

PARTE TERZA

L'INTEGRAZIONE CON IL MOVIMENTO

- L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI IN SITUAZIONE DI HANDICAP NELLA LEZIONE DI ED. MOTORIA E DI ED. FISICA

- SCHEDA N° 1: SCHEDA DI OSSERVAZIONE E PROGETTAZIONE PER LA DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE PSICOMOTORIA ED ESPRESSIVA

L'integrazione degli alunni in situazione di handicap nella lezione di Ed. motoria e di Ed. fisica **di Marco-Paolo Dellabiancia**

Verificare il livello di sviluppo motorio dell'alunno in situazione di handicap. Visti in precedenza i principi pedagogici dell'integrazione, le strategie educative d'individualizzazione e differenziazione del progetto educativo e didattico, le caratteristiche scientifiche della funzione motoria, ora si vuole incominciare a porre le basi dell'intervento didattico per l'integrazione dell'alunno in situazione di handicap nella lezione di Educazione motoria e fisica. Per le caratteristiche della programmazione educativa e didattica che si realizza nella scuola italiana e per le caratteristiche degli strumenti di intervento interistituzionale richiesti dall'integrazione del disabile, un elemento fondamentale del progetto didattico diviene la verifica del livello di sviluppo e di apprendimento: l'accertamento del livello di sviluppo motorio dell'allievo portatore di handicap, infatti, è un'operazione che si colloca all'interno della definizione del Profilo dinamico funzionale. Come recitano le norme, più soggetti ed anche appartenenti ad Enti diversi devono collaborare alla sua individuazione che, d'altro canto, è necessaria onde poter poi procedere alla progettazione di un Piano educativo individualizzato. Si tratta, perciò, di un'operazione complessa e fortemente impegnativa, che deve vedere l'espressione di notevoli capacità professionali da parte del docente specializzato (cui fa preciso riscontro l'analoga ampiezza del versante "terapeutico" messo in atto dal personale sanitario per la Riabilitazione in bib. 1 e 2).

Nella letteratura specifica si trovano facili riferimenti a due strumenti fondamentali: l'esame psicomotorio del Vayer e le scale di sviluppo o griglie di osservazione o cartelle pedagogiche. Di quest'ultimo strumento sussistono in letteratura tanti tipi differenti: qui si farà riferimento soprattutto alla scala di M. Pellerey, C. Baronchelli e M. G. De Francischi (in Strumenti pedagogici), alla griglia di E. Cocever (in bib. n. 3), alla griglia operativa di G. Benincasa e L. Benedetti (in bib. n. 4) e alla Behavior Assessment Battery di C. Kierman e M. Jones (in bib. n. 5).

Si inizia con l'analisi degli strumenti, benché si sia sempre detto che prima di tutto per una corretta verifica si devono definire i criteri da rilevare, perché la valutazione dello sviluppo motorio deve essere confrontabile tra casi diversi e quindi deve fare riferimento ad un quadro valutatorio conosciuto e condiviso, per capire in senso comparativo almeno quali sono i livelli di partenza e di arrivo del processo di apprendimento. E per poter avere tutto ciò, l'unica maniera è proprio quella di partire dagli strumenti, poiché in questo settore della didattica differenziale ogni strumento misura i propri criteri o, in altre parole, non c'è uniformità dei criteri da valutare passando da uno strumento all'altro.

In particolare abbiamo così due blocchi, quello che si riferisce all'esame psicomotorio, descritto

ampiamente nelle pubblicazioni del Vayer e oggetto di ricorrenze abbastanza esplicite tra Autori che, seppur nella varietà delle soluzioni, fanno riferimento alla medesima logica "organicistica" sanzionatoria del segno patognomico (cfr. la logica dei vari "modelli" in bib. n. 6 e le nuove proposte di indagine sull'organizzazione dello schema corporeo in bib. n. 7), e quello delle schede e griglie di osservazione che fanno riferimento ad una logica "fenomenica" costruttivo/operativa della misurazione (da cui discende la possibilità di utilizzare le scale e le griglie anche come tassonomia o itinerario degli obiettivi dell'insegnamento, opportunità molto più lontana nel primo caso). È la medesima distinzione concettuale che in letteratura si trova tra valutazione sommativa e valutazione formativa (cfr. bib. n. 8) ed alla quale letteratura si rimanda per i necessari approfondimenti.

Senza escludere l'uso di entrambi, che anzi se proficuamente combinato può dare migliori risultati dell'utilizzo di uno solo, tuttavia dei due strumenti, si impone il primo per le caratteristiche di maggior attendibilità e validità della misurazione. In particolare, poi, questa proposta è circostanziata dalle seguenti considerazioni, desunte dall'esperienza di diverse applicazioni trasversali (su differenti soggetti di pari età cronologica e/o motoria) e longitudinali (sul medesimo soggetto in tempi diversi):

- 1) l'ipotesi illuministica dell'Ozeretsky di ottenere una scala metrica dello sviluppo motorio, condivisa anche nella revisione del francese E. Guilmain, una scala cioè che permetta di determinare l'età motoria dei soggetti in età evolutiva è ancora da dimostrare e, comunque, pur essendo stata applicata alla popolazione italiana (secondo l'adattamento di A. Alabastro 1943) non è entrata in uso (al proposito si tengano presenti le considerazioni di M. L. Falorni in bib. n. 9).
- 2) La successione strutturata dei compiti motori (test da 6 a 11 anni) in ciascuna delle dimensioni della motricità prese in esame (6 prove) si presta, invece, a definire con grande puntualità le principali carenze psicomotorie nel soggetto portatore di handicap generico (non specificatamente motorio), e quindi bene ha fatto Vayer a scegliere gli aspetti fondamentali e a combinarli con altre forme di compito motorio per arrivare all'ultima revisione.
- 3) La somministrazione completa di tutti i test di ciascuna delle 6 prove (beninteso, finché l'allievo supera i compiti) può permettere la definizione del profilo psicomotorio (e quindi una descrizione più accurata dei problemi motori), mentre la somministrazione "rapida", cioè soltanto del primo test di ciascuna delle 6 prove (quello dei sei anni) può permettere un controllo motorio in itinere o uno screening di massa.
- 4) L'organizzazione complessiva delle 6 prove, a modo di vedere dello scrivente e sulla base dei dati desunti dalla comparazione tra esame psicomotorio e diagnosi medica in un numero, però, ancora non ampio di casi (e che meriterebbe forse una ricerca specifica), struttura la misurazione della motricità individuale su 3 dimensioni: a) quella della funzionalità neuro/motoria di base, con le due prove sull'equilibrio; b) quella della motricità cognitiva, con le due prove sull'organizzazione spaziale e sulla simbolizzazione dell'ordine temporale; c) quella della motricità emotivo/affettiva, con le due prove sulle paratonie e sulla manualità fine.
- 5) Accanto all'esame psicomotorio, poi, è possibile anche prevedere tutte le altre prove che definiscono settori specifici, come quelle indicate da Vayer medesimo sulla dominanza e la respirazione, oppure quelle che si possono desumere dalla letteratura psicologica, neurologica e neuropsicologica (come le prove di associazione percettivo/motoria: test di Bender e test di Santucci; prove di imitazione di gesti di Bergès e Lezine; prova delle gnosie digitali; prove delle sincinesie; disegno della figura umana; TGM; curriculum MO.VI.T ecc. (cfr. bib. n. 10).

Una nuova scala di sviluppo motorio

Giacché nelle griglie summenzionate generalmente si individuano due settori della motricità funzionale: quello della manipolazione e dei movimenti fini da un lato e quello degli spostamenti e dei movimenti complessivi dall'altro, lasciando agli esordi delle altre sezioni (senso/percezione, logico/matematica, espressivo/comunicativo/linguistica ecc.) gli sviluppi delle ulteriori abilità motorie, per il lavoro scolastico di integrazione nella lezione di Educazione motoria e fisica dell'alunno in situazione di handicap si avvertono delle carenze e delle difficoltà. E per dire la verità sono in diversi gli Autori (Vio, Cottini) che si stanno ponendo il problema di una strumentazione adeguata ad una più puntuale verifica delle caratteristiche della motricità, anche stimolati dalla presenza di un asse del Profilo Dinamico Funzionale a questo settore destinato (l'asse motorio-prassico). In tal senso lo scrivente propone (in appendice) una nuova scala di sviluppo all'interno di un progetto tassonomico complessivo quale quello che emerge dal quadro n. 1, dove si procede attraverso quattro fasi: la prima è quella dell'ELABORAZIONE della PERCEZIONE; la seconda è quella dell'ORGANIZZAZIONE dei COMPLESSI PERCETTIVO-RAPPRESENTATIVI; la terza individua lo SVILUPPO delle OPERAZIONI LOGICHE, INFRALOGICHE e LINGUISTICHE; per ultima si coglie la dimensione della COSTRUZIONE dei SISTEMI SIMBOLICO-CULTURALI.

Quadro 1: TASSONOMIA GENERALE DEGLI OBIETTIVI DEL CAMPO DEL CORPO E DEL MOVIMENTO E DELL'EDUCAZIONE MOTORIA - OMISSIS -

La prima fase definisce quell'operatività che permette di raccogliere selettivamente elementi appartenenti ai diversi regni sensoriali qui specificatamente analizzati e cioè agli schemi senso-motori (percezione cinestetica e propriocettiva), alle immagini visive e alle tracce uditive, non separatamente ma a regni integrati, per elaborare percetti dotati di significato, contesto e finalità. Si tratta di un passaggio molto significativo da una situazione subita (SENSIBILITÀ) ad una attivamente e intenzionalmente perseguita (PERCEZIONE) che viene generalmente rappresentata, nella dimensione d'indagine della Neuropsicologia (A. R. Lurija), con il passaggio dalle aree sensoriali corticali primarie di proiezione alle aree secondarie di associazione, mentre per il linguaggio verbale può risultare assimilabile alla funzione di denominazione e alle prime e fondamentali concettualizzazioni ad essa connesse. Le operazioni più significative consistono, dunque, anche se a livelli esecutivi molto elementari nell'individuazione, riconoscimento e appaiamento, nell'analisi e nella sintesi, nella ricostruzione e schematizzazione, fino alla diversificazione

La seconda fase individua l'organizzazione progressiva dei percetti, prima elaborati in quadri separati e in forme non diacronicamente interconnesse, ora in complessi percettivi continui come lo schema corporeo o ricorrenti come lo script (P. Boscolo), ovviamente attinenti prevalentemente all'area di segni qui studiati. In questa fase l'operatività mentale con memorizzazione e strutturazione di vissuti, con configurazione di insiemi di percetti, porta ad una rappresentazione dinamica e ad una simbolizzazione più o meno realistica di sé e del mondo, ad esempio per i segni iconici si può fare riferimento agli stadi evolutivi postschematici dello scarabocchio (V. Lowenfeld) e per i segni sonoro-musicali agli stadi relativi alla percezione e simbolizzazione dei ritmi (M. Stambak). L'operatività rappresentativa caratteristica di questo segmento è già intrinsecamente legata alla mediazione verbale e al contesto socio-culturale.

La terza fase coglie ormai un'operatività mentale così fortemente avviata sulla strada della simbolizzazione da essere capace di codificare non solo l'esperienza sensopercettiva, strutturandone

i percetti, ma ormai persino immagini, schemi sensomotori e tracce sonore puramente mentali, cioè direttamente costruite dal soggetto senza bisogno dell'esperienza reale. Questi contenuti mentali sono sottoposti ad un complesso di operazioni (piagetiane) che possono attualizzarsi sia collocandoli nelle dimensioni continue infralogiche dello spazio-tempo e della causalità, sia, raffrontando le qualità dei percetti medesimi, nelle grandi categorie logico-matematiche piagetiane (classificazione, seriazione ecc.), sia, infine, attraverso lo sviluppo interconnesso del linguaggio verbale, costruendo i significati (L. S. Vygotskij) per la struttura profonda di pensiero su cui si viene definendo, mediante le incipienti competenze lessicale e morfosintattica, testuale e pragmatica, la struttura superficiale dell'enunciato (secondo il modello generativo-trasformativo chomskyano).

La quarta fase è quella che, mettendo un po' in disparte lo specifico logico-matematico e quello logico-linguistico, che pur tuttavia permangono sullo sfondo dell'operatività, giacché non è possibile prescindere da essi nella globalità del lavoro scolastico, si dedica però più decisamente ai sistemi simbolico-culturali dei gesti, delle immagini e dei suoni come raggruppamenti significativi di contenuti, tecniche, abilità, atteggiamenti fruitivi e operativi da utilizzare nella didattica: sono i sistemi-esperto di padronanza del gesto sportivo, del ballo, della danza e del mimo, oppure delle molte arti visive, dei mass media e della produzione artigianale, oppure della musica e del canto. Una miniera inesauribile di valori e significati, di azioni e strategie, di materiali e tecnologie, da cui desumere gran parte degli strumenti dell'intervento orientativo per l'alunno di scuola media. Nell'appendice saranno riportate per esteso le singole scale riferite alle prime fasi, quelle più necessarie all'integrazione, lasciando gli ulteriori campi alle applicazioni per l'alunno "normale" di scuola elementare e media.

3) La valutazione dell'apprendimento in ambito sensoperceptivo e motorioprassico.

Mentre le prove di valutazione dello sviluppo devono dare dati comparabili in senso sincronico o trasversale e in senso diacronico o longitudinale, per cui è necessario prima accostarsi a prove conosciute e praticate e solo in un secondo tempo, per le ragioni che abbiamo già esposto, definirne i criteri di valutazione ed eventualmente completare l'accertamento con prove accessorie, nella valutazione dell'apprendimento è possibile tornare alla procedura logica fondamentale. La prima operazione è di individuare i criteri della verifica: individuare cioè quella caratteristica motoria o quell'abilità che si vuole misurare, oggetto dell'esercitazione e dell'insegnamento. In realtà, dunque, tale definizione emerge, prima ancora che in sede valutatoria, nella fase di progettazione del percorso didattico.

A questo proposito è necessario però tener presente che secondo i più recenti sviluppi della didattica due sono le strade percorribili nella programmazione: la prima, principalmente espressione di tutto quel movimento sul Curricolo che fa capo alla Teoria dell'Istruzione e alla sua Psicologia Neocomportamentista, in un primo momento scompone la materia da insegnare facendo derivare dalle abilità finali, ipotizzate come risultato dell'apprendimento, mediante l'esame del compito, tutta una serie di obiettivi operazionalizzati; poi procede alla sua ricomposizione utilizzando le tassonomie e secondo quelle ripartizioni significative che vanno a costituire le unità didattiche, ottenendo così una organizzazione logico/epistemologica della materia. Questa via si caratterizza per la definizione di momenti o tappe particolarmente significative (secondo una visione strutturalista) che devono essere presenti nel percorso e per le strategie individualizzate di recupero degli allievi che dimostrano difficoltà nell'apprendimento della via comune.

L'altra strada, principalmente espressione della Didattica postattiva e della Psicologia Cognitivista, non considera così deterministicamente consequenziale l'apprendimento all'azione progettuale di

insegnamento strutturato, perché tra stimolo e risposta si interpone l'organizzazione mentale dell'allievo che è poi anche conseguenza della sua situazione esistenziale emotivo/affettiva e motivazionale/valoriale. Questa via, perciò, più che valorizzare la determinazione degli obiettivi operazionalizzati, insiste sulla specificità di talune strategie attive di apprendimento, del tutto individuali e caratteristiche del singolo allievo, e tende conseguentemente a determinare una organizzazione psicologico/epistemologica della materia. L'itinerario didattico, in altre parole, si determina sì sulla base di una progressione di massima della materia, ma soprattutto in base al significato strategico dell'errore dell'alunno. E non basta, rendendo edotto l'allievo del percorso didattico, dei fini educativi, delle strategie ecc. lo si rende maestro di se stesso (si sviluppa la metacognizione), perciò si moltiplica l'effetto dell'apprendimento alla fonte e in più si determina la capacità di trasferire le esperienze strumentali ed i processi di ricerca a qualunque campo di studio e di applicazione sia intenzionato dal soggetto.

Nel materiale didattico presente nell'editoria si possono individuare alcuni itinerari didattici, che costituiscono gli assi epistemologici della disciplina scolastica più importanti per l'integrazione a parere dello scrivente: l'itinerario di costruzione di schema, immagine e concetto del corpo; l'itinerario di costruzione dell'organizzazione spazio-temporale e causare del reale e l'itinerario di sviluppo delle competenze espressivo-comunicative col gesto anche mediato (ombre e burattini). All'interno di ciascun percorso si possono individuare nuclei esercitativi progressivi con i relativi materiali di verifica, determinando in altre parole le operazioni motorie da sviluppare nell'insegnamento e su cui effettuare la misurazione o l'osservazione (sia dei prerequisiti richiesti dai singoli compiti, che dell'avvenuto apprendimento, cioè di entrambe le forme di accertamento richiesto dall'organizzazione dell'insegnamento per Unità Didattiche).

Tuttavia, come si è specificato già nei fondamenti pedagogici di metodo e programmazione, più che considerare l'itinerario come rigidamente prefissato, si propone di acquisirlo come un itinerario di massima di materiali aperti, integrabili continuamente con altre esercitazioni parallele o perpendicolari. E per tale motivo, quando cioè ci si dovesse trovare ad introdurre nuove esercitazioni, dopo aver individuate le operazioni motorie che si intende far apprendere, si propone una scheda di osservazione come strumento generico della misurazione finalizzata all'ulteriore progettazione e alla sua valutazione formativa (Scheda n. 1).

SCHEDA n.1: SCHEDA DI OSSERVAZIONE E PROGETTAZIONE PER LA DIDATTICA DELL'EDUCAZIONE PSICOMOTORIA ED ESPRESSIVA

Itinerario didattico o ambito disciplinare o argomento dell'Unità Didattica

1.1 Obiettivo intermedio/finale o contenuto

- Operazione motoria richiesta dal conseguimento dell'obiettivo o dall'apprendimento dell'abilità o dalla conoscenza dell'argomento o dall'acquisizione dell'atteggiamento:

data descrizione dell'esito della prova

descrizione analitica del procedimento realizzato dall'allievo per affrontare la prova

.....
.....

da cui discende, cosa manca? Quali difficoltà emergono?

.....
.....

Intervento didattico ipotizzato per risolvere i problemi emersi

.....
.....

Successivo intervento da realizzare

.....

data esito della ripetizione della prova

Ulteriori interventi programmati

Ma ciò corrisponde anche al secondo momento dell'organizzazione della valutazione, quello relativo alla determinazione dello strumento della rilevazione, perché è ormai evidente che per quantificare dei criteri che descrivono operazioni mentali e atteggiamenti psicomotori non si può fare altrimenti che individuare prove strutturate con compiti motori adeguati a tali scopi e osservare/rilevare le azioni (prestazioni, comportamenti, condotte) poste in essere dall'allievo. Da qui, poi, si procede verso il terzo momento della valutazione, col definire gli indici di accettabilità di tali azioni, per giungere a dare un giudizio di valore, cioè a valutare in senso proprio.

Nelle prove standardizzate (come quelle delle scale che permettono di misurare lo sviluppo), gli indici sono definiti dopo una complessa operazione di validazione sia dello strumento di rilevazione

che della scala di riferimento, ma nella valutazione formativa la prova è definita dal docente in base alle sue conoscenze della disciplina e della scienza docimologica e (ciò che si vuole mettere soprattutto in evidenza) in base all'osservazione dell'andamento del processo di apprendimento e delle sue caratteristiche con riferimento costante al rapporto tra le prestazioni e agli atteggiamenti dell'alunno e i compiti e le situazioni d'apprendimento in cui lo si pone Scheda n. 1 modificata nell'operazione o nel contenuto).

In tal senso sembra appropriato suggerire al docente specializzato l'utilizzo, accanto al registro personale del docente (con indicazione delle lezioni e descrizione dei contenuti della materia e dei risultati del lavoro dell'allievo, cfr. bib. n. 11) e al registro del Pei del Consiglio di classe (cfr. bib. n. 12 e 13), l'adozione di una modulistica valutativo/programmatoria per schede (con repliche della scheda n. 1), relativa a ciascun obiettivo o fase dell'itinerario didattico di educazione psicomotoria ed espressiva, che possa servire anche come documentazione dell'attività e degli sviluppi dell'insegnamento/apprendimento (cfr. l'articolo Schedario di Osservazione e Progettazione per l'Educazione psicomotoria ed espressiva

.....
Per la scala di sviluppo delle abilità motorie vedi la sezione N° 5 Integrare col movimento

Biblio ed emerografia

- 1) D. Pizzoni, La sfida della diversità, in "Scuola e didattica", n. 17 del 15 maggio 1993, Brescia.
- 2) E. Trucco Borgogno, Dall'osservazione al progetto terapeutico, Omega Milano 1992
- 3) A cura di A. Canevaro, Handicap e Scuola, La Nuova Italia
- 4) G. Benincasa e L. Benedetti, Programmazione e integrazione scolastica degli handicappati, La scuola, Brescia 1981.
- 5) C. Kierman e L. Jones, Quali obiettivi per l'handicappato, C. S. "EricKson" Trento 1984
- 6) G. B. Camerini, Osservazione e semeiotica psicomotoria, in A cura di E. Caffo e G. B. Camerini, Clinica della psicomotricità e del rilassamento, Guerini Milano 1991
- 7) R. C. Russo, Indagine sull'organizzazione dello schema corporeo, in A cura di E. Caffo e G. B. Camerini, Op. Cit.
- 8) B. Vertecchi, Valutazione formativa, Loescher Torino 1976; A. Visalberghi, Pedagogia e scienze dell'educazione, Mondadori Milano 1978; L. Calonghi, Valutare, Rispes Salerno 1983; M. Gattullo e M. L. Giovannini, Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media, Mondadori Milano 1989
- 9) M. L. Falorni, Lo studio psicologico dell'intelligenza e della motricità, Editrice Universitaria Firenze 1963, Il vol. da pag. 414 a pag. 440
- 10) A cura di R. Zazzo, Manuale dell'esame psicologico del bambino, 3 volumi, Editori Riuniti Roma '75; L. Pizzo Russo, Introduzione al test del disegno dell'uomo, Giunti e Barbera Firenze 1977; A. Oliverio Ferraris, Il significato del disegno infantile, Boringhieri Torino 1978; K. Machover, Il disegno della figura umana, OOSS. Firenze 1980; J. Royer, La personalità del bambino attraverso il disegno della figura umana, OOSS. Firenze 1979; A. L. Benton, Problemi di neuropsicologia, Giunti e Barbera, Firenze 1966; D. A. Ulrich, Test di valutazione delle abilità grosso motorie TGM, Erickson Trento 1992; L. Cottini, L'osservazione dell'area psicomotoria nel curriculum MO.VI.T, in "Psicologia e scuola" n. 78, 79 e 80, anno XVI del febbraio - luglio 1996
- 11) A cura di R. Vianello, Quaderno personale per la programmazione e la valutazione, Juvenilia Bergamo 1985
- 12) R. Vianello, La collaborazione fra gli insegnanti per l'integrazione dell'alunno con handicap: proposte operative, Juvenilia Bergamo 1985
- 13) AA. VV. Registro per l'azione di sostegno individualizzato, C. S. "Erickson" Trento 1992;

Registro delle attività di sostegno, Edizioni Nova Impresa; Registro per l'insegnamento di sostegno, Spaggiari Parma 1993.