verso i 9 anni la disposizione dei puntini è accettabile e diventa precisa a partire dai 13 anni⁴⁵.

Per gli *esagoni di Wertheimer* (si veda fig. 11)

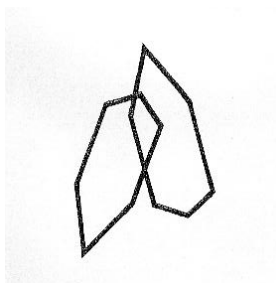


Figura 11: Esagoni di Wertheimer

la disposizione spaziale delle forme è appresa verso i 6 anni, con un progressivo perfezionamento nella coordinazione delle parti fino ai

⁴⁴Ivi, p. 53.

⁴⁵Ivi, p. 55.

10 anni d'età, quando esse sono ordinate in modo accettabile. Fino a 4 anni le due forme sono riprodotte singolarmente senza alcun contatto o sovrapposizione. È solo verso i 12 – 13 anni che si presenta una forma nell'insieme ben coordinata⁴⁶.

Negli *anelli tridimensionali* (si veda fig. 12),

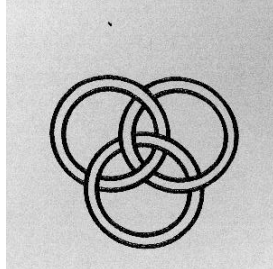


Figura 12: Anelli tridimensionali

tre cerchi a doppie linee che si sovrappongono, è possibile notare riproduzioni confuse verso i 4 anni con vari raggruppamenti circolari, mentre nella fascia d'età dei 5 anni i raggruppamenti sono buoni, ma tutti e tre i cerchi sono a linee singole. I primi tentativi, invece, di riproduzione accurata di questa forma si presentano in genere verso i 6 anni, dopo che il bambino ha tracciato un cerchio a doppie linee completo con il secondo e il terzo adiacente con i margini del primo⁴⁷.

Il *cubo di Necker* (si veda fig. 13).

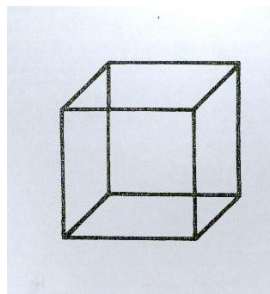


Figura 13: Cubo di Necker

⁴⁶Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 57.

⁴⁷Ivi, p. 61.

Nelle imitazioni di tale forma, è semplice segnalare tutti gli aspetti della figura ribaltati anziché porzioni di essi. Da ciò si deduce che l'intuizione parte – tutto è mantenuta, ma è tralasciata la direzionalità, che porta il bambino a non percepire la riproduzione invertita. Verso i 4 anni è riportata una forma chiusa; verso i 9 anni più sovrapposizioni tridimensionali; a partire dai 10 anni una riproduzione quasi adeguata. L'abilità nel ricopiare questa forma in modo esatto può derivare più dall'analisi cognitiva che dall'abilità di ricopiare. La percezione del cubo come due quadrati che si sovrappongono ad un angolo e sono uniti agli angoli corrispondenti da linee diagonali sembra agevolare la sua riproduzione, che risulta evidente solo a partire, appunto, dai 10 anni⁴⁸.

La *scatola in prospettiva* (si veda fig. 14).

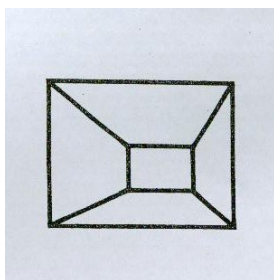


Figura 14: Scatola in prospettiva

La forma esterna è un parallelogramma quella interna un rettangolo orizzontale. La linea generale di sviluppo non è sempre graduale; a 3 anni le riproduzioni sono scarabocchi; verso i 4 cerchi e quadrati; è a partire dai 5 anni che tutte le parti presenti tendono ad essere quadrate e simmetriche. La rettangolarità della forma esterna, che avviene a partire dai 7 anni, può essere momentaneamente persa durante l'acquisizione di un altro aspetto, come lo spostamento in basso della forma interna, che avviene verso i 13 anni. Infatti, quando il posizionamento della forma interna è appena stato acquisito, la forma esterna tende a divenire un quadrato⁴⁹.

⁴⁸Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 63.

⁴⁹Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., p. 65.

L'ultima forma è la *stella tridimensionale* (si veda fig. 15).

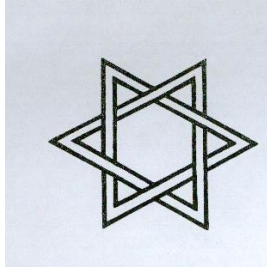


Figura 15: Stella tridimensionale

Due sovrapposizioni tridimensionali (una sopra e una sotto) dello stesso triangolo. Verso i 4 anni la riproduzione si presenta come una forma angolare chiusa, mentre verso i 5 anni come due triangoli, ma a linee singole. È solo verso i 13 anni che la riproduzione è adeguata. Particolare interesse deve essere offerto nel fissare se entrambe le sovrapposizioni tridimensionali (una sopra e una sotto) sono del medesimo triangolo. È comune, ma non ammissibile ai fini dell'assegnazione del punteggio, che una parte o tutto un triangolo sia sovrapposto al secondo⁵⁰.

⁵⁰Ivi, p. 67.

Conclusioni

La struttura docimologica delle attività di movimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, come riportato nelle pagine precedenti, oltre a includere tutta la complessità del sistema didattico – organizzativo della scuola italiana, deve afferrare la prosperità dell'esperienza senso – motoria nel periodo sia dell'infanzia che della preadolescenza.

Nel valutare attività didattiche volte a incoraggiare apprendimenti motori, o che utilizzino esperienze motorie per agevolare i processi di apprendimento, non si possono semplicemente assumere metodologie e protocolli quantitativi o qualitativi propri dell'ambito motorio – sportivo e trasferirli nei contesti educativi, in quanto l'atto valutativo risulterebbe depauperato dal giudizio dei significati che l'esperienza motoria può assumere nel processo di insegnamento – apprendimento¹

“gli aspetti docimologici relativi all'ambito motorio – sportivo in ambiente educativo non possono prescindere da una profonda conoscenza dei traguardi e degli obiettivi specifici di apprendimento”².

Partendo dalla pluralità e dalla complessità del fenomeno motorio – sportivo nella sua dimensione pedagogica calata alle potenzialità didattico – formative del corpo e del movimento nei contesti educativi, l'obiettivo chiave è quello di identificare strumenti e modalità di valutazione coerenti con gli obiettivi ed i traguardi previsti dalle ultime Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e primaria³.

¹ Cfr. Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, in *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 8 (2014), pp. 163 – 174.

² Hughes, M., Lipoma, M, Sibilio, M. (2010). *La Performance Analysis, Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*. Milano: Franco Angeli, p. 346.

³ Cfr. *Indicazioni per il Curricolo del 2007 e del 2012* – Obiettivi e traguardi per

Il sistema di valutazione, per adeguarsi alle disposizioni che il MIUR dà tramite le Indicazioni, deve rispondere all'esigenza di misurare il rapporto tra azione motoria e comportamento del discente nel corso delle attività, individuando indicatori e cause delle difficoltà motorie ed osservando la capacità del discente non solo esecutiva, ma in primis risolutiva di situazioni problematiche che facciano emergere il rapporto tra azione, cognizione, emozione e comunicazione⁴. (Si veda tabella)

| | |
|---------------------|--|
| Segnalare | <i>Il sospetto di eventuali disturbi motori</i> |
| Monitorare | <i>Le modificazioni nel corso dello sviluppo motorio</i> |
| Classificare | <i>L'attività secondo il livello di abilità motoria</i> |
| Pianificare | <i>Programmi individualizzati che promuovano lo sviluppo delle abilità motorie di ciascuno</i> |

La valutazione motorio – sportiva nella scuola deve, come riportato all'inizio del lavoro, tener conto:

- *delle competenze motorio – sportive dei docenti;*
- *delle opportunità e dei vincoli derivanti dall'autonomia delle Istituzioni Scolastiche;*
- *delle aspettative formative dei discenti in termini di obiettivi specifici di apprendimento e traguardi per lo sviluppo delle competenze da raggiungere⁵;*
- *dell'individuazione di indicatori e descrittori del movimento;*
- *della complessità delle procedure di rilevazione.*

la scuola dell'infanzia e primaria.

⁴Cfr. Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso di ricerca. L'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curricolo formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN.

⁵Cfr. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Roma, 2007, 2012.

La valutazione motoria in ambiente educativo non può, dunque, ignorare i possibili collegamenti tra corporeità e apprendimenti nei bambini e non può prescindere dalla piena consapevolezza della inscindibilità delle diverse dimensioni della persona nei processi formativi: affettiva, relazionale, sociale, cinestesica⁶.

Su questa scia, i docenti dovrebbero plasmare i loro progetti educativi e didattici

“ ... non per individui astratti, ma per persone che vanno alla ricerca di orizzonti di significato”⁷.

⁶ Cfr. Hughes, M., Lipoma, M, Sibilio, M. (2010). *La Performance Analysis, Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*, op. cit.

⁷ *Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma, settembre, 2007, p. 17.

Appendice

| Riassunto dei criteri per la determinazione del punteggio ¹ | | | |
|--|-------------------------------|--------------|---|
| N. | Forma | Età norma | Criteri |
| 1 | Linea verticale | 2.0 imitata | Oltre la metà della linea verticale entro 30° |
| 4 | | 2.10 copiata | |
| 2 | Linea orizzontale | 2.6 imitata | Oltre la metà della linea orizzontale entro 30° |
| 5 | | 3.0 copiata | |
| 3 | Cerchio | 2.9 imitata | Rapporto tra altezza e larghezza entro 2:1 |
| 6 | | 3.0 copiata | |
| 7 | Croce verticale - orizzontale | 4.1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Due linee incrociate; 2. ogni parte almeno 6 mm; 3. almeno ½ della linea entro i 20° |

¹Cfr. Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*, op. cit., pp. 68 – 69.

Appendice

| | | | |
|-----------|----------------------------------|-------------|--|
| 8 | Linea obliqua destra | 4.4 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Una linea singola (estensioni accettate); 2. almeno $\frac{1}{2}$ della linea entro i $110^\circ - 160^\circ$; 3. non ci devono essere bruschi cambiamenti di direzione |
| 9 | Quadrato | 4.6 | Quattro lati chiaramente definiti |
| 10 | Linea obliqua sinistra | 4.7 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Una linea singola (estensioni accettate); 2. almeno $\frac{1}{2}$ della linea entro $20^\circ - 70^\circ$; 3. non ci devono essere bruschi cambiamenti di direzione |
| 11 | Croce obliqua | 4.11 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Due linee incrociate; 2. angoli tra i $20^\circ - 70^\circ$ e i $110^\circ - 160^\circ$; 3. parte piú lunga non piú del doppio della piú corta |
| 12 | Triangolo | 5.3 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tre lati chiaramente definiti; 2. un angolo piú alto degli altri |
| 13 | Cerchio e quadrato aperto | 5.6 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Non piú di 1.5 mm di spazio di separazione o sovrapposizione; 2. no distorsioni; 3. altezze entro un rapporto di 2:1; 4. diametro ok |
| 14 | Croce a tre linee | 5.9 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tre linee incrociate; 2. spazio non superiore a 3 mm; 3. entro i 15° dal piano orizzontale; 4. diagonali oltre i 10° |
| 15 | Frecce direzionali | 6.5 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Niente punte rovesciate; 2. punte aguzze; 3. niente confusione direzionale; 4. braccio piú lungo non piú del doppio del piú corto |
| 16 | Anelli bidimensionali | 6.8 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sette spazi 2. un cerchio chiaramente piú basso degli altri |

Appendice

| | | | |
|-----------|-------------------------------------|-------------|---|
| 17 | Triangolo a sei cerchi | 7.5 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Sei cerchi; 2. la base e un lato diritti; 3. base orizzontale entro i 10°; 4. Spazio tra i cerchi sullo stesso lato non più di 2:1 |
| 18 | Cerchio e quadrato inclinato | 7.11 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quattro angoli; 2. angoli entro 10° dagli assi verticale e orizzontale; 3. angolo chiuso; 4. non più di 1.5 mm di separazione o sovrapposizione; 5. contatto entro 30° dall'asse orizzontale; 6. altezze entro un rapporto di 2:1 |
| 19 | Rombo verticale | 8.1 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quattro angoli ben riprodotti; 2. orizzontale entro 170° - 190°; 3. niente orecchie; 4. lato più corto almeno 2/3 del più lungo; 5. angoli acuti entro i 60° |
| 20 | Triangoli inclinati | 8.11 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Due triangoli; 2. contatto tra i 2 angoli entro il terzo centrale dei lati; 3. angolo esterno sinistro entro i 60° - 120°; 4. inclinazione lato esterno destro maggiore di 100° |
| 21 | Cerchio di otto puntini | 9.6 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Otto punti, cerchi o trattini; 2. no tre punti adiacenti sulla stessa retta; 3. spazio maggiore tra 2 punti adiacenti non più del doppio dello spazio minore |

Appendice

| | | | |
|-----------|-------------------------------|--------------|---|
| 22 | Esagoni di Wertheimer | 10.2 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tutti i lati presenti (una curva ottusa accettata); 2. no confusione agli angoli; 3. sovrapposizione non estrema |
| 23 | Rombo orizzontale | 10.11 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Quattro angoli ben riprodotti; 2. angoli acuti entro i 60°; 3. asse orizzontale entro i 170° - 190°; 4. lato più corto almeno 2/3 del più lungo |
| 24 | Anelli tridimensionali | 11.2 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tre doppi cerchi completi; 2. tutti i cerchi sovrapposti; 3. almeno una netta sovrapposizione tridimensionale |
| 25 | Cubo di Necker | 12.8 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Numero di parti corretto; 2. corretto orientamento; 3. no confusione |
| 26 | Scatola in prospettiva | 13.2 | <ol style="list-style-type: none"> 1. La forma esterna è un parallelogramma; 2. la forma interna è un rettangolo; 3. forma interna a destra e in basso; 4. no confusione |
| 27 | Stella tridimensionale | 13.8 | <ol style="list-style-type: none"> 1. Tutti gli angoli estesi oltre i lati; 2. due sovrapposizioni 3D (sopra e sotto) dello stesso triangolo; 3. no distorsioni estreme |

Bibliografia

- Allal, L., Cardinet, J., Perennoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Ausubel, D. (1987) *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.
- Ba, G. (2003). *Strumenti e tecniche di riabilitazione psichiatrica e psicosociale*. Milano: Franco Angeli.
- Bandini, C., Gallo, M. (2010). *Gesti di cura: elementi introduttivi per una pedagogia delle relazioni d'aiuto*. Trento: Tangram Ediz. Scientifiche.
- Berthoz, A. (1998). *Il senso del movimento*. Milano: McGraw – Hill.
- Berthoz, A. (2009). *The Human Brain "Projects" Upon the World, Simplifying Principles and Rules for Perception*, in *Neurobiology of Umwelt*, pp. 17 – 27.
- Berthoz, A. (2011). *La scienza della decisione*. Torino: Codice.
- Berthoz, A. (2012). *Semplicità*. Torino: Codice.
- Biino, V. (2006). *Manuale di scienze motorie e sportive. Giochi e lezioni per la scuola primaria*. Milano: Hoepli Editore.
- Birkenbihl, V. F. (2002). *Segnali del corpo. come interpretare il linguaggio corporeo*. Milano: Franco Angeli.
- Birkenbihl, V. F. (2004). *L'arte di persuadere*. Milano: Franco Angeli.
- Boncinelli, E. (2000). *Il cervello, la mente e l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*. Milano: Saggi Mondadori.
- Borg, J. (2009). *Il linguaggio del corpo. Guida all'interpretazione del linguaggio non verbale*. Milano: Tecniche Nuove.
- Bourassa, M., Leblanc, R. (1991). *Re-vision de l'évaluation: une démarche fonctionnelle et dynamique, "Mesure et évaluation en éducation"* volume 13, n.4, Québec, 1991.
- Brown, J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). *Situated Cognition and the Culture of Learning*, in *Educational Researcher*, 18 (1), pp. 32 – 42.

- Cardinet, J. (1986). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck – Wesmael.
- Cecoro, G. (2015). *Attrezzi e sussidi*, in *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*. Sibilio, M., D'Elia, F. (a cura di). Brescia: Editrice La Scuola.
- Cecoro, G. (2018). *Un laboratorio in ... movimento. Percorsi ludico – motori per la scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Aracne.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1990). *Evaluation, véridiction, objectivation*, in Colomb, J., *L'évaluateur en révolution*, Paris, INRP, pp. 13 – 36.
- Cronbach et al., *Evaluation for course improvement*, Teachers College Record, 1963, 65, pp. 672 – 683.
- Cronbach et. Al., *Theory of generalizability: A liberalization of reliability theory*, British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 1963, 16, pp. 137 – 163.
- De Ketele, J. M. (a cura di). (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles, De Boeck, "Pedagogies en développement".
- Dewey, J. (1969). *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dispensa, A. (2000). *La valutazione in educazione fisica. Problematiche, metodiche e prospettive*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Domenici, G. (2003). *Manuale della valutazione scolastica*. Roma: Laterza.
- Ekman, P., Friesen, W. (2007). *Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso*. Firenze: Giunti Editore.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., Striano, F, M. (a cura di). (2004). *Introduzione alle bioeducative*. Roma: Laterza – Roma.
- Galifret, N. – Granjon (1980). *Test Piaget Head, test di orientamento destra – sinistra*. Firenze: Giunti Barbera.
- Galimberti, U. (2002). *Il corpo*. Milano: Feltrinelli.
- Gallese, V., Fradiga, L., Fogassi, L., Rizzolatti, G. (1996). *Action Recognition in the Premotor Cortex*, in "Brain", 119, pp. 593 – 609.
- Gamelli, I. (2005). *Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura*. Roma: Meltemi Editore.
- Gardner, H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*

- (1987), tr. it. di L. Sosio. Milano: Feltrinelli.
- Gennari, M. (1996). *Didattica generale*. Milano: Bompiani.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando Editore.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Giunto, A. (2018). *La valutazione in ambito motorio e sportivo*. Bari: WIP Edizioni.
- Glenberg, A. M. (2010). *Embodiment As A Unifying Perspective for Psychology*, in *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1 (4), pp. 586 – 596.
- Goleman, D. (1996). *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli.
- Gomez Paloma, F., Damiani, P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied cognitive science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma, F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Gomez Paloma, F. (2012). *Didattica ... mente corporea. Dai domini scientifici al curriculum del docente*. Napoli: Guida.
- Hadji, C. (1986). “*Sur le projet d'évaluation formatrice: l'évaluation formative de l'illusion à l'utopie*”, in *Evaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, 1986, pp. 173 – 176.
- Hadji, C. (1990). *L'évaluation, règles du jeu*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (1992). *Penser ed agir l'éducation*. Paris: ESF.
- Hadji, C. (2017). *La valutazione delle azioni educative*. Brescia: Editrice Morcelliana, p. VI.
- Hall, E. T. (2001). (trad. Bonfantini, M.). *La dimensione nascosta*. Milano: Bompiani.
- Hammill, D. D., Pearson, N. A., Voress, J. K. (1994). *TPV – Test di percezione visiva e integrazione visuo – motoria*. Trento: Erickson, vol. XII.
- Henderson S. E. & Sugden D. (1999). *Movement Assessment Battery for Children*. London: The Psychological Corporation.
- Hughes, M., Lipoma, M, Sibilio, M. (2010). *La Performance Analysis*,

- Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo.*
Milano: Franco Angeli.
- Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*, Roma, 2012.
- International Journal of Sport Science*, vol. 11 - NUMERO 1 – 2 , 2004.
- Johnson, M. (1989). "Personal practical Knowledge series: Embodied Knowledge", 19,4, pp. 361 – 377.
- Keith E. Beery (2007). *Visual – Motor Integration*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Lapierre, A. (2001). *Dalla psicomotricità relazionale all'analisi corporea della relazione*. Roma: Armando Editore.
- Le Boulch, J. (1981). *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a 6 anni*. Roma: Armando Editore.
- LeDoux, J. (1998). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Baldini e Castaldi.
- LeDoux, J. (2002). *Il sé sinaptico*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Low, S. M. (2003). *Embodied Space(S) Anthropological Theories of Body, Space and Culture*, in "Space and Culture", in "Space and Culture", 6 (1), pp. 9 – 18.
- Merleau – Ponty, M. (1993). *Il bambino e gli altri*. Roma: Armando Editore.
- Merleau – Ponty, M. (1998). *Phenomenologie de la Perception*. Paris: Gallimard.
- Militerni, R., Bravaccio, C. (2001). *Psicologia dello sviluppo*. Napoli: Idelson – Gnocchi.
- Montessori, M. (1953). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti.
- Nicoletti, R., Borghi, A. M. (2007). *Il controllo motorio*. Bologna: Il Mulino.
- Perennoud, P. (1986). "La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue", in *Evaluer l'évaluation*, Dijon, INRAP, 1986, pp. 202 – 210.
- Perennoud, P. (1991). *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, *Mesure ed évaluation en éducation*, n.4, vol. 13, Québec, 1991, pp. 49 – 81.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino: e altri studi di psicologia*, trad. it. Elena Zamorani. Torino: Einaudi.

- Rivoltella, P. C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P. C., Rossi, P. G. (2017). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Rizzolatti, G., Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Sdringola, F. (2008). *Auxologia e attività motoria nell'età evolutiva*. Perugia: Calzetti e Mariucci.
- Sibilio, M. (2007). *Il laboratorio ludico – sportivo e motorio tra corpo, movimento, emozione e cognizione*. Roma: ARACNE.
- Sibilio, M. (2001). *Il corpo e il movimento. Elementi di teoria, tecnica didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Napoli: CUEN.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente: l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2002). *Il laboratorio come percorso di ricerca. L'esperienza laboratoriale a carattere motorio nel curriculum formativo degli insegnanti della scuola primaria*. Napoli: CUEN.
- Sibilio, M. (2008). *Epistemology of sports and motorial activities for educational matters*. Hungary: Savaria University Press.
- Sibilio, M. (2008). *Il gioco e le attività motorie e ludico sportive: cenni storici e codici pedagogici*. Lecce: Pensa Editore.
- Sibilio, M. (2014). *Elementi di complessità della valutazione motoria in ambiente educativo*, in *Giornale Italiano della ricerca educativa*, 8 (2014), pp. 163 – 174.
- Siegel, D. J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa: dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Terenzi, P. (2012). *Percorsi di sociologia relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Travagliani, N. (2007). *Piaget e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Ulrich, D. A. (1992). *Test TGM. Test di valutazione delle abilità grosso – motorie*. Trento: Erickson, vol. VIII.

- Varela, F. J., Maturana, H. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Boston: MIT Press.
- Varisco, B., M. (2004). *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci Editore.
- Vayer, P. (1971). *Educazione psicomotoria nell'età scolastica*. Roma: Armando Editore.
- Von Uexküll, J. (1909). *Mondo animale e mondo umano*. Macerata: Quodlibet.
- Watzlawick, P., Beavin, H. J., Jackson, D. D. (1977). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.
- Zimatore, G., Gallotta, M. C. (2013). *Glossario interdisciplinare di fisica per scienze motorie*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.

Riferimenti normativi

Proposta di Legge *“Disposizioni per la promozione dell’attività fisica e dell’educazione motoria nella scuola primaria”*, presentata il 17 aprile 2018. Camera dei Deputati n. 523

Decreto del Presidente della Repubblica 10 settembre 1969, n. 647
“Orientamenti dell’attività educativa nelle Scuole Materne Statali”.

D.P.R. del 12 febbraio 1985, n. 104 *“Programmi didattici per la scuola primaria”* – Finalità dell’educazione motoria.

D.M. 3 giugno 1991 – Orientamenti dell’attività Educativa nelle scuole materne statali.

D.M. 3 giugno 1991 – Orientamenti dell’attività Educativa nelle scuole materne statali – III Indicazioni curriculari, art. 2 Campi di esperienza educativa, comma a, Il corpo e il movimento.

Legge 8 ottobre 2010, n. 170 *“Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico”*.

Legge n. 59 del 15 Marzo del 1997 Legge n. 59 del 15 Marzo del 1997
“Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa” (conosciuta anche come legge Bassanini), art. 21.

Finito di stampare nel mese di settembre 2019
con tecnologia *print on demand*
presso il Centro Stampa “Nuova Cultura”
p.le Aldo Moro n. 5, 00185 Roma
www.nuovacultura.it
per ordini: ordini@nuovacultura.it

[Int_9788833652535_17x24col_MP03]

La valutazione, in un quadro complesso inerente la didattica delle attività motorie, si presenta come un iter articolato che deve inevitabilmente esaminare la pluralità dei fenomeni congiunti all'educazione motoria, data l'interdipendenza reciproca tra i processi valutativi e la didattica del movimento. La struttura docimologica delle attività di movimento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, oltre a includere tutta la complessità del sistema didattico - organizzativo della scuola italiana, deve afferrare la prosperità dell'esperienza senso - motoria nel periodo sia dell'infanzia che della preadolescenza. Nel valutare attività didattiche volte a incoraggiare apprendimenti motori, o che utilizzino esperienze motorie per agevolare i processi di apprendimento, non si possono semplicemente assumere metodologie e protocolli quantitativi o qualitativi propri dell'ambito motorio - sportivo e trasferirli nei contesti educativi, in quanto l'atto valutativo risulterebbe depauperato dal giudizio dei significati che l'esperienza motoria può assumere nel processo di insegnamento - apprendimento. La contestualizzazione, invece, può consentire alla valutazione motoria di assumere un carattere *ecologico*, assegnando alle proposte didattiche una maggiore originalità e unione con i vari contesti di azione. Tale modello potenzia l'aspetto formativo della valutazione tramite modalità di indagine che si distanziano dalla valutazione del prodotto, disegnato dall'esecuzione del compito motorio, e si basano primariamente sui processi psicomotori attivati dal discente. L'utilizzo di strumenti e metodologie di valutazione motoria, dunque, deve inevitabilmente fondersi ai vincoli ambientali, culturali, organizzativi e didattici della scuola, nonché risultare coesa e funzionale all'offerta formativa.

Gilda Cecoro attualmente è docente a contratto in "Metodi e didattiche delle attività motorie III" SSD M-EDF/01 del corso di laurea in "Scienze motorie, pratica e gestione delle attività sportive" presso la IUL - Italian University Line, Firenze. È PhD in "Metodologia della ricerca educativa e della ricerca formativa" conseguito presso l'Università degli Studi di Salerno. Ha partecipato a convegni nazionali ed internazionali, con presentazioni orali e poster, producendo negli ultimi anni diversi lavori pubblicati su testi e riviste nazionali ed internazionali. Nel 2019 consegue il Master in "Psicomotricità. Strumenti formativi e metodologie di intervento educativo" presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli. È autrice delle monografie: "Un laboratorio in ... movimento. Percorsi ludico - motori per la scuola dell'infanzia e primaria." (2018). Roma: Aracne". (Collana "BILDUNG - didattica dei processi formativi" diretta da F. Falcinelli); "Disabilità, corporeità e didattica. Nuove prospettive di ricerca sull'uso della lingua dei segni italiana." (2014). Roma: Aracne". (Collana di studi interdisciplinari sulla sordità "La scienza del silenzio" diretta da M. Cappanera).

In copertina: Illustrazione a cura di Viviana Donnarumma.



SEGUICI SUI SOCIAL NETWORK

15.00 EURO



nuovacultura.it

e book disponibile



978883365253_006_Ant_02