

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO



DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE, FILOSOFICHE E DELLA FORMAZIONE

XI CICLO DOTTORATO DI RICERCA IN
"METODOLOGIA DELLA RICERCA EDUCATIVA"

TESI DI DOTTORATO IN

"La complessità dei sistemi di valutazione didattico - motoria, con particolare riferimento alla qualità del controllo motorio nella fascia di età 3-8 anni"

Vol.I

COORDINATORE
Prof. Giuliano Minichiello
Giuliano Minichiello
TUTOR

Prof. Maurizio Sibilio

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Maurizio Sibilio".

DOTTORANDA

Dott. Antinea Ambretti
Antinea Ambretti

Anno Accademico

2012/2013

INDICE:

Introduzione.....p.5

Capitolo I LA FUNZIONE DELLA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E NELLA SCUOLA PRIMARIA

1.1 La valutazione come risorsa della didattica.....p.12

**1.2 Il ruolo della valutazione nella scuola dell'infanzia e
nella scuola primaria italiana.....p.21**

**1.3 La funzione dell'attività ludico-motoria nella scuola
dell'infanzia e nella scuola primaria.....p.28**

**1.4La dimensione didattico - motoria delle
Raccomandazioni Ministeriali Nazionali del 2004.....p.36**

**1.5 L'area disciplinare del corpo, movimento e sport. nelle
Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola
dell'infanzia e primaria.....p.41**

**1.6 La didattica del movimento nelle Indicazioni
Ministeriali del 2012.....p.43**

Capitolo II LA COMPLESSITÀ DELLA VALUTAZIONE MOTORIA IN AMBITO SCOLASTICO.

2.1 La complessità della valutazione didattico - motoria nella scuola dell'infanzia e primaria.....p.54

2.2 La dimensione didattica dei modelli teorici di Meinel, Bernstein, Anochin, Adams sulla coordinazione motoria.p.63

Capitolo III LE PROVE DI VALUTAZIONE DELLA COORDINAZIONE MOTORIA NEI CONTESTI SCOLASTICI

3.1 Vincoli interdisciplinari e prospettive metodologiche delle valutazioni coordinativo - motoria coordinazione motoria:un approccio interdisciplinare.....p.74

3.2 La coordinazione oculo manuale nella scuola infanzia e primaria.....p.80

3.3 Implicazioni didattiche e specificità metodologiche per la valutazione della coordinazione motoria nel periodo infantile.....p.89

3.4 I test di valutazione motoria nella scuola d'infanzia e primaria.....p.96

3.5 Innovazioni e limiti dei sistemi di valutazione motoria in ambito scolastico.....p.99

3.6 Analisi delle caratteristiche e delle implicazioni didattiche di alcuni test per la valutazione coordinativo - motoria validati a livello internazionale.....	p.106
3.6.1 TPV.....	p.108
3.6.2 Bender Gestalt test.....	p.112
3.6.3 ABC Movement.....	p.116
3.6.4 VMI.....	p.119
3.7 Studio pilota per l'utilizzazione del VMI test per la valutazione della coordinazione oculo manuale nei bambini del II anno della scuola primaria.....	p.122
Conclusioni.....	p.127
Appendice legislativa.....	p.135
Bibliografia.....	p.157

“Quel comprendere, che la scuola ha il compito di inculcare, è virtualmente invisibile a questi strumenti, sicché, se vogliamo documentare le capacità di comprendere degli studenti, occorre mettere a punto forme di valutazione del tutto diverse.”

Gardner H., (2002), *“Educare al comprendere”*, Milano: Feltrinelli, p.144.

Introduzione

L'importanza attribuita alla valutazione motoria nella ricerca didattico - educativa si lega all'affermazione ed al riconoscimento scientifico di un complesso ambito di ricerca che richiede un'integrazione euristica tra le scienze dell'educazione e le scienze del movimento.

Lo sviluppo del tema *“La complessità dei sistemi di valutazione didattico- motoria, con particolare riferimento alla qualità del controllo motorio nella fascia di età 3-8 anni”* ha richiesto una riflessione preliminare sulla valutazione didattico motoria in ambito scolastico, con particolare riferimento ai modelli teorici centrati sul quadro epistemologico dei sistemi di valutazione.

I modelli teorici di Meinel - Schnabel, Bernstein, Anochin, Adams, rispondono pienamente a questa esigenza scientifica, offrendo interessanti spunti per una possibile analisi degli aspetti costitutivi e delle difficoltà didattiche correlate alla valutazione della coordinazione motoria, soprattutto in ambito scolastico. In ognuno, infatti, emerge una rappresentazione della valutazione motoria come risultato di una molteplicità di fattori che si inseriscono in tutte le fasi del momento valutativo a partire dalla relativa complessità di analisi e sintesi e dall'avvenuta o mancata acquisizione di competenze motorie. Attraverso uno studio integrato è stato possibile focalizzare l'attenzione sui seguenti aspetti:

- le caratteristiche e le peculiarità della didattica del movimento.
- Le caratteristiche e le specificità della

valutazione scolastica del controllo motorio in particolare della coordinazione motoria, evidenziando le” difficoltà” valutative riferite all’ambito didattico - motorio negli ambienti scolastico –educativi.

- L’evoluzione del controllo motorio nelle diverse fasce di età, riferibili rispettivamente alla scuola dell’infanzia e primaria, con particolare attenzione alla coordinazione motoria
- L’evoluzione didattico - metodologica delle strategie e degli strumenti valutativi in uso a livello scolastico, sul piano nazionale ed internazionale relativi alla qualità del controllo motorio ed in particolare riferiti alla coordinazione generale e oculo manuale, nel periodo dai 3 agli 8 anni, cercando di evidenziare analogie e differenze e tracciando una mappa nella quale emergono possibili integrazioni tra i diversi sistemi di valutazione.

Si è cercato pertanto, di approfondire gli aspetti della valutazione della coordinazione motoria in ambito scolastico, a partire dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e primaria del 2007 dalle quali emerge un rinnovato interesse per la didattica del movimento, promossa attraverso una progressiva attenzione per lo sviluppo e l’acquisizione di capacità e competenze motorie nella fascia d’età 3 -8 anni.

Per anni la scuola italiana ha dimostrato di essere priva di una “cultura” della valutazione e soltanto *“con il proliferare delle discipline e l’aumentare dei compiti affidati alla scuola si è fatta più pressante l’esigenza di adottare forme più efficienti di*

controllo dei progressi degli studenti”¹. Questa nuova consapevolezza ha alimentato il bisogno di fruire di adeguati metodi e mezzi di valutazione per stimare, già a partire dalla scuola dell’infanzia, il livello di acquisizione delle competenze degli alunni in vari ambiti, compreso quello motorio.

L’interesse per una valutazione del movimento affonda le radici nel riconoscimento della stretta relazione corpo - mente, a cui si affida un ruolo didattico ed educativo strategico, che si manifesta nelle attività corporeo - cinestesiche atte a favorire lo sviluppo e il consolidamento di capacità intellettive - cognitive, sociali e relazionali.

In questa nuova prospettiva, si riconosce la consapevolezza della forte incidenza del processo valutativo sull’intero percorso di formazione che si pone come una delle componenti più significative del processo d’insegnamento - apprendimento.

In particolare, la valutazione delle capacità motorie, assumendo legittimità scientifica e pedagogica, si qualifica come momento formativo che sottende la ricerca e la sperimentazione graduale e progressiva di un modo diverso di organizzare i percorsi formativi, introducendo, nel sistema scolastico, la necessità di poter disporre di informazioni attendibili sulla qualità del controllo motorio. Si pone, pertanto, la necessità di fondare la programmazione scolastica curricolare su elementi conoscitivi attendibili.

“Ed ecco allora il test. Il test è l’ultima invenzione scolastica

¹ Howard Gardner, nato nel 1943, dal 1986 è Docente di Cognitivismo e Pedagogia alla Facoltà di Scienze dell’Educazione all’Università di Harvard, dove è anche professore associato di Psicologia. alla Facoltà di Medicina all’Università di Boston e co-direttore del Progetto Zero, un gruppo di ricerca sulla formazione della conoscenza, che riconosce grande importanza alle arti. E’ autore di numerosi libri che sono state tradotti in 20 lingue. Per vent’anni è stato ricercatore in psicologia al centro di ricerca Aphasia del Veterans Administration Hospital di Boston. Howard Gardner è famoso in tutto il mondo per la sua teoria delle intelligenze multiple, una critica serrata alla tesi secondo la quale gli uomini possiedono una sola intelligenza, misurabile con strumenti psicometrici standard (“Frames of mind” pubblicato nel 1983).

una misurazione decontestualizzata da usare anch'esso in ambiente decontestualizzato"² che irrompe sulla scena scolastica come strumento volto ad elevare la qualità della programmazione che contribuisce a far acquisire sia nuove conoscenze sia specifiche competenze in campo motorio.

L'inserimento nei diversi ordini e gradi di scuola di strumenti di valutazione di vario tipo atti a verificare gli apprendimenti conseguiti e le competenze motorie possedute, ha sicuramente ricevuto un notevole impulso da una nuova visione culturale che riconosce un nuovo ruolo al corpo e al movimento.

Un delicato ruolo spetta quindi al docente che ha la responsabilità di rispondere delle proprie scelte educative e didattiche e che in questo caso si sostanziano nella scelta di test di valutazione motoria.

Diventa fondamentale, nonché problematico per l'insegnante la scelta tra i metodi d'indagine che possono essere quantitativi, (più legati ad una correttezza di dati significativi misurabili) e qualitativi, (che possono dare senso e significato alla complessità e dinamicità della situazione scolastica), anche se *"l'unica strada percorribile per assicurare l'oggettività del controllo scolastico sia quella di renderlo:*

- 1) *organico al processo di insegnamento - apprendimento*
- 2) *rigoroso con l'adozione condivisa dalla comunità degli insegnanti di precise teorie, procedure e strumenti*"³.

A tal proposito, Visalberghi sottolinea *"ogni forma di accertamento delle conoscenze è preceduta e seguita da valutazioni e decisioni che influenzano l'uso delle stesse prove*

² Gardner H., (1993), *"Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico"*, Milano: Feltrinelli, p. 142.

³ Vertecchi B., (1984), *"Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti"*, Roma: Riuniti. cit., pp. 102-103.

oggettive”⁴.

La scelta di uno strumento è *“dunque un problema di adeguatezza "mezzo - obiettivo”*.

Una volta stabilito bene l'obiettivo, la scelta di un mezzo è in funzione tra le altre cose della conoscenza del ventaglio di strumenti disponibili e delle loro caratteristiche (possibilità e limiti, vantaggi e svantaggi)”⁵.

La valutazione della coordinazione motoria nella fascia di età tra i 3 e gli 8 anni comporta necessariamente l'utilizzo di una gran varietà di strumenti, in quanto deve soddisfare l'esigenza di fornire valide indicazioni sul grado di sviluppo psicomotorio degli allievi. Si tratta, infatti, di controllare l'acquisizione di conoscenze e la capacità di risolvere problemi motori *“all'inizio o durante oppure al termine di un processo di istruzione, o di una sua parte significativa”*⁶. I test motori inseriti nel contesto scolastico fungono da sollecitazione affinché l'alunno *“riveli e manifesti, tramite o il comportamento o la prestazione, ciò che ha appreso o sa fare; il comportamento o la prestazione, quindi, sono apprezzati, tramite l'uso di strumenti o prove, sulla base di criteri di valutazione derivati e congruenti con gli obiettivi operativi stabiliti per controllare il livello di padronanza raggiunto ...”*⁷. Attraverso l'utilizzo di batterie di test di valutazione motoria il docente infatti riesce ad *“identificare doti e debolezze, dargli suggerimenti su che cosa studiare o su che cosa lavorare,*

⁴ Visalberghi A., (1955), *“Misurazione e valutazione nel processo educativo”*, Milano: Edizioni di Comunità.

⁵ Postic M., De Ketele J. M., (1988), *“Observer les situations éducatives”*, Presser Uni-versitaires de Frances; trad. it. *“Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione”*, Torino: SEI, 1993, pp. 25-46.

⁶ Ibidem

⁷ Melchiori R., (2002), *“Adas. Il laboratorio della valutazione. 1. Aspetti concettuali”*, Milano: Franco Angeli, pp. 25-27 e 30-32.

indicargli quali abitudini sono produttive e quali no, come pure che cosa possa aspettarsi dalle future valutazioni, e così via. È importante soprattutto che parte di tale retroazione abbia la forma di suggerimenti concreti”⁸, che indichino all’alunno “i punti di forza relativi sui quali basarsi”⁹.

La scelta e l’utilizzo complementare di vari e diversi strumenti di valutazione motoria validati sul piano internazionale, potrebbe consentire una più ampia visione dei livelli iniziali di funzionalità senso – percettiva, già a partire dalla scuola dell’infanzia, favorendo l’individuazione di un repertorio motorio del bambino che si basa non solo sugli aspetti biomeccanici ed esecutivi dell’azione ma che riflette anche la sua dimensione emotiva, relazionale e sociale.

In questo senso, una funzione cruciale può avere fin dalla scuola dell’infanzia la valutazione del controllo motorio che si traduce nella capacità da parte del docente:

- 1) di saper offrire opportunità quotidiane di crescita e confronto per aiutare il bambino alla costruzione della propria identità.
- 2) di sapersi avvalere di strumenti di valutazione motoria non invasivi che possano integrarsi nelle quotidiane attività curriculari, per l’analisi e misurazione del livello di competenze motorio raggiunto da ciascun allievo.

E’ possibile, infatti, riferirsi all’uso di batterie di test validati sul piano scientifico internazionale ed in grado di fornire

⁸ Gardner H., (1993), “*L’educazione delle intelligenze multiple*”, Milano: Anabasi, (tr. it. 1995), pp. 131-133 e 147-153.

⁹ Ibidem.

un'analisi dettagliata del controllo motorio e dei suoi aspetti costitutivi.

A tal proposito, l'uso integrato delle seguenti batterie di test consente di analizzare rispettivamente aspetti relativi a:

- strutturazione della percezione visuo - motoria (batteria bender visual motor, gestalt test)
- valutazione del modo in cui i soggetti integrano le loro abilità visive e motorie, consentendo anche un'indagine preventiva attraverso l'identificazione di soggetti che necessitano di interventi didattico-pedagogici o medici. (vmi – developmental test of visual – motor integration)
- valutazione e diagnosi di difficoltà motorie (movement abc - batteria per la valutazione motoria del bambino)
- valutazione delle capacità visuo percettive (tpv test)

Capitolo I La funzione della valutazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria

1.1 La valutazione come risorsa della didattica.

La valutazione in ambito didattico è il vero cuore della formazione e rappresenta il nucleo fondamentale dell'efficacia dei percorsi di insegnamento-apprendimento. Il tema della valutazione si inserisce, infatti, nella scuola di ogni ordine e grado come uno strumento di analisi e verifica delle competenze dell'alunno, fungendo da elemento cardine nella programmazione di interventi didattici e “... *di crescita del soggetto nell'ottica di un progetto educativo*”¹⁰. Tuttavia, la questione valutativa in ambito scolastico è stata continuamente esposta al rischio di corrispondere ad un modo per plasmare un giudizio focalizzato su un determinato compito, incapace di esprimere un'ottica globale sul soggetto e sulle sue capacità di conoscere, agire ed essere in campo educativo.

Per troppo tempo, infatti l'iter valutativo è stato etichettato come il processo finale al termine di un percorso di studi e non come prodotto del rapporto tra processi educativi e didattica.

L'azione valutativa, infatti, per tradursi da mera attribuzione di un giudizio sulle capacità dell'allievo a “momento di consapevolezza” degli effetti di ricaduta della didattica sul processo educativo - formativo degli studenti, necessita della costante sperimentazione “su campo”. La valutazione dei processi educativi è infatti “*euristicamente generativa (prefigura lo sviluppo, il trend, l'impatto la ricaduta) e non alitmicamente conclusa è una valutazione che apprende dai suoi atti e che non si indurisce nelle certezze*

¹⁰ Laneve C., (1998), “*Elementi di didattica generale*”, Brescia: Editrice La scuola, p.94.

predeterminate”¹¹. Essa è parte integrante di una vera e propria “metodologia di ricerca didattica educativa”, ponte da ponte di collegamento tra teoria e prassi, dal momento che “*i differenti territori esplorati dalla valutazione educativa sono comunque ambiti che implicano operatività che vanno al di là dell’attribuzione di un voto e che hanno a che fare con differenti attori sociali implicati a diverso titolo nel processo valutativo e nell’atto del valutare ...*”¹². L’attuale legislazione scolastica, infatti, si è ispirata profondamente a tali principi, aprendosi alla necessità di fornire all’interno dei programmi scolastici ministeriali, sia della scuola dell’infanzia che primaria, indicazioni sulla valutazione delle abilità di base, in riferimento a obiettivi generali e specifici nonché ai traguardi delle competenze, allo scopo di aiutare gli insegnanti a “*progettare sentieri di insegnamento e apprendimento che siano a misura degli allievi*”¹³.

L’accertamento delle conoscenze acquisite e delle abilità possedute dagli alunni, infatti, può consentire agli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola di delineare una “mappatura” dei livelli di apprendimento raggiunti dal singolo e dal gruppo classe e allo stesso tempo favorire un’auto-valutazione critica del docente rispetto ai percorsi metodologico - didattici realizzati, nel tentativo di ridefinire costantemente la propria azione didattica - educativa alle caratteristiche dello studente e valutando di volta in volta le sue diverse personali modalità di accesso al sapere, al fine di selezionare la modalità più congeniale a ciascun allievo. All’insegnante pertanto “è

¹¹ Tessaro F., (2002), “*La valutazione dei processi formativi*”, Roma: Armando, p.176.

¹² Bondioli A. & Ferrari M., (a cura di), (2000), “*Manuale di valutazione del contesto educativo*”. Milano: Franco Angeli.

¹³ Frabboni F. Pinto Minerva F., (2001), “*Manuale di pedagogia generale*”, Bari: Laterza, p449.

*richiesta una spiccata capacità di pianificazione, organizzazione e gestione delle attività formative, la cui congruenza e progressiva regolazione in rapporto ai vincoli generali, nazionali e persino internazionali derivano primariamente dagli elementi valutativi di cui si dispone prima, durante e dopo gli interventi didattici*¹⁴.

A tal proposito, nei documenti ministeriali rivolti rispettivamente alla scuola dell'infanzia e primaria si rivolge un chiaro invito affinché si *“facciano assumere agli allievi i comportamenti cognitivi da cui poter desumere la qualità e la tipologia delle conoscenze e delle abilità padroneggiate o non padroneggiate, la sufficienza o l'insufficienza funzionale di un processo*¹⁵. Agli insegnanti di ogni ordine e grado è infatti affidato il compito di provvedere, nel rispetto delle esigenze formative degli alunni, alla *“scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche*¹⁶, dal momento che l'insegnamento apprendimento è un *“processo dinamico che cresce su se stesso a “spirale aperta” e che parte da una determinazione dell'oggetto dell'indagine valutativa, da una discussione degli strumenti e dei metodi che consentono l'operazione di accertamento fino a ri - orientare il percorso valutativo sulla base dell'impatto e delle ricadute dell'esperienza”*. In quest'ottica, l'atto valutativo rientra nelle responsabilità

¹⁴ Domenici G. (1997), *“Gli strumenti della valutazione”*, Salerno: Tecnodid, p.28.

¹⁵ Domenici G. (1997), *“Manuale di valutazione scolastica”*, Bari: Laterza, p. 53.

¹⁶ Legge 15 marzo 1997 n. 59 capo IV art .21 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 (in *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997)

professionali del docente e rappresenta un momento fondamentale del processo di insegnamento, in quanto testimonia non solo il punto di arrivo degli alunni, ma anche l'efficacia degli interventi didattico - educativi realizzati e di conseguenza, *“l'assegnazione individuale di un voto”*¹⁷ viene dunque sostituita dalla *“interpretazione ecosistemica dell'allievo non più misurato soltanto nei suoi singoli profitti disciplinari tramite meccanismi atomistici ma valutato tramite una monografia diacronica”*¹⁸, grazie all'uso di *“strumenti scientificamente rigorosi per raccogliere informazioni su di un dato evento”*¹⁹ didattico educativo.

La valutazione *“postula l'interpretazione dei dati sulla base di strumenti e metodologie e mira a un impatto sulla situazione di partenza che implica un miglioramento, una decisione avente carattere innovativo e quindi un'azione finalizzata a un cambiamento”*²⁰. Lo scopo della valutazione, secondo un'originale definizione di Scriven, è infatti, determinare *“il valore il merito o la significatività di qualche entità”*²¹ ovvero *“se si vuole l'atto del valutare.. può ad ogni effetto considerarsi come una è una” vera e propria operazione di attribuzione di valore a fatti eventi oggetti e simili in relazione agli scopi che colui che valuta intende perseguire*²². La valutazione diviene, pertanto, *“una sorta di viaggio didattico*

¹⁷ Bondioli A. & Ferrari M., (a cura di), (2000), *“Manuale di valutazione del contesto educativo”*. Milano: Franco Angeli. p. 11.

¹⁸ Frabboni F., Pinto Minerva F., (2001), *“Manuale di pedagogia generale,”* Bari: Laterza, p.480.

¹⁹ Bondioli A. & Ferrari M., (a cura di), (2000), *“Manuale di valutazione del contesto educativo”*. Milano: Franco Angeli. p. 11.

²⁰ Bondioli A. & Ferrari M., (a cura di), (2000), *“Manuale di valutazione del contesto educativo”*. Milano: Franco Angeli. p. 11.

²¹ Cfr. Scriven, Bondioli A. & Ferrari M., (a cura di), (2000), *“Manuale di valutazione del contesto educativo”*. Milano: Franco Angeli.

²² Domenici G., (1993), *“Manuale della valutazione scolastica”*, Bari: Laterza, p3-5.

lungo i sentieri delle annualità scolastiche”²³ durante il quale “*il viaggiatore è comunque ben consapevole che la meta potrebbe non essere raggiunta se non ci si fermasse ad alcune precise stazioni ... per meglio apprezzare lungo la via l'intero itinerario, per ottimizzare il tempo-spazio delle fermate*”²⁴, per poter verificare il livello di acquisizione delle competenze, nonché la capacità di collegare e impiegare un complesso organico di abilità e conoscenze raggiunto da ogni allievo, al fine di stabilire l'efficacia degli interventi didattici curricolari programmati.

L'insegnante infatti, prima di “*redigere giudizi analitici e di sintesi relativi al rendimento formativo*”²⁵ della classe e di ogni singolo alunno “*valuta*” la condizione d'ingresso di ciascuno allo scopo “*non tanto di discriminare gli allievi, quanto invece di facilitare a ognuno di loro la padronanza di quelle conoscenze, abilità e competenze che consentano loro di procedere con successo nelle successive fasi della proposta di istruzione*”²⁶. La programmazione delle attività didattiche richiede al docente di adottare delle quotidiane strategie di misurazione – valutazione “*per meglio calibrare i successivi interventi alle necessità verificate in un significativo arco di tempo e agli obiettivi cognitivi finali predefiniti*”²⁷. La necessità di personalizzare gli interventi educativo didattici fin dalle prime fasi della scolarizzazione amplifica la difficoltà da parte

²³ D'amore B., Frabboni F., (2005), “*Didattica generale e didattica disciplinare*”, Milano: Mondadori, p.59.

²⁴ Peters R.S., (1973), “*Philosophy of education*”, Oxford University Press Oxford

²⁵ Frabboni F., Pinto Minerva F., (2001), “*Manuale di pedagogia generale*”, Bari: Laterza, p.479.

²⁶ Domenici G., (2000), “*La valutazione come risorsa. analisi degli apprendimenti e autovalutazione di istituto*”, Napoli: Tecnodid, p. 29.

²⁷ Domenici G., (1996), “*Gli strumenti della valutazione*”, Napoli: Tecnocid, p.47.

del docente di riuscire a valutare cercando di cogliere “*le sfaccettature di una realtà in trasformazione nella molteplicità dei punti di vista*” per poter stilare un vero e proprio “*bilancio di revisione*”²⁸ grazie al quale modellare l’itinerario formativo rispetto agli obiettivi cognitivi prefissati, i progressi compiuti e le direzioni verso le quali sarebbe opportuno orientare i percorsi d’insegnamento. Attraverso la valutazione il docente “*valorizza la parte in funzione del tutto e comprende il particolare nella qualità della sintesi*” riuscendo ad individuare le potenzialità e le possibilità del alunno per aiutarlo a conseguire il successo formativo. L’atto valutativo diviene dunque “*il punto di partenza per una nuova analisi da cui prende il via il successivo intervento formativo*”²⁹ assumendo una posizione di spicco all’interno delle fasi di sviluppo della programmazione curricolare grazie alla sua funzione:

a) **esplicativa**. *La valutazione offre un contributo fondamentale per spiegare il mutamento dei fenomeni, non produce certezze, promuove la conoscenza della realtà, permette di acquisire informazioni;*

b) **progettuale**. *La valutazione afferma o smentisce, in tutto o in parte, ipotesi di lavoro. La funzione progettuale della valutazione garantisce il continuo feedback tra il progetto formativo e le azioni formative realizzate. Essa è sostenuta da una capacità previsionale (prognostica): la valutazione non serve soltanto per fotografare la realtà ma anche per rilevarne continuità e discontinuità, cause, fenomeni e impatti, e quindi per prognosticarne l’evoluzione, definirne gli orientamenti, verificarne le direzioni e valutare aggiustamenti e modifiche a livello didattico;*

²⁸ Domenici G., (1996), “*Gli strumenti della valutazione*”, Napoli: Tecnocid, p.47.

²⁹ Nicholls A., Nicholls H., (1976), “*Guida pratica all’elaborazione di un curriculum*”, Milano: Feltrinelli

c) **interpretativa**. La valutazione aiuta a comprendere i processi, ossia a farli propri. Con la comprensione si assumono sia la capacità diagnostica che quella prognostica, ma in questo caso la conoscenza e la previsione vengono filtrate e commisurate all'esperienza personale. Questa funzione mette in risalto le caratteristiche soggettive e personali, piuttosto che quelle strumentali o progettuali;

d) **decisionale**. La valutazione promuove decisioni orientate, con l'assunzione della responsabilità delle scelte effettuate mediante l'attivazione di opportune strategie d'intervento. La funzione decisionale della valutazione è quella che determina un maggiore impatto formativo: la valutazione è formativa perché permette di modificare e di adattare percorsi differenziati.³⁰

La nozione di valutazione si pone, pertanto, in un rapporto di continuità con la programmazione curricolare, accogliendone le dimensioni principali di:

- Analisi della situazione di partenza:
- Selezione degli obiettivi:
- Selezione ed organizzazione dei contenuti, dei metodi, degli strumenti.

Il momento valutativo essendo strettamente collegato alle varie fasi ed azioni dell'iter della programmazione assume sia una funzione "regolativa" che "promozionale", in quanto suggerisce al docente di rivisitare costantemente gli obiettivi prefissati per poterli calibrare man mano in relazione alle esigenze degli alunni e allo stesso tempo di promuovere la progettazione di attività curricolari sempre più rispondenti alle

³⁰ Domenici G., (2000), "La valutazione come risorsa: analisi degli apprendimenti e autovalutazione d'istituto", Napoli: Tecnodid.

caratteristiche socio culturali e cognitive del contesto classe e di ogni suo singolo membro. In quest'ottica, la valutazione, in linea con il pensiero di Vertecchi, si può definire come il prodotto dell'interrelazione di *“tre gruppi di elementi associati”*³¹:

Gli elementi del primo gruppo: riguardano l'apprendimento cioè la qualità e la quantità delle conoscenze acquisite la capacità di esporre quanto appreso in modo corretto e preciso, di applicare le proprie competenze sia in contesti consueti sia in situazioni nuove

Elementi del secondo gruppo: aspetti affettivi e di relazione che si riscontrano nel comportamento scolastico “la corrispondenza tra la sua condotta e le aspettative dei suoi insegnanti dei suoi atteggiamenti nei confronti della scuola.

Elementi del terzo gruppo: caratteristiche degli allievi non di origine scolastica che possono essere di tipo affettivo intellettuale sociale .chi giudica non può infatti escludere l'incidenza giocata dai fattori di appartenenza socio culturale che incidono sulla formulazione di un giudizio da parte del docente”.

Nella prospettiva di Vertecchi il momento valutativo si arricchisce di componenti socio - culturali che giocano un ruolo determinante nel *“procedimento di miglioramento della elaborazione progettuale complessiva e delle attività che in esso vi si svolgono oltre che dei processi decisionali attivabili al suo interno (innalzamento della qualità dell'istruzione) come al suo (ottimizzazione della funzionalità dell'intero apparato)”*³². In questo senso la valutazione rappresenta

³¹ Vertecchi B., (2003), *“Manuale della valutazione Analisi degli apprendimenti e dei contesti”*, Milano: Franco Angeli, p.21.

³² Domenici G., (1999), *“Manuale della Valutazione scolastica”*, Bari: Laterza, pp. 3-9.

“l’impalcatura strutturale” di ogni programmazione, ne esplicita finalità e scopi individuando fattori “interni ed esterni” ovvero tutte le variabili intervenenti, che determinano e connotano il processo d’insegnamento e apprendimento divenendo il presupposto teorico ed empirico che connota sul piano didattico operativo il modo attraverso il quale gli insegnanti” *ricostruiscono gli stili di lavoro*”³³.

³³ Vertecchi V., (2003), “*Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*”, Milano: Franco Angeli, p.21.

1.2 Il ruolo della valutazione nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria italiana.

Fin dalla fine degli anni '70 si è chiesto continuamente alla scuola, di accogliere l'istanza di un "nuovo modo di valutare", nell'ottica di una necessaria ristrutturazione del "proprio agire educativo dotato di senso"³⁴. Tale esigenza di fondo ha trovato la sua prima consacrazione legislativa nella legge 517 del '77 che ha istituzionalmente e formalmente legittimato l'introduzione nel panorama scolastico italiano di una nuova concezione sui criteri di valutazione scolastica investendo di conseguenza la scuola di ogni ordine e grado di una maggiore responsabilità educativa fondata sul ripensamento dell'offerta formativa e dunque anche sulla qualità dell'insegnamento. Nel ridefinire i nuovi tratti della valutazione degli alunni ha inserito nella scuola primaria "la scheda personale dell'alunno", sancendo in tal senso un rinnovato interesse per il ruolo svolto da una valutazione più approfondita ed analitica completa, in grado di fornire indicazioni sul livello globale di ciascun alunno.

La "scheda di valutazione" con i giudizi, che sostituisce la pagella con i voti, affida agli insegnanti la responsabilità "di compilare e tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti".³⁵ Questa nuova consapevolezza ha contribuito a diffondere il valore didattico - educativo

³⁴ Volpi C., (2001), "Le maschere della comunicazione", Roma: Tiellemedia, p.139.

³⁵ Legge 4 agosto 1977, n. 517 (in GU 18 agosto 1977, n. 224) "Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica scolastico"

della valutazione formativa il cui scopo, infatti, non è quello di classificare gli alunni, ma quello di “aiutarli” nella loro formazione, aprendo la strada a nuove opportunità valutative indicate dal ministero della pubblica istruzione successivamente.

Già nei programmi per la scuola elementare del '85 si fa riferimento ad una stretta interrelazione tra l'attività di programmazione e la valutazione stabilendo che la “*scuola per adeguarsi alle esigenze formative del fanciullo*”³⁶, si organizza “*in modo funzionale rispetto agli obiettivi educativi da perseguire; pertanto, mentre segue le linee di un programma che prescrive sul piano nazionale quali debbano essere i contenuti formativi e le abilità fondamentali da conseguire, predispone una adeguata organizzazione didattica, affinché il programma possa essere svolto muovendo dalle effettive capacità ed esigenze di apprendimento degli alunni*”³⁷. A tal proposito si precisa infatti che “*Possono essere previste nell'arco del quinquennio anche scansioni diverse, sia per rispettare i ritmi di crescita individuale degli alunni, sia per consentire una verifica e una frequente valutazione a scopo formativo in corso di apprendimento, da raccordarsi con quella consuntiva terminale*”³⁸. Spetta agli insegnanti “*al fine di assicurare un'effettiva valutazione dei punti di partenza e di arrivo, dei processi, delle difficoltà riscontrate e degli interventi compensativi attuati*”³⁹, raccogliere “*in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo*

³⁶ D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, “*I programmi della Scuola Elementare*”

³⁷ D.P.R. 12 febbraio 1985, “*I programmi della Scuola Elementare*” Parte III programma e programmazione.

³⁸ *Ibidem*

³⁹ D.P.R., 12 febbraio 1985, “*I programmi della Scuola Elementare*” Parte intitolata la valutazione.

*dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno*⁴⁰. La valutazione pertanto si configura come momento *“determinante per il processo innovativo che, con i programmi, si deve realizzare nella scuola elementare”*⁴¹, per consentire agli insegnanti di valutare gli alunni nonché *“la loro preparazione psicologica, culturale e didattica anche nella prospettiva della formazione continua”*⁴². Nel documento ministeriale del’85 si sottolinea inoltre un altro aspetto della valutazione *“la funzione della continuità didattica”*, la possibilità di potere reperire i risultati ottenuti nell’ultimo anno di frequenza della scuola materna da ciascun alunno garantisce la possibilità agli insegnanti della scuola elementare di migliorare la qualità della progettazione didattica nella parte dei documenti ministeriali dell’85 dedicata alla continuità si suggerisce agli insegnanti di promuovere *“momenti di raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo con la scuola materna”*⁴³, finalizzati a *“promuovere la continuità del processo educativo, condizione questa essenziale per assicurare agli alunni il positivo conseguimento delle finalità dell’istruzione obbligatoria”*⁴⁴. Gli orientamenti del 91 rivolti alla scuola materna accolgono in pieno questo invito sottolineando che la programmazione di attività è direttamente correlata all’osservazione sistematica degli alunni. Essa è indicata

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ D.P.R., 12 febbraio 1985, *“I programmi della Scuola Elementare”* Parte intitolata Programmazione didattica ed organizzazione didattica.

⁴² D.P.R., 12 febbraio 1985, *“I programmi della Scuola Elementare”* Parte intitolata La valutazione.

⁴³ D.P.R., 12 febbraio 1985, *“I programmi della Scuola Elementare”* Parte intitolata Scuola elementare e continuità educativa.

⁴⁴ Ibidem

come “*strumento essenziale per condurre la verifica della validità e della adeguatezza del processo educativo ...*”⁴⁵.

Fin dalla scuola dell’infanzia, la valutazione e “... *la scelta dei relativi strumenti*”⁴⁶, è innanzitutto una modalità per “*aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento*”⁴⁷.

Dal momento che la scuola dell’infanzia è un luogo di sviluppo e formazione di competenze che si costruiscono “... *attraverso specifici itinerari formativi ...*”⁴⁸ strutturati sul fare e l’agire quotidiano del bambino spetta all’insegnante di progettare interventi didattici “*sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino.*”⁴⁹ Si suggerisce pertanto ai docenti di valutare le esigenze e traguardi formativi raggiunti dagli alunni attraverso “*Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi ...*” coerente “*con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile ...*”⁵⁰ sottolineando in tal senso l’importanza di un percorso curricolare basato su “*una molteplicità di attività*”⁵¹ grazie alle quali il docente può “*valutare le esigenze del bambino e di riequilibrare via via le proposte educative in*

⁴⁵ Ibidem

⁴⁶ Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e della scuola Primaria 31luglio 2007

⁴⁷ Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali parte intitolata Indicazioni curricolari.*

⁴⁹ D.P.R., 12 febbraio 1985, “*I programmi della Scuola Elementare*”, Parte intitolata Art. 1.- Lineamenti di metodo “*L’osservazione, la progettazione, la verifica*”.

⁵⁰ Ibidem

⁵¹ Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 *Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali parte intitolata* Art. 2.- Campi di esperienza educativa

base alla qualità delle sue risposte, poiché la progettazione degli interventi si modula e si mette a punto costantemente sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino”⁵²

Nella filosofia degli orientamenti del '91 la valutazione si articola in:

- *“un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola materna;*
- *dei momenti interni alle varie sequenze didattiche, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento;*
- *dei bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell'attività educativa e didattica e del significato globale dell'esperienza scolastica”⁵³*

Rispetto ai programmi rivolti alla scuola elementare del '85 e ai precedenti orientamenti del '55 negli Orientamenti del '91 si avverte la necessità di valutare per *“aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento..”⁵⁴*. L'esigenza di valutare per la personalizzare i percorsi d'istruzione rispettivamente della scuola d'infanzia e primaria è richiamata anche nel

Con il Decreto Legislativo n. 59/2004, si amplifica il bisogno di valutare per orientare l'azione educativa al miglioramento. Nelle allegate *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati* l'elaborazione e la realizzazione del *Portfolio delle competenze individuali*, finalizza l'azione valutativa

⁵² Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali parte intitolata parte IV - DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE*

⁵³ Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali parte intitolata parte IV - DIDATTICA ED ORGANIZZAZIONE* Art. 1.- Lineamenti di metodo ,L'osservazione, la progettazione, la verifica

⁵⁴ Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali parte intitolata* Indicazioni curriculari

dei docenti alla realizzazione di una valutazione più approfondita e personalizzata con il coinvolgimento e la collaborazione degli alunni e dei genitori. A tal riguardo, il Ministero chiarisce infatti che il portfolio *“costituisce un’occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare lo studente all’autovalutazione e alla conoscenza di sé in vista della costruzione di un personale progetto di vita e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i genitori nei processi educativi”*.

In particolare si precisa che *“La valutazione, periodica e annuale, degli apprendimenti e del comportamento degli alunni e la certificazione delle competenze da essi acquisite, sono affidate ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche previste dai piani di studio personalizzati; agli stessi è affidata la valutazione dei periodi didattici ai fini del passaggio al periodo successivo.”*⁵⁵

Nelle più recenti Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e della scuola primaria del 2007 la valutazione *“..assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo ...”*⁵⁶, in quanto *“precede, accompagna e segue i percorsi curricolari ...”*⁵⁷, assumendo una funzione di orientamento e dei percorsi educativi rispettivamente della scuola dell’infanzia e primaria.

Nonostante il recente Decreto Legge 28/8/08 abbia reintrodotta i voti in decimi precedentemente accantonati, integrati da un giudizio analitico, la valutazione come

⁵⁵ DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

⁵⁶ *ibidem*

⁵⁷ *ibidem*

giudizio con funzione regolativa, continua ad avere una posizione prioritaria all'interno della programmazione di interventi educativi.

Nelle ultime Indicazioni Nazionali del 2012 per il curricolo della scuola dell'infanzia e primaria si ribadisce infatti che l'azione valutativa *“attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine”*⁵⁸.

In particolare il processo di valutazione degli alunni ed autovalutazione dei docenti costituisce la condizione decisiva per il miglioramento della programmazione delle attività curricolari finalizzata allo sviluppo delle competenze di ciascun alunno.

⁵⁸Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata La valutazione

1.3 La funzione dell'attività ludico-motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria.

Nelle indicazioni curriculari previste per la scuola dell'infanzia dagli Orientamenti del 91 si sottolinea il protagonismo delle attività corporeo - chinesiologiche confermando l'importanza di una didattica del movimento in ambiente educativo volto a favorire la *“formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età”*. Nella filosofia dei documenti ministeriali la scuola dell'infanzia è un luogo di sviluppo e formazione di competenze che si costruiscono *“... attraverso specifici itinerari formativi ...”* strutturati sul fare e l'agire quotidiano del bambino e dell'insegnante che progetta interventi didattici *“sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino”*.

In particolare, nei documenti ministeriali si insiste sul protagonismo del corpo e del movimento come canali di accesso alla conoscenza, espressione di una progressiva evoluzione psicofisica che si traduce nel progressivo sviluppo e perfezionamento di abilità e competenze. La capacità di avere conoscenza e coscienza del proprio corpo è per il bambino *“... indispensabile alla costruzione della propria personalità ...”* per esprimere una personale armonia ed un possibile controllo motorio, parametrati alla propria età ed alle proprie caratteristiche psicofisiche. Il bambino fin dalle prime fasi di scolarizzazione organizza e rielabora le sensazioni provenienti dal mondo esterno, coniugandole con le proprie costruendo con il corpo e il movimento dei punti di contatto con la realtà che lo circonda.

Nei documenti ministeriali dedicati alla scuola dell'infanzia si suggerisce inoltre ai docenti di valutare le esigenze e traguardi formativi raggiunti dagli alunni attraverso *“Una progettazione*

aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi ...” coerente “*con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile ...*” sottolineando in tal senso l’importanza di un percorso curricolare basato su “*una molteplicità di attività*” che si offrono al bambino come quotidiani momenti di sperimentazione e costruzione di abilità e competenze vissute grazie al corpo e al movimento. Il docente della scuola dell’infanzia attraverso l’osservazione sistematica degli alunni conduce “*... la verifica della validità e della adeguatezza del processo educativo ...*” per introdurre modificazioni o integrazioni tenendo conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità sensoriale e motoria di ciascun alunno. “*La valutazione dei livelli di sviluppo prevede:*

- *un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola materna;*
- *dei momenti interni alle varie sequenze didattiche, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento;*
- *dei bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell’attività educativa e didattica e del significato globale dell’esperienza scolastica.*

- *assume poi una particolare importanza perché da essa derivano utili indicazioni ai fini di una programmazione opportunamente individualizzata per i soggetti che presentano difficoltà”.*

L’insegnante, predispose a tal scopo una “*progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile e, di conseguenza, capace di sollecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di*

intelligenza”, inoltre seleziona e sceglie con cura strumenti e le modalità di valutazione utilizzando materiali facili da “*manipolare ed usare in varie situazioni e nei modi più diversi*” per riuscire a valutare sistematicamente controllo dinamico e adattamento spazio temporale. Al fine di tracciare una linea di continuità coerente con una nuova considerazione dell’attività corporea chienstesica nei processi educativi, i documenti programmatici del 1985, meglio conosciuti come I programmi della Scuola Elementare, (D.P.R. 12 febbraio 1985, n 104), hanno introdotto nella scuola elementare tra le discipline l’educazione motoria, sottolineando così il ruolo della corporeità come potenziale educativo, evidenziando allo stesso tempo, la necessità che funzioni motorie, affettive e cognitive operino progressivamente in modo sinergico.

I programmi del 1985 hanno introdotto nella scuola elementare tra le discipline l’educazione motoria sottolineando così il ruolo della corporeità come potenziale educativo, evidenziando allo stesso tempo, la necessità che funzioni motorie, affettive e cognitive operino progressivamente in modo sinergico.

L’educazione motoria assume, nei nuovi programmi, un ruolo e una dignità autonoma pari a tutte le altre discipline in quanto contribuisce positivamente alla costruzione di un equilibrato profilo psicofisico dell’allievo dal momento che il corpo è “condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa”, e dunque è anche “inteso come espressione della personalità”.

In tale prospettiva, agli insegnanti, nella parte dedicata alle indicazioni didattiche, viene chiesto di programmare interventi didattici che tengano conto di, “*tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontanea e naturale motricità dei fanciulli, attingendo sia all’esperienza vissuta, sia alla più genuina*

tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, d'imitazione, di immaginazione, ecc"⁵⁹. La programmazione di itinerari di educazione motoria, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità, deve pertanto basarsi su attività che devono *"essere praticate in forma ludica, variata, polivalente, partecipata nel corso di interventi di opportuna durata e con differenziazioni significative a seconda delle varie fasce d'età"*⁶⁰.

Le differenti caratteristiche morfologiche ed anatomiche funzionali di ciascun alunno richiedono infatti *"tempi e modalità diversificate di programmazione e di attuazione delle attività motorie, secondo sequenze che hanno riferimento con lo sviluppo strutturale del fanciullo e con quello funzionale della sua motricità"*⁶¹ e pertanto gli interventi didattici devono essere strutturati, *"in relazione ai contenuti, agli strumenti e alla durata, adeguati alle effettive possibilità e necessità di ogni fanciullo"*⁶².

Al fine *"... di assicurare un'effettiva valutazione dei punti di partenza e di arrivo, dei processi, delle difficoltà riscontrate e degli interventi compensativi attuati..."*⁶³ agli insegnanti della scuola primaria, secondo quanto indicato nei programmi ministeriali, è richiesto nella progettazione delle attività di *"... raccogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla*

⁵⁹ D.P.R. 12 febbraio 1985 n° 104 *"Programmi per la scuola elementare"* parte intitolata Indicazioni Didattiche

⁶⁰ Ibidem

⁶¹ D.P.R. 12 febbraio 1985 n° 104 *"Programmi per la scuola elementare"* parte intitolata educazione motoria

⁶² Ibidem

⁶³ D.P.R. 12 febbraio 1985 n° 104 *"Programmi per la scuola elementare"* parte intitolata la valutazione

disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno ...” per realizzare un “... positivo confronto dei livelli di crescita individuali e collettivi” scegliendo e selezionando modalità e strumenti di valutazione “... differenti e sempre pertinenti al tipo di attività preso in considerazione ...”. In particolare si evidenzia che le “... osservazioni sistematiche effettuate dagli insegnanti nel corso dell’attività didattica costituirà lo strumento privilegiato per la continua regolazione della programmazione ...”⁶⁴, permettendo ai docenti di introdurre modificazioni o integrazioni e di “... tener conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità senso - percettiva e motoria di ciascun alunno ...”⁶⁵. Ruolo significativo assumono pertanto “le differenti situazioni esperienziali, i diversi ritmi di sviluppo individuale”.⁶⁶ Nella sezione dei programmi del’85 dedicata agli Obiettivi e contenuti dell’educazione motoria si fa riferimento al raggiungimento di una serie di obiettivi relativi alle:

capacità senso-percettiva,
visiva,
uditiva,
tattile,
cinestetica.

Considerato che tali capacità, riconducibili alle capacità coordinative, “*conoscono un periodo di sviluppo intensivo fra i 6 e gli 11 anni*”⁶⁷, esse sono perseguibili attraverso una specifica azione educativa e didattica in grado di favorire lo

⁶⁴ ibidem

⁶⁵ D.P.R. 12 febbraio 1985 n° 104 “*Programmi per la scuola elementare*” parte intitolata L’educazione motoria

⁶⁶ Ibidem

⁶⁷ Ibidem

sviluppo di abilità e competenze motorie generali e specifiche che nei nuovi programmi sono così identificate: *“percezione, conoscenza e coscienza del corpo; coordinazione oculo - manuale e segmentaria; organizzazione spazio - temporale; coordinazione dinamica generale”*⁶⁸.

Compito dell'insegnante è dunque quello di programmare e scegliere attraverso una pluralità di strumenti di valutazione l'attività più idonea al raggiungimento degli obiettivi nazionali prefissati.

Al fine di tracciare una linea di continuità coerente con una nuova considerazione dell'attività corporea chiestesica nei processi educativi, nelle indicazioni curriculari previste per la scuola dell'infanzia dagli Orientamenti del 91 si sottolinea infatti il protagonismo delle attività corporeo - chiestesiche confermando l'importanza di una didattica del movimento in ambiente educativo volto a favorire la *“formazione integrale della personalità dei bambini dai tre ai sei anni di età”*⁶⁹. Nella filosofia dei documenti ministeriali la scuola dell'infanzia è un luogo di sviluppo e formazione di competenze che si costruiscono *“... attraverso specifici itinerari formativi ...”*⁷⁰ strutturati sul fare e l'agire quotidiano del bambino e dell'insegnante che progetta interventi didattici *“sui modi di essere, sui ritmi di sviluppo e sugli stili di apprendimento di ogni bambino”*.⁷¹

⁶⁸ Ibidem

⁶⁹ D.M. 3 giugno 1991 “Orientamenti per la scuola materna statale”, parte intitolata Il bambino e la scuola.

⁷¹ D.P.R. 12 febbraio 1985 n° 104 “Programmi per la scuola elementare” Art. 1.- Lineamenti di metodo “ L'osservazione, la progettazione, la verifica”

In particolare nei documenti ministeriali si insiste sul protagonismo del corpo e del movimento come canali di accesso alla conoscenza, espressione di una progressiva evoluzione psicofisica che si traduce nel progressivo sviluppo e perfezionamento di abilità e competenze. La capacità di avere conoscenza e coscienza del proprio corpo è per il bambino “... indispensabile alla costruzione della propria personalità ...”⁷² per esprimere una personale armonia ed un possibile controllo motorio, parametrati alla propria età ed alle proprie caratteristiche psicofisiche. Il bambino fin dalle prime fasi di scolarizzazione organizza e rielabora le sensazioni provenienti dal mondo esterno, coniugandole con le proprie costruendo con il corpo e il movimento dei punti di contatto con la realtà che lo circonda.

Nei documenti ministeriali dedicati alla scuola dell’infanzia si suggerisce inoltre ai docenti di valutare le esigenze e traguardi formativi raggiunti dagli alunni attraverso “*Una progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi ...*” coerente “*con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile ...*”⁷³ sottolineando in tal senso l’importanza di un percorso curricolare basato su “*una molteplicità di attività*”⁷⁴ che si offrono al bambino come quotidiani momenti di sperimentazione e costruzione di abilità e competenze vissute grazie al corpo e al movimento. Il docente della scuola dell’infanzia attraverso l’osservazione sistematica degli alunni conduce “... *la verifica della validità e*

⁷² Picq L., Vayer P., (1968), “*Educazione psicomotoria e ritardo mentale*”, Roma: Armando Editore, p.28.

⁷³ D.M. 3 giugno 1991 “Orientamenti per la scuola materna statale”, parte intitolata Il bambino e la scuola..

⁷⁴ Ibidem Art. 2.- Campi di esperienza educativa

della adeguatezza del processo educativo ...”⁷⁵ per introdurre modificazioni o integrazioni tenendo conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità senso-percettiva e motoria di ciascun alunno.

“La valutazione dei livelli di sviluppo prevede:

- *un momento iniziale, volto a delineare un quadro delle capacità con cui si accede alla scuola materna;*
- *dei momenti interni alle varie sequenze didattiche, che consentono di aggiustare ed individualizzare le proposte educative ed i percorsi di apprendimento;*
- *dei bilanci finali per la verifica degli esiti formativi, della qualità dell'attività educativa e didattica e del significato globale dell'esperienza scolastica.*

*assume poi una particolare importanza perché da essa derivano utili indicazioni ai fini di una programmazione opportunamente individualizzata per i soggetti che presentano difficoltà”.*⁷⁶ L'insegnante, predispone pertanto una *“progettazione aperta, flessibile, da costruirsi in progressione e lontana da schematismi risulta coerente con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile e, di conseguenza, capace di sollecitare sinergicamente tutte le potenzialità, i linguaggi e le forme di intelligenza”*, inoltre seleziona e sceglie con cura strumenti e le modalità di valutazione utilizzando materiali facili da *“manipolare ed usare in varie situazioni e nei modi più diversi”*⁷⁷ per riuscire a valutare sistematicamente controllo dinamico e adattamento spazio temporale.

⁷⁵ Ibidem

⁷⁶ D.M. 3 giugno 1991 “Orientamenti per la scuola materna statale”, parte intitolata Il bambino e la scuola..

⁷⁷ Ibidem

1.4 La dimensione didattico - motoria della Raccomandazioni Ministeriali Nazionali del 2004

Coerentemente con una nuova concezione, che attribuisce unitarietà ai processi cognitivi e motori le Indicazioni Nazionali del 2004 emanate con Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, successivamente alla “Legge 28 marzo 2003, n. 53”. “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale” (Riforma Moratti) individuano *“interdipendenza tra la corporeità e le dimensioni che caratterizzano la persona: razionale, affettiva, morale, estetica, religiosa”*⁷⁸, ed affidano all’interazione del fare e con l’agire la costruzione del sapere. Pertanto, fin dalla prima scolarizzazione la scuola articola il proprio curriculum in attività diversificate per sviluppare e consolidare *“le capacità sensoriali, percettive, motorie, sociali, linguistiche ed intellettive del bambino, impegna quest’ultimo nelle prime forme di lettura delle esperienze personali, di esplorazione e scoperta intenzionale ed organizzata della realtà di vita (in senso sociale, geografico e naturalistico, artistico e urbano), nonché della storia e delle tradizioni locali”*⁷⁹. In particolare, compito del docente è aiutare il bambino a *“produrre messaggi, testi e situazioni attraverso una molteplicità ordinata ed efficace di strumenti linguistici e di modalità rappresentative”*; per consentirgli *“di comprendere, interpretare, rielaborare e comunicare*

⁷⁸ Moratti (2004) *“Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati nella attività educative”*

⁷⁹ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell’infanzia allegato (A)

conoscenze ed abilità”⁸⁰. La programmazione di esperienze concrete e di apprendimenti riflessivi “*integra, in un processo di sviluppo unitario, le differenti forme del fare, del sentire, del pensare, dell’agire relazionale, dell’esprimere, del comunicare, del gustare il bello e del conferire senso da parte dei bambini*”.⁸¹ La dimensione corporea chineestetica assume in tal senso un ruolo significativo in quanto concorre a rafforzare l’identità personale, l’autonomia e lo sviluppo di abilità e competenze “*in una prospettiva che ne integri tutti gli aspetti (biologici, psichici, motori, intellettuali, sociali, morali e religiosi)*”⁸².

È compito dei docenti, pertanto, programmare ed organizzare le attività tenendo conto “*da un lato, le capacità complessive di ogni bambino e, dall’altro, le teorie pedagogiche e le pratiche didattiche più adatte a trasformarle in competenze*”⁸³.

Grazie all’osservazione occasionale e sistematica degli alunni, gli insegnanti possono “*cogliere e valutare le loro esigenze, riequilibrare via via le proposte educative in base alla qualità e alla quantità delle loro risposte*” al fine di, “*identificare processi aperti da promuovere, sostenere e rafforzare, per consentire ad ogni allievo di dare il meglio delle proprie capacità, nelle diverse situazioni*”⁸⁴.

In tale ottica, la Scuola dell’Infanzia descritta dal documento ministeriale del 2004, “*accompagna ciascun bambino con un*

⁸⁰ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell’infanzia allegato (A)

⁸¹ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell’infanzia allegato (A)

⁸² Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell’infanzia

⁸³ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell’infanzia allegato (A)

⁸⁴ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola dell’infanzia allegato (A)

apposito Portfolio (o cartella) delle competenze a mano a mano sviluppate, che comprende:

1. *una descrizione essenziale dei percorsi seguiti e dei progressi educativi raggiunti;*

2. *una documentazione regolare, ancorché significativa, di elaborati che offra indicazioni di orientamento fondate sulle risorse, i modi e i tempi dell'apprendimento, gli interessi, le attitudini e le aspirazioni personali dei bambini.*

Il Portfolio delle competenze individuali è compilato ed aggiornato dai docenti di sezione; questi svolgono anche la funzione di tutor e, in questa veste, seguono ed indirizzano la maturazione personale degli allievi per l'intera durata della Scuola dell'Infanzia".⁸⁵

Il Portfolio assume, in tal senso, la veste di vero e proprio strumento di valutazione per l'individuazione e la descrizione dello sviluppo di abilità e competenze e "costituisce un'occasione per migliorare e comparare le pratiche di insegnamento, per stimolare i bambini e alla conoscenza di sé"⁸⁶ e, infine, per corresponsabilizzare in maniera sempre più rilevante i docenti nei processi educativi. Anche le *Indicazioni nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* (allegato B) recepiscono la profonda significatività della *corporeità*, che viene connotata innanzi tutto come un *valore*. A tal riguardo, si legge: "*La Scuola Primaria è consapevole che ogni dimensione simbolica che anima il fanciullo e le sue relazioni familiari e sociali è inscindibile dalla sua corporeità. Nella persona, infatti, non esistono separazioni e il corpo non è il «vestito» di ogni individuo, ma*

⁸⁵ Moratti (2004) "*Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati nella attività educative*"

⁸⁶ *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella scuola infanzia allegato A*

piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società. Per questo l'avvaloramento dell'espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa ..."⁸⁷. Sottesa a tale idea di corporeità una nuova considerazione di scuola primaria come ambiente educativo nel quale *"ogni fanciullo trova le occasioni per maturare le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico - critica e di studio individuale"*⁸⁸. Più in dettaglio nel documento riferito alla scuola primaria del 2004 si sottolinea l'importanza dell'esperienza dell'alunno; in particolare si evidenzia che *"il ricco patrimonio di precomprensioni, di conoscenze ed abilità tacite e sommerse già posseduto da ciascuno influisce moltissimo sui nuovi apprendimenti formali e comportamentali"*.⁸⁹ pertanto è *"indispensabile per tutti i fanciulli la piena fruizione delle opportunità formative scolastiche ed extrascolastiche"*⁹⁰ per favorire l'acquisizione *"delle varie modalità espressive"*⁹¹. Corpo e movimento come strumento espressivo e comunicativo rientrano a far parte del curriculum di studio degli alunni della scuola primaria. La valutazione periodica e annuale, delle competenze motorie

⁸⁷ Cfr. Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (allegato B)

⁸⁸ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (allegato B)

⁸⁹ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (allegato B)

⁹⁰ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (allegato B)

⁹¹ Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria (allegato B)

acquisite dagli alunni è affidata alla stesura del portfolio costituito da:

- *“materiali prodotti dall’allievo individualmente o in gruppo, capaci di descrivere paradigmaticamente le più spiccate competenze del soggetto;*
- *prove scolastiche significative;*
- *osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo, con la rilevazione delle sue caratteristiche originali nelle diverse esperienze formative affrontate;*
- *commenti su lavori personali ed elaborati significativi, sia scelti dall’allievo (è importante questo coinvolgimento diretto) sia indicati dalla famiglia e dalla scuola, ritenuti esemplificativi delle sue capacità e aspirazioni personali;*
- *indicazioni di sintesi che emergono dall’osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti-genitori, da colloqui con lo studente e anche da questionari o test in ordine alle personali attitudini e agli interessi più manifesti”⁹².*

⁹² Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59
Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. Art. 8 La valutazione nella scuola primaria

1.5 L'area disciplinare del corpo, movimento e sport. nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e primaria.

Nelle Indicazioni Nazionali per il Curriculum della scuola dell'infanzia e primaria del 2007 si rivisita il ruolo specifico dell'attività corporea - cinestesica che è collocata nei curricoli rispettivamente della scuola dell'infanzia e primaria. Al fine di promuovere l'alfabetizzazione culturale del bambino alunno, il ministro affida alle dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose la produzione di codici espressivo comunicativi riconducibili all'uso del corpo e il movimento.

L'attività motoria nella scuola dell'infanzia e primaria promuove la strutturazione di una positiva immagine del sé garantita da esperienze motorie scolastiche ed extrascolastiche che si offrono come un'occasione per l'esplorazione la sperimentazione e la conoscenza del corpo sia sotto il profilo anatomico - funzionale riferito ai cambiamenti morfologici - funzionali, che espressivo comunicativo riferibile ad una vasta gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive. L'esperienza motoria mette in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite.

L'alunno acquisisce gradualmente la padronanza degli schemi motori e posturali, sperimentando grazie ad una pluralità di esperienze la diversa funzionalità del movimento di tutto il corpo o solo di alcune delle sue parti. Pertanto ai docenti dei rispettivi ordini di scuola compete la “... *responsabilità della valutazione ...*”⁹³ che “... *assume una preminente funzione*”

⁹³ Indicazioni nazionali 2012 per il curriculum di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata “*La valutazione*”

formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo ...”⁹⁴ insistendo in tal senso sull’importanza della valutazione che “*precede, accompagna e segue i percorsi curricolari ...*”⁹⁵. In questo senso una funzione cruciale può avere fin dalla scuola dell’infanzia la valutazione del controllo motorio che si traduce nella capacità da parte del docente

- 3) di saper offrire opportunità quotidiane di crescita e confronto per aiutare il bambino alla costruzione della propria identità.
- 4) di avvalersi di strumenti di valutazione motoria non invasivi che possano integrarsi nelle quotidiane attività curricolari, per l’analisi e misurazione del livello di competenze motorio raggiunto da ciascun allievo.

⁹⁴ ibidem

⁹⁵ ibidem

1.6 La didattica del movimento nelle Indicazioni Ministeriali del 2012

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e primaria italiana emanate il 4 settembre 2012 , nel ridefinire le caratteristiche didattico metodologiche rispettivamente della scuola dell'infanzia e primaria, hanno rilanciato l'importanza che il curricolo formativo degli alunni rispettivamente della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, si caratterizzi di *“percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno”* nell'ottica dello sviluppo di *“un'identità consapevole e aperta”*.⁹⁶

In particolare, l'attenzione rivolta alla integrità psicofisica del bambino - alunno si traduce nelle indicazioni ministeriali del 2012 nella organizzazione di un curriculum ricco ed organizzato in attività *“Significative”* che si offrono come *“occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere ,alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età”*.⁹⁷

Il nuovo curriculum per la scuola dell'infanzia e primaria si articola infatti in percorsi di conoscenza progressivamente orientati *“ alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi”*.⁹⁸ ponendo l'accento sulla programmazione di attività plurime e diversificate a disposizione di ogni alunno. E' compito infatti

⁹⁶ Ibidem

⁹⁷ Indicazioni nazionali 2012 per il curriculum di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *continuità ed unitarietà del curriculum*.

⁹⁸ Indicazioni nazionali 2012 per il curriculum di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *L'organizzazione del curriculum*.

dei docenti rispettivamente della scuola dell'infanzia e primaria *“scegliere l'itinerario più opportuno per consentire agli studenti il miglior conseguimento dei risultati”*.⁹⁹ Elaborando *“specifiche scelte relative a contenuti, metodi, organizzazione e valutazione”* coerenti con le finalità rispettivamente della scuola dell'infanzia e primaria.

L'itinerario scolastico dai tre ai undici anni, pur abbracciando due tipologie di scuola caratterizzate ciascuna da una specifica identità educativa e professionale, è progressivo e continuo.

“Negli anni dell'infanzia la scuola accoglie, promuove e arricchisce l'esperienza vissuta dei bambini in una prospettiva evolutiva, le attività educative offrono occasioni di crescita all'interno di un contesto educativo orientato al benessere, alle domande di senso e al graduale sviluppo di competenze riferibili alle diverse età, dai tre ai sei anni.

Nella scuola del primo ciclo la progettazione didattica, mentre continua a valorizzare le esperienze con approcci educativi attivi, è finalizzata a guidare i ragazzi lungo percorsi di conoscenza progressivamente orientati alle discipline e alla ricerca delle connessioni tra i diversi saperi”.

La promozione della continuità verticale nella attuale scuola dell'infanzia e primaria delineata dalle nuove indicazioni nazionali è garantita dal raccordo dei traguardi per lo sviluppo delle competenze relativi ai campi di esperienza ed alle discipline.

Essi rappresentano dei riferimenti ineludibili per gli insegnanti, centrati sul riconoscimento dell'importanza di una pluralità di codici di accesso alla conoscenza, che *“indicano piste culturali*

⁹⁹ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, traguardi per lo sviluppo delle competenze.

e didattiche da percorrere e aiutano a finalizzare l'azione educativa allo sviluppo integrale dell'allievo".¹⁰⁰ Il compito specifico a conclusione del primo ciclo d'istruzione " è quello di promuovere l'alfabetizzazione di base attraverso l'acquisizione dei linguaggi e dei codici".¹⁰¹

La dimensione corporea cinestesica si configura, in particolare, come uno dei "codici" di cui dispone la didattica, al fine di facilitare nei bambini l'acquisizione di abilità e competenze. Le stesse *Indicazioni nazionali* recepiscono la profonda significatività del "corpo e il movimento"¹⁰² che viene connotata innanzi tutto come importante mezzo di contatto con il sé e gli altri. A tal riguardo, si legge: *"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: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di accompagnare la fruizione musicale, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo"*¹⁰³.

Fin dalla scuola dell'infanzia, attraverso il protagonismo dell'azione i bambini *"prendono coscienza del proprio corpo"*¹⁰⁴, utilizzandolo "come strumento di conoscenza di sé nel mondo" acquisendo capacità comunicative espressive logiche ed operative.

¹⁰⁰ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012

¹⁰¹ Ibidem

¹⁰² Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 Campo d'esperienza Il corpo e il movimento.

¹⁰³ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 Campo d'esperienza Il corpo e il movimento.

¹⁰⁴ Op.cit, Campo d'esperienza Il corpo e il movimento.

Nel campo d'esperienza intitolato *Il corpo e il movimento* si conferisce infatti, un ruolo strategico all'agire quotidiano del bambino; il movimento “è il primo fattore di apprendimento: cercare, scoprire, giocare, saltare, correre a scuola è fonte di benessere e di equilibrio psico-fisico”¹⁰⁵.

Il riconoscimento della stretta relazione corpo-mente si traduce nella costruzione di un campo di esperienza nel quale l'insegnamento delle attività motorie si configura come “rafforzamento dell'identità personale del bambino sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico”¹⁰⁶. In questa nuova prospettiva la didattica del movimento è tesa a favorire la capacità del bambino di valorizzare la sua dimensione psicofisica, “l'azione del corpo fa vivere emozioni e sensazioni piacevoli, di rilassamento e di tensione”¹⁰⁷. La scuola dell'infanzia nel riconoscere l'importanza di questa pluralità di elementi crea “tante possibilità di crescita, emotiva e cognitiva insieme, per far evolvere le potenzialità di tutti e di ciascuno”, promuove “lo star bene e un sereno apprendimento” attraverso una progressiva rivisitazione delle proposte curricolari. Il curriculum della scuola dell'infanzia si caratterizza “in un'equilibrata integrazione di momenti di cura, di relazione, di apprendimento, dove le stesse routine (l'ingresso, il pasto, la cura del corpo, il riposo, ecc.) svolgono una funzione di regolazione dei ritmi della giornata e si offrono come “base sicura” per nuove esperienze e nuove sollecitazioni.”¹⁰⁸

¹⁰⁵ Ibidem

¹⁰⁶ D.M. 3 giugno 1991. “*Il bambino e la scuola*”, Art. 1 - Finalità Maturazione dell'identità

¹⁰⁷ Indicazioni nazionali 2012 per il curriculum di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 Campo d'esperienza, “*Il corpo e il movimento*”.

¹⁰⁸ Indicazioni nazionali 2012 per il curriculum di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 il curriculum scuola dell'infanzia.

Nelle Indicazioni Nazionali l'attività corporea – chinestesica viene riconosciuta come una modalità per accedere allo sviluppo psico - cognitivo e socio - relazionale in quanto *“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”*.¹⁰⁹

La sfera corporea e motoria assume quindi la funzione di *“medium di conoscenza e comunicazione con se stessi, con gli altri e con l'ambiente”*¹¹⁰ che il bambino utilizza per comprendere, condividere, aiutare e cooperare. Corpo e movimento, secondo questa prospettiva didattico - pedagogica, possono essere protagonisti della socializzazione nel periodo dell'infanzia, rendendo possibile la relazione interpersonale ed intrapersonale che il bambino instaura con i coetanei, con cui confronta le proprie capacità, sperimentando il rispetto di se e degli altri esprimendo *“bisogni spesso inesprimibili verbalmente”*.¹¹¹

La didattica delle attività motorie favorisce, dunque, la capacità di imparare a finalizzare le azioni per raggiungere uno scopo, realizzando una educazione ai comportamenti soggettivi e collettivi socialmente utili, in quanto *“I bambini “portano” a scuola il loro corpo, ci giocano e lo rappresentano, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi*

¹⁰⁹ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 Campo d'esperienza, *“Il corpo e il movimento”*.

¹¹⁰ Sibilio M., (2002), *“Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio”*, Napoli: Ellissi, p.23.

¹¹¹ Sibilio M., (2001), *“Il corpo e il movimento”*, Napoli: Cuen, p.158.

percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva”¹¹².

Nel campo d’esperienza *Il corpo e il movimento* le attività ludico - motorie sono finalizzate a far sviluppare “*capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo fantasia e creatività*”¹¹³ nel tentativo di assecondare l’esigenza del bambino di progettare e realizzare forme espressive e comunicative personali ed efficaci. Lo sviluppo della dimensione socio - relazionale della propria corporeità è per il bambino il presupposto per maturare “*l’esperienza del corpo come simbolo dell’Io e come attore nelle relazioni col mondo degli altri*”.¹¹⁴ La graduale conoscenza non solo della propria fisicità, ma della propria identità corporea in ambito scolastico nel periodo dell’infanzia si fonda nelle Indicazioni Nazionali 2012 sulla “*capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura*”.¹¹⁵

E’pertanto fondamentale che i docenti della scuola dell’infanzia “*accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni di*

¹¹² Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 Campo d’esperienza, “Il corpo e il movimento”.

¹¹³ Ibidem

¹¹⁴ Vayer P. (1986), “*Educazione psicomotoria nell’età scolastica*”, Roma: Armando, p.26.

¹¹⁵ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 Campo d’esperienza, “*Il corpo e il movimento*”.

apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo.”¹¹⁶

A tal proposito i traguardi per lo sviluppo della competenze delle nuove indicazioni nazionali 2012 suggeriscono all'insegnante *“orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare piste di lavoro per organizzare attività ed esperienze volte a promuovere la competenza, che a questa età va intesa in modo globale e unitario”*.¹¹⁷ In linea di continuità con la scuola dell'infanzia, la scuola primaria mira a garantire *“l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona.”*¹¹⁸ In particolare essa *“promuove un percorso di attività nel quale ogni alunno possa assumere un ruolo attivo nel proprio apprendimento, sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita”*¹¹⁹. La scuola primaria punta all'acquisizione degli apprendimenti di base, offrendo l'opportunità di sviluppare attraverso adeguate programmazioni *“le dimensioni cognitive, emotive, affettive, sociali, corporee, etiche e religiose”*¹²⁰. Le indicazioni Nazionali del 2012 affidano alla disciplina intitolata “educazione fisica” un forte protagonismo

¹¹⁶ Ibidem

¹¹⁷ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012: *“Campi d'esperienza”*

¹¹⁸ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012

¹¹⁹ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *“Il senso dell'esperienza educativa”*

¹²⁰ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012..

in tal senso, affermando che oltre a promuovere la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità *“contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea”*¹²¹. Anche nel curriculum della scuola primaria si richiama l'attenzione su l'educazione al movimento come presupposto essenziale per consolidare il processo di crescita psicofisica avviato nella scuola dell'infanzia. Attraverso la valorizzazione di esperienze motorie e sportive è possibile infatti, fornire agli alunni *“occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione”*¹²² dell'immagine di sé nel confronto col gruppo dei pari. La dimensione motoria *“rappresenta un elemento determinante per un'azione educativa integrata,”*¹²³ in quanto fa sperimentare la capacità di selezionare istanze comunicative di vario tipo. Attraverso il movimento l' alunno *“realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive”*¹²⁴, impara a *“conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace”*¹²⁵. Le attività motorie e sportive promuovono ed esaltano il valore della condivisione della cooperazione e del lavoro di squadra divenendo pertanto strumento di mediazione di relazioni e

¹²¹ Indicazioni nazionali 2012 per il curriculum di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *“educazione fisica”*

¹²² Ibidem

¹²³ Ibidem

¹²⁴ Ibidem

¹²⁵ Ibidem

incontri contribuendo” *all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni*”¹²⁶.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni incentiva l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi, richiamando l'esigenza che il curricolo dell'educazione al movimento nella scuola primaria, preveda esperienze tese ad consolidare innanzitutto lo *"stare bene con se stessi"*¹²⁷. Nelle Indicazioni Nazionali 2012 si invitano i docenti *a mettere*” *in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle capacità motorie via via acquisite.*”¹²⁸. L'esperienza motoria si connota in tal senso come *"vissuto positivo"* in quanto aiuta l'alunno a *“sviluppare al meglio le inclinazioni, esprimere le curiosità, riconoscere ed intervenire sulle difficoltà, assumere sempre maggiore consapevolezza di sé, avviarsi a costruire un proprio progetto di vita”*¹²⁹.

Nella definizione delle diverse aree disciplinari e campi di esperienza che strutturano il curricolo della scuola d'infanzia e primaria, si affida pertanto, agli insegnanti la responsabilità della programmazione di itinerari formativi capaci di correlare in ambito motorio conoscenze e competenze plurime per la predisposizione di proposte didattiche innovative. In questo senso si invitano i docenti ad operare costantemente una

¹²⁶ Ibidem

¹²⁷ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *“educazione fisica”*

¹²⁸ Ibidem

¹²⁹ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012

rigorosa selezione di *“piste da percorrere”*¹³⁰ finalizzate a favorire lo sviluppo integrale dell’alunno nonché il suo continuo miglioramento.

L’area disciplinare dedicata all’attività corporea chinestesica assume quindi nel documento ministeriale una preminente funzione di accompagnamento e miglioramento dei processi di insegnamento - apprendimento in grado di valorizzare lo sviluppo e il rafforzamento delle varie forme di diversità individuali, connotandosi come esperienze che favoriscono la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni. Ai docenti della scuola primaria italiana viene chiesto di impegnarsi a *“progettare percorsi per la promozione, la rilevazione e la valutazione delle competenze”*¹³¹. A partire da una particolare attenzione *“posta a come ciascuno studente mobilita e orchestra le proprie risorse - conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini”*¹³². In quest’ottica la valutazione delle capacità motorie *“precede, accompagna e segue i percorsi curricolari”*¹³³, divenendo parte integrale di *“un’appropriata regia pedagogica”* che *“si esplica nella capacità di dare senso e intenzionalità all’intreccio di spazi, tempi, routine e attività”*¹³⁴ di vario tipo. La valutazione, nella sua articolazione, nelle sue finalità educative e formative, nei

¹³⁰ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *“Traguardi per lo sviluppo delle competenze”*

¹³¹ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *“certificazione delle competenze”*.

¹³² Ibidem

¹³³ Indicazioni nazionali 2012 per il curricolo di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012 parte intitolata, *“La valutazione”*.

¹³⁴ Ibidem.

suoi vincoli organizzativi e didattici, rappresenta il substrato su cui si innesta l'articolata e peculiare struttura docimologica.

Capitolo II LA COMPLESSITÀ DELLA VALUTAZIONE MOTORIA IN AMBITO SCOLASTICO.

2.1 La complessità della valutazione didattico - motoria nella scuola dell'infanzia e primaria.

La storia della valutazione in ambito scolastico è segnata da un lungo percorso che mira a ricapitolare all'interno di un ampio dibattito pedagogico vari filoni scientifici di matrice didattico - educativa facendo lentamente emergere una nuova consapevolezza relativa alla complessità della valutazione della capacità motorie in ambito scolastico riferita alla fascia d'età 3-8 anni. L'attuale scuola dell'infanzia e primaria si dimostra, in parte, ancora impreparata ad accettare l'invito proveniente da ambiti scientifici diversi *“a riflettere, a cogliere le complessità umane”*¹³⁵ per riuscire a compiere un concreto ripensamento sul ruolo e funzioni della valutazione motoria in campo scolastico educativo.

Nel quadro di questa complessità sistemica che accompagna la ridefinizione dei principi ispiratori del momento valutativo, si mettono in risalto le modalità e l'uso di strumenti di valutazione motoria che evidenzino la centralità dell'infanzia e dei suoi mutamenti evolutivi riferibili alle diverse dimensioni:

- **Anatomo – fisiologico - biomeccanica**, relativa allo sviluppo e al coinvolgimento di apparati e sistemi corporei, nonché alla funzione delle connessioni nervose e delle reazioni chimiche ed elettriche che vengono messe in gioco dal movimento.

¹³⁵ Morin E., (2000), *“La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero”*, Milano: Cortina Raffaello editore, p.29.

- **Neurobiologica**, relativa alle funzioni dei *neuroni mirror* ovvero alla capacità di alcune strutture neurali di attivarsi non solo nel momento in si compie un'azione, ma anche quando si osserva gli altri compiere la stessa azione. La capacità simulativa dei neuroni mirror e la capacità proattiva del cervello dimostrano che l'azione motoria non è un passiva riproduzione ma è il prodotto di una capacità di alcune strutture neurali di elaborare e utilizzare esperienze pregresse.
- **Psicologica**, riferita all'incidenza dell'uso del corpo e del movimento sui processi di apprendimento e sviluppo di attività cognitive superiori. attraverso i documenti emanati dal Ministero della Pubblica Istruzione italiano in materia di programmi ed indicazioni rivolti alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria nei quali è possibile rintracciare riferimenti specifici alle teorizzazioni di Piaget che si offrono come una possibile apertura ed interpretazione sulla funzione della didattica del movimento nei vari segmenti scolastici, affermando l'esigenza di una possibile integrazione tra gli approcci di Wallon, Vayer, Acouturier e Le Boulch. Il tema della corporeità rintracciabile nelle indicazioni ministeriali configura il "corpo in movimento" come soggetto dei sistemi apprenditivi, dimensione intellettuale originale e concorrente, modalità e canale di accesso ai saperi riconducibile al modello teorico della pluralità delle intelligenze di Gardner, aprendo nuovi scenari metodologico - didattici che collegano il movimento all'insegnamento-apprendimento.

- **Sociale:** relativa all'instaurazione di relazione interpersonali mediate dal corpo e il movimento

All'interno di questa nuova prospettiva pedagogica irrompe sulla scena didattico educativa, una nuova definizione della valutazione che abbandona il vecchio schema rigido e cristallizzato che le affida esclusivamente una finalità selettiva, in favore di una nuova dimensione, che la eleva a certificazione di un percorso didattico educativo. Questo scenario fa da sfondo ad una nuova cultura della valutazione come strumento di monitoraggio, che implica pertanto la necessità di ricercare e poi sperimentare modelli organizzativi e strategie didattiche che rispondano alla esigenza di una adeguata, articolata e diversificata offerta di percorsi formativi per riuscire ad incidere significativamente nella formazione dell'alunno.

Di conseguenza la scuola *“se aspira a favorire efficacemente i processi di apprendimento ed a costruire specifiche competenze nei diversi ambiti deve fondarsi su metodologie capaci di orientare la didattica ancorandosi ad un rigoroso e sistematico processo di valutazione”*¹³⁶ adeguato ai vincoli del sistema scolastico che comprende tra i suoi ambiti disciplinari, anche quello motorio.

In questa prospettiva, assume un valore decisivo lo studio e la rivisitazione delle modalità di contatto del bambino con la realtà, i suoi diversi codici di accesso alla conoscenza, compreso quello motorio,

mettendo in primo piano una ridefinizione degli strumenti di valutazione motoria per riuscire efficacemente ad indagare sulle modalità cui il bambino attraverso il corpo e il

¹³⁶ Highes M., Sibilio M., Lipoma M., (2010), *“Performance analysis”*, Franco Angeli, p.375.

movimento, scopre, sperimenta, interviene costruendo quotidianamente la propria soggettività, configurandosi come “*essere indefinito e splendido che cerca la propria forma*”¹³⁷. Nella struttura delle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e primaria del 31 luglio 2007 si pone infatti, l’accento sulla funzione centrale affidata al fare e all’agire, coerentemente con un nuovo disegno pedagogico che affida alla dimensione corporea - cinestesica il compito di fungere da “strumento” della didattica che coinvolge la dimensione funzionale, relazionale, cognitiva e comunicativa del bambino in forma naturale e stimolante.

La vocazione del “corpo in azione” di sollecitare emozioni, favorire rappresentazioni del mondo e degli oggetti è nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e primaria del 2007, uno degli elementi di novità didattica – metodologica che mette in primo piano il protagonismo del corpo e del movimento all’interno di un ambiente carico di elementi esperienziali che si fondono nel comportamento motorio. Il movimento, è l’espressione di un costante esercizio quotidiano di raccolta ed elaborazione delle informazioni, regolate da un’inventività operativa che si costituisce come una delle peculiarità dell’apprendimento. Il bambino muovendosi, esprime la propria intenzionalità, attiva la propria operatività corporea trasferisce nella gestualità, nella manualità la rappresentazione “*cosciente, quindi corticale, delle informazioni propriocettive ottenute per mezzo della funzione di interiorizzazione*”¹³⁸.

Il ruolo giocato dalla sfera corporea - cinestesica richiede pertanto sul piano didattico la necessità di far leva costantemente su attività motorie per favorire un graduale

¹³⁷ Montessori M., (2007), “*Il segreto dell’infanzia, gli elefanti saggi*”, opere di M.Montessori, Garzanti editore, quarta ristampa 2007, p.131

¹³⁸ Le Boulch J., (1977) “*Lo Sport educativo*” Milano: Armando Editore, p.47.

passaggio dal livello conoscitivo operativo, diretto ed immediato allo sviluppo di facoltà cognitive superiori.

Nelle Indicazioni Nazionali del 2007 tra le finalità educative rispettivamente della scuola dell'infanzia e primaria si richiama l'attenzione su un corredo educativo contenuto nel fare e nell'agire. E' interessante notare infatti che nella parte dedicata alle indicazioni didattiche si formalizzi il ruolo del movimento come punto di connessione tra apprendimento sviluppo e cognizione, sottolineandone l'importanza per la crescita "... *intellettuale, affettiva, etico - morale, linguistica ...*"¹³⁹ consentendo al bambino di acquisire conoscenze, ampliarle e "... *alla fine creare nuovi simboli che custodiscano altri significati in un incessante divenire ...*"¹⁴⁰ Appare pertanto interessante scorgere nei documenti ministeriali del 2007 una nota innovativa riferita alla necessità di valutare il raggiungimento di capacità e competenze motorie.

Nella parte dedicata ai traguardi per lo sviluppo delle competenze vi è un'esplicita richiesta di valutazione dei prerequisiti funzionali e prestazionali degli allievi come presupposto per favorire una efficace didattica del motorio personalizzata. A tal riguardo nella parte dedicata alla valutazione si specifica che "*Agli insegnanti compete la responsabilità della valutazione*",¹⁴¹ che assume una preminente funzione formativa in quanto "*precede, accompagna e segue i percorsi curricolari*"¹⁴².

Da qui la necessità da parte dei docenti di saper selezionare ed utilizzare al meglio gli strumenti di valutazione, in modo da

¹³⁹ Pesci G., (1987), "*Educazione motoria*", Milano: Armando Editore, p.32.

¹⁴⁰ Ibidem p.32

¹⁴¹ 31 luglio 2007 Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e - primaria parte intitolata valutazione

¹⁴² Ibidem

poter certificare sia lo sviluppo di capacità elaborative, logiche e critiche, sia il possesso di conoscenze, abilità e competenze realmente possedute da ciascun allievo, riuscendo allo stesso tempo a monitorare e controllare la qualità del controllo motorio .

La valutazione motoria in ambiente scolastico, non può prescindere da una profonda conoscenza dei traguardi e degli obiettivi specifici di apprendimento indicati dal ministero nel documento del 2007.

Le attività motorie nel periodo che intercorre tra la fine della scuola d'infanzia e l'ultimo anno della scuola primaria indicato dai documenti ministeriali sono finalizzate a:

- *“Chiarire il rapporto tra corpo e cognizione, in una chiave bioeducativa della didattica, all'interno della quale il movimento e la corporeità, oltre a facilitare le diverse dimensioni della relazione di gruppo, contribuiscono alla costruzione della conoscenza. (Promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali ed affettive)*
- *Acquisire attraverso lo sport principi spaziali, analogici, relazionali. (Esplorare lo spazio, comunicare, relazionarsi attraverso il corpo ed il gesto anche in momenti sportivi)*
- *Indirizzare l'attività motorio - sportiva allo sviluppo di una sempre crescente consapevolezza delle proprie potenzialità e della capacità di svilupparle. (Favorire attraverso la conquista di traguardi personali l'autostima)*
- *Indirizzare lo sport verso l'educazione emozionale, rilanciando la sua multifattorialità e la sua connotazione educativo - formativa. (Favorire il*

controllo delle proprie emozioni allenando attraverso lo sport la dimensione emotiva del bambino)

- *Promuovere una funzione “diagnostica” della comunicazione non verbale, strumento di decodifica di richieste e bisogni degli alunni. (Sostenere il bambino nella comunicazione non verbale di disagi e richieste di aiuto)*
- *Favorire lo sviluppo dello sport come luogo di emersione del diritto alla diversità, nucleo di cooperazione centrato sul gruppo, soggetto capace di includere attivamente e naturalmente culture e tradizioni. (Valorizzare e facilitare, attraverso il gioco di squadra l’incontro tra bambini, la diversità condividendo momenti di cooperazione ed esperienze di gruppo)*
- *Costruire una visione regolativa oltre che educativa dell’esperienza sportiva ed una funzione comunitaria dell’attività motoria, vera palestra sociale, incubatore di valori indispensabili al vivere civile. (Promuovere attraverso lo sport i valori della convivenza civile, della lealtà e del rispetto dell’altro arginando aggressività e ogni tipo di violenza).*
- *Riconsiderare in forma pedagogica l’aspetto ricreativo presente nei programmi del 1955 e appena accennati successivamente e affermare la centralità del diritto allo sport dei disabili, attraverso la condanna esplicita dei meccanismi di selezione, molto spesso propedeutici ai pregiudizi ed all’emarginazione.(Connotarsi come vissuto positivo dello studente, strumento di protagonismo , ma anche esperienza piacevole e non*

selettiva, capace di rispettare e valorizzare le diversità)”.¹⁴³

I traguardi per lo sviluppo delle competenze dai sei agli undici anni *“indicano le piste da percorrere, strategiche all’interno del curricolo per l’ambito disciplinare motorio - sportivo, e si muovono su almeno sei assi: il controllo motorio - posturale, l’espressività, la sicurezza, gli stili di vita, le regole e l’uso della tecnica:*

- ✓ *L’acquisizione della consapevolezza del sé attraverso l’ascolto e l’osservazione del proprio corpo, la padronanza degli schemi motori e posturali, sapendosi adattare alle variabili spazio - temporali;*
- ✓ *L’utilizzazione del linguaggio motorio e corporeo per comunicare i propri stati d’animo, attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico - musicali;*
- ✓ *La sperimentazione attraverso esperienze plurime delle diverse discipline sportive anche attraverso gestualità tecniche;*
- ✓ *L’acquisizione ed il rispetto di alcuni livelli di sicurezza;*
- ✓ *L’acquisizione di stili di vita legati al benessere che prevedano la conoscenza del corpo e del suo rapporto con l’alimentazione;*
- ✓ *La comprensione delle regole nel gioco e nello sport ed il valore di rispettarle anche nelle attività ludiche”.¹⁴⁴*

¹⁴³ Sibilio M., (2008), *“The motor sport evaluation in the primary school in Italy”* in proceeding book of 5 International Scientific Conference on Kinesiology “Kinesiology Research Trends and Applications”, Faculty of Kinesiology Zagabria, pp. 554-556.

¹⁴⁴ 31 luglio 2007 Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e primaria traguardi per lo sviluppo delle competenze

I cinque obiettivi di apprendimento presenti nelle Indicazioni Ministeriali e relativi alla dimensione corporea - chineestetica si sviluppano in due tappe, la prima da raggiungere nei primi tre anni e la seconda prevista per il quarto e quinto anno, necessitano di sistemi valutativi specifici. La valutazione motoria sportiva nella scuola dell'infanzia e primaria *“non solo deve essere parametrata e modellata alla struttura della disciplina, alle sue particolari caratteristiche, alle sue funzioni, al suo collegamento con l'impianto curricolare”*,¹⁴⁵ ma richiede agli insegnanti una conoscenza delle caratteristiche del movimento sotto il profilo senso percettivo e chineestetico al fine di garantire *“a chi propone l'attività di conoscerne preventivamente gli effetti”*¹⁴⁶.

Diventa indispensabile pertanto la predisposizione e l'utilizzo complementare di diversi strumenti di valutazione per aiutare l'insegnante rispettivamente della scuola d'infanzia e primaria a riconoscere ed individuare gli indicatori del repertorio motorio di ciascun alunno fin dalle prime fasi della scolarizzazione.

¹⁴⁵ Sibilio M., (2008), *“The motor sport evaluation in the primary school in Italy”* in proceeding book of 5 International Scientific Conference on Kinesiology *“Kinesiology Research Trends and Applications”* Faculty of Kinesiology, Zagabria: pp 554-556.

¹⁴⁶ Highes M., Sibilio M., Lipoma M., (2010), *“Performance analysis”*, Franco Angeli, p.383.

2.2 La dimensione didattica dei modelli teorici di Meinel, Bernstein, Anochin, Adams sulla coordinazione motoria.

Le Indicazioni Nazionali per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e primaria italiana del 2007 richiedono che il conseguimento di abilità motorie connesse alla coordinazione motoria sia uno degli obiettivi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria.

Ciascun modello teorico si presenta ricco di possibili spunti didattici coerenti con il sistema scolastico italiano e che offrono come un possibile riferimento teorico di grande attualità per potere orientare la scelta e l'uso di test di valutazione motoria nella scuola d'infanzia e primaria italiana al fine di valutare negli allievi la coordinazione ed i suoi elementi costitutivi.

Attraverso una breve disamina di diversi modelli teorici, si cercato non soltanto di dimostrare la difficoltà di indicare una definizione univoca ed esauriente della coordinazione motoria ma anche di analizzarne e verificarne la reale possibilità di applicazione dei descrittori e degli indicatori specifici sul piano didattico e su quello docimologico nella scuola dell'infanzia e primaria italiana. La valutazione, quando scolasticamente è riferita ad ambiti complessi come quello della coordinazione, richiede propedeuticamente lo studio e l'individuazione delle azioni da valutare che possano essere veri indicatori della coordinazione. La visione di Meinel, Bernstein, Anochin, Adams in questa prospettiva complessa appare consente di evitare una semplificazione riduzionista del significato ampio e diversificato della coordinazione. Non è possibile identificare azioni o compiti che possano esaurire il significato di coordinazione, che è potenzialmente riferibile ad un ricchissimo inventario di azioni e di compiti ad esse

connessi. Sul piano didattico è quindi scientificamente più rigoroso identificare individualmente i diversi presupposti che consentono la piena esplicitazione dell'azione motoria coordinata.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola primaria italiana offrono una definizione della coordinazione motoria riferibile alla *“capacità di organizzare condotte motorie sempre più complesse”* che si sostanzia nella capacità di saper modulare adeguatamente strutture e funzioni anatomo - fisiologiche con la *“consapevolezza delle proprie competenze motorie e i propri limiti”*¹⁴⁷.

La possibile analisi dei movimenti esecutivi ma soprattutto delle caratteristiche non soltanto anatomo - fisiologiche distintive di ciascuna tipologia di movimento combinato finalizzato al raggiungimento di uno scopo costituisce, nel campo educativo uno dei principali problemi della didattica direttamente correlati alla difficoltà da parte dei docenti rispettivamente della scuola dell'infanzia e primaria di riuscire a valutare tutti gli aspetti costitutivi della coordinazione motoria. Ancora oggi nella scuola italiana troppo spesso si continua a valutare rigidamente non i singoli elementi costitutivi di un' esecuzione motoria, sia pur apparentemente semplice quale correre lanciare direzionare impugnare manipolare, ma il prodotto finale dell'azione motoria schematizzando l'avvenuta acquisizione di una competenza motoria generale in un giudizio di sintesi unico per esprimere ciò che l'alunno sa fare in una determinata fase scolastica senza offrire in tal senso, possibili spunti di riflessione docimologica su ciò che potenzialmente potrebbe imparare a fare con i dovuti accorgimenti didattici. In particolare l'inadeguata preparazione dei docenti di scuola dell'infanzia e

¹⁴⁷ Indicazioni nazionali 31 luglio 2007 per il curricolo della scuola dell'infanzia e primaria parte intitolata corpo movimento sport

primaria in ambito motorio, a cui solo di recente si sta cercando di provvedere con corsi di formazione ed aggiornamento, affiancata da una assenza di adeguati strumenti di indagine che possano facilitare la valutazione motoria, non consente agli insegnanti di divenire a pieno titolo “ ... attori sociali implicati a diverso titolo nel processo valutativo e nell’atto del valutare”¹⁴⁸. La assenza di linee guida ministeriali in materia di valutazione motoria nella scuola dell’infanzia e primaria¹⁴⁹ conferma ulteriormente la difficoltà degli insegnanti di riuscire a valutare dettagliatamente ogni singolo tratto costitutivo di un’azione coordinata senza una preparazione teorico empirica adeguata né delle precise indicazioni provenienti dal ministero della pubblica istruzione. L’attualità delle riflessioni di Meinel e Schnabel si rivela in uno dei loro ultimi lavori, in cui rivolgono un appello al mondo della scuola presentando un quadro interpretativo della coordinazione motoria anche sotto l’aspetto pedagogico. In quest’ottica il ruolo della scuola è determinante per lo sviluppo motorio infantile in quanto consentirebbe l’accrescimento delle “particolarità specifiche dello sviluppo di apprendimento motorio”¹⁵⁰ dei bambini della prima età scolare.

¹⁴⁸ Bondioli A. & Ferrari M. (a cura di) (2000), “*Manuale di valutazione del contesto educativo*”, Milano: Franco Angeli.

¹⁴⁹ A tal proposito è opportuno precisare che i documenti ministeriali rivolti alla scuola dell’infanzia e primaria del 2007 non forniscono alcun tipo di indicazione agli insegnanti relativamente alle modalità di programmazione di attività specificamente rivolte alla valutazione della coordinazione motoria né tantomeno fanno riferimento ai possibili strumenti valutativi da poter utilizzare

¹⁵⁰ Meinel K., (1898-1973) già Professore di ruolo nel 1952 di “Metodologia di Educazione Fisica” presso l’Università di Lipsia. Nel 1955 è il Direttore dell’Istituto di Fisiologia, psicologia e kinesiologia, proseguono i suoi studi centrati sul movimento umano e le sue caratteristiche offrendo sviluppi teorici interessanti che investono vari ambiti scientifici. In particolare a partire da gli anni ‘60 i suoi scritti contribuiscono ad offrire una nuova chiave di lettura del movimento umano non solo sotto l’aspetto neurofisiologico ma anche educativo attraverso l’elaborazione di “una teoria del movimento sotto l’aspetto pedagogico”.

È chiaro l'invito agli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola a programmare attività didattiche adeguate rispondenti il più possibile ai bisogni anatomico fisiologici e psicologici tipici di ciascuna età infantile. La coordinazione motoria nell'ottica di Meinel non è infatti solo il prodotto di un'evoluzione fisica e psicologica ma è un complesso processo in cui si assiste all'intreccio di variabili intervenenti che difficilmente un'insegnante può identificare affidandosi soltanto alla osservazione del momento esecutivo di un'azione. Nella descrizione dell'organizzazione curricolare della scuola dell'infanzia e primaria italiana nella sezione intitolata "Valutazione" si conferma la necessità della valutazione in ambito scolastico affidandole *"una preminente funzione formativa di accompagnamento dei processi di apprendimento"*¹⁵¹, senza fornire allo stesso tempo alcun tipo di indicazione metodologica per il possibile inserimento ed utilizzo di tipologie diversificate di valutazione. Occorre inoltre precisare che nel documento ministeriale per la scuola dell'infanzia e primaria italiana del 2007, non si fa cenno neanche alla possibilità di valutare la coordinazione motoria in ambito scolastico anche se allo stesso tempo si pone tra gli obiettivi di apprendimento al termine della quinta classe ovvero dell'ultimo anno di frequenza della scuola primaria l'acquisizione della capacità di *"organizzare condotte motorie sempre più complesse ..."*¹⁵². Sembra infatti necessario sottolineare in tal senso che al docente si chiede di programmare attività per riscontrare l'avvenuto processo di maturazione funzionale e cognitiva, responsabile della coordinazione motoria ,senza dettagliare tempi e modalità per

¹⁵¹ Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e primaria 31 luglio 2007 parte relativa alla Valutazione

¹⁵² Indicazioni nazionali 2007 *"obiettivi di apprendimento al termine della quinta classe della scuola primaria"*

una possibile valutazione dei livelli raggiunti né tantomeno definire chiaramente il concetto di coordinazione motoria. Anche il modello di N. A. Bernstein, offre implicitamente¹⁵³, interessanti riflessioni docimologiche. Ciascun docente nell'ottica bernsteniana dovrebbe essere in grado di valutare il livello acquisito di coordinazione motoria per ciascun alunno riuscendo attraverso possibili prove ad individuare tutte le variabili intervenenti. Questo comporterebbe almeno la necessità di individuare più tipologie di prove per riuscire ad identificare almeno una parte di esse anche se un elevato numero di possibili prove di valutazione non esaurirebbe la conoscenza di una vastità di strutture anatomiche coprotagonisti nella esecuzione di un'azione motoria coordinata. Bernstein infatti definisce la coordinazione ,sotto il profilo anatomo fisiologico, all'interno di un contesto scientifico in progressivo cambiamento in cui si avverte la necessità di cogliere ruolo e funzioni di tutto l'organismo nell'ottica di una definizione gerarchica di apparati e strutture diversamente coinvolte nell'esecuzione. Nelle indicazioni ministeriali del 2007 vi è un chiaro riferimento alla necessità di individuare l'evoluzione delle funzioni fisiologiche in qualche modo responsabili della coordinazione motoria, infatti , si indica nella categoria dei traguardi formativi raggiungibili entro la fine del quinto anno della scuola primaria il raggiungimento della consapevolezza di un'evoluzione *“delle funzioni fisiologiche (cardio - respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione e conseguenti all'esercizio fisico”*¹⁵⁴, anche se non si riesce a definire in che modo gli insegnanti possano in un limitato numero di ore didattiche e

¹⁵³ E' opportuno precisare che le riflessioni di Bernstein si inquadrano all'interno dello scenario della fisiologia non della didattica

¹⁵⁴ obiettivi di apprendimento al termine del quinto anno della scuola primaria parte intitolata *“il corpo e le funzioni senso percettive”*

con un limitato numero di possibili prove individuare possibili deficit e potenzialità a carico di tutte le strutture corporee coinvolte nella coordinazione. Per poter valutare qualsiasi aspetto della coordinazione motoria è opportuno almeno cogliere due elementi essenziali ai fini valutativi :

- 1) la scelta e l'individuazione di quale forma di coordinazione
- 2) la valutazione elementi di una specifica forma di coordinazione tenendo conto della tipologia di uno specifico compito esecutivo.

Questo vuol dire che sul piano didattico non si possono generalizzare i risultati di una singola prova per poter inserire un alunno nella categoria dei soggetti coordinati o meno; tutto ciò impone una riflessione più ampia che lascia aperta una finestra problematica sotto più punti di vista. Un primo interrogativo potrebbe essere relativo alle caratteristiche generali e specifiche della coordinazione per tentare di individuare in che modo si potrebbe valutare il livello di coordinazione in una classe e più precisamente per ogni singolo alunno. La scelta di far eseguire alcuni tipi di attività comunemente svolte a scuola non esaurirebbe la valutazione di tutte le capacità coordinative ma piuttosto potrebbe essere indicativa di ulteriori possibili indagini per accertare alcuni aspetti della coordinazione.

Nel modello teorico di Bernstein, riproposto da Meinel e Schnabel nel testo intitolato "teoria del movimento: abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico", in tal senso è possibile rintracciare un implicito invito didattico a cercare di individuare il ruolo e la combinazione di una pluralità di aspetti funzionali che secondo il modello multi livello gerarchico di Bernstein renderebbero possibile la selezione e il graduale modellamento di movimenti ,organizzati

secondo un preciso ordine funzionale, sempre più adeguati alla risoluzione di un problema motorio responsabili della coordinazione dei movimenti.

A tal proposito nelle Indicazioni si raccomanda l'acquisizione al termine della scuola primaria di *“modulare e controllare l'impiego delle capacità condizionali (forza resistenza velocità) adeguandole all'intensità e alla durata del compito motorio”*.¹⁵⁵

In quest'ottica la coordinazione del movimento non è solo il risultato di un buon funzionamento del profilo anatomico - fisiologico.¹⁵⁶

Nelle riflessioni di Bernstein si va oltre la regolare funzionalità fisiologica e si definisce l'esecuzione del movimento come il prodotto di un processo di costruzione in cui assumono importanza anche altri fattori determinanti l'azione¹⁵⁷.

Nell'ottica bernsteiniana il giusto riconoscimento alla capacità di selezionare e controllare i movimenti secondo le indicazioni provenienti dalle informazioni del nostro corpo, sul piano didattico richiama l'attenzione sulla difficoltà correlata alla valutazione ed analisi delle modalità con cui un soggetto organizza e modifica i propri movimenti nell'esecuzione di tutte le forme di movimento. Allo stesso tempo non si può comunque negare la difficoltà da parte di un docente di stimolare gli alunni affinché avvenga una naturale scelta di modalità di forme diversificate di movimento in relazione ad un solo tipo di compito motorio opportunamente predisposto. In altre parole non è possibile generalizzare i dati ricevuti dalla

¹⁵⁵ obiettivi di apprendimento al termine del quinto anno della scuola primaria parte intitolata “il corpo e le funzioni senso percettive

¹⁵⁶ ma a differenza di Pavlov che ha dedicato i suoi studi alla descrizione del movimento meccanicamente come risposta ad uno stimolo senza individuare

¹⁵⁷ negli anni 40 Anochin ha individuato il ruolo del cosiddetto problema dell'inibizione evidenziando l'importanza di una pluralità di elementi di varia natura (sociali fisiologici cognitivi) nell'esecuzione di un movimento

valutazione delle modalità di risoluzione di uno specifico problema motorio considerando:

1. le specifiche competenze richieste per la risoluzione di un determinato tipo compito motorio (lanciare una palla, correre, nuotare richiedono lo sviluppo e l'utilizzo di schemi motori diversi, pertanto il soggetto fin dalla prima infanzia è investito dalla necessità di scegliere la combinazione di schemi più adatta alla risoluzione di un problema motorio)
2. L'ambiente circostante con le sue variabili correlate alle caratteristiche degli spazi, dei materiali eventualmente da utilizzare per l'esecuzione di un compito motorio
3. Delle caratteristiche psicofisiche del soggetto in relazione alla sua età, al suo stato di salute temporaneo, allo sviluppo della consapevolezza del proprio sé.

Nei documenti ministeriali si richiama la filosofia di Bernstein sul ruolo e la funzionalità di tutto il corpo e le sue strutture. In particolare si sottolinea che lo sviluppo delle capacità motorie dipenda *“dall’ascolto e dall’osservazione del proprio corpo”*¹⁵⁸. È possibile rintracciare un implicito riferimento ai propriocettori che nell’ottica bernsteiniana giocherebbero un fondamentale ruolo di orientamento controllo e selezione nell’esecuzione dei movimenti¹⁵⁹, consentendo di dominare l’estrema ridondanza dei gradi di libertà intrinseci, riducendone il numero effettivo in base alle esigenze funzionali di ogni

¹⁵⁸ traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

¹⁵⁹ secondo Bernstein i fattori ambientali influenzano la scelta e la selezione di un grado di libertà più adatto alla risoluzione di un problema.

specifica attività. I meccanismi di regolazione e di coordinazione alla base delle abilità motorie, sarebbero definiti da un apparato complesso di muscoli e articolazioni, dotato di un numero elevato di gradi di libertà, che muterebbero in armonia con i cambiamenti della posizione e della densità dei muscoli e in relazione alla tipologia di input ambientali che li sollecitano. La capacità di riuscire a selezionare e di elaborare azioni motorie sempre più complesse richiama didatticamente la difficoltà di riuscire ad individuare il progressivo sviluppo di competenze motorie correlate alla capacità di organizzare i movimenti del proprio corpo in relazione all'ambiente circostante.

L'analisi e lo studio di un movimento richiederebbe pertanto secondo Bernstein¹⁶⁰, la necessità di cogliere la relazione tra elementi anatomico fisiologici e funzionali coinvolti nell'esecuzione del movimento e l'influenza di fattori ambientali.

Fin dal 1935, Bernstein ha sottolineato il ruolo del feedback nel controllo del sistema motorio ipotizzando che i meccanismi di retroazione (feedback) costituiscono una parte del sistema di regolazione¹⁶¹. Egli scoprì infatti che l'esecuzione del movimento, poteva essere organizzata in differenti livelli del sistema nervoso: a cominciare dall'arco riflesso, una sorta di corto circuito tra stimolo e risposta¹⁶², passando poi per il

¹⁶⁰ Bernstein ha dedicato i suoi studi all'attività umana e i processi sottostanti nel tentativo di creare una "fisiologia dell'attività" rappresentando soltanto i primi passi in questo campo, le prime iniziative per spostare la fisiologia dalla teoria elementare dei processi passivi (o reattivi) a una teoria dei processi umani attivi.

¹⁶¹ E' possibile tracciare in tal senso una continuità tra le riflessioni teoriche di Anochin e Bernstein relativamente al ruolo del feedback sottolineando l'importanza dei processi di retroazione per l'elaborazione della risposta

¹⁶² Pavlov nei suoi studi si è soffermato solo sullo studio della relazione s-r lasciando sempre da parte il cosiddetto "problema" "sul ruolo dell'inibizione" Anochin propone la propria interpretazione dell'inibizione e se è vero che essa sarà completamente elaborata dopo la morte di Pavlov, è altrettanto vero che si basa sul

livello talamo-striato, chiamato anche livello di coordinazione, per finire con i livelli corticali impegnati nei movimenti mutevoli nello spazio, condizionati dalla presenza di oggetti simbolicamente determinati.

Oltre agli interessanti sviluppi teorici provenienti da Bernstein, è possibile riferirsi al pensiero anochiano per indicare l'importanza che didatticamente riveste l'intreccio di variabili nella definizione di un'azione di movimento. È importante sottolineare che nel modello di Anochin la coordinazione si presenta dichiaratamente come processo complesso che coinvolge non soltanto dinamiche biomeccaniche ma pretende di gettar luce anche su aspetti cognitivi. Rispetto al modello di Bernstein, Anochin offre una lettura sotto il profilo didattico, ancor più complessa della coordinazione soffermandosi sull'importanza di un intreccio di variabili con scopi selettivi e correttivi per un'azione finalizzata. Ancora una volta si rafforza la necessità di individuare i seguenti aspetti per una valutazione in ambito scolastico:

- 1) in che modo avviene l'integrazione dei segnali in entrata
- 2) come si diversifica l'integrazione dei segnali in relazione alla specificità del compito motorio richiesto.

A tal proposito Anochin specifica infatti che nel processo di regolazione della coordinazione dei movimenti è determinante la funzione di ricezione ed elaborazione di cinque analizzatori.

È possibile riferirsi sul piano didattico alla necessità di presentare attività stimolanti per consentire un adattamento costante alla capacità di gestire input plurimi, ma soprattutto è importante cogliere il coprotagonismo dei sensi nella definizione, selezione e relativa definizione dei movimenti da ordinare insieme secondo una rielaborazione innanzitutto sensoriale.

concetto di "sistema funzionale" determinato da Anochin nel 1935 quando Pavlov era ancora in vita.

Con Adams che elaborò la teoria del circuito chiuso, si introducono nel panorama scientifico una delle prime teorie relative all'apprendimento motorio, descrivendo la funzione dei processi di elaborazione sottostanti all'azione motoria.

Questo modello induce a ritenere che il confronto tra le informazioni recepite con quelle incorporate nelle esecuzioni precedenti, consente di constatare e recuperare la presenza di una coerenza fra la traccia percettiva e il feedback di ritorno al fine di selezionare la risposta motoria più adeguata al raggiungimento dello scopo o consente di effettuare le necessarie ed eventuali correzioni del movimento consolidando l'apprendimento motorio; la costante capacità di modellare l'esecuzione delle azioni per finalizzarle al raggiungimento di uno scopo, dipende dalla selezione neuronale di movimenti sempre più funzionali all'esecuzione finalizzata del movimento.

Lo studio della coordinazione motoria nel periodo dell'infanzia dovrebbe quindi tener conto dei diversi stadi di sviluppo e della diversa funzionalità di sistemi qualitativi collegati al controllo del movimento.

In questo senso una funzione cruciale può avere fin dalla scuola dell'infanzia la valutazione del controllo motorio che si traduce nella capacità da parte del docente:

1. di saper offrire opportunità quotidiane di crescita e confronto per aiutare il bambino alla costruzione della propria identità.
2. di avvalersi di strumenti di valutazione motoria non invasivi che possano integrarsi nelle quotidiane attività curricolari, per l'analisi e misurazione del livello di competenze motorio raggiunto da ciascun allievo

Capitolo III LE PROVE DI VALUTAZIONE DELLA COORDINAZIONE MOTORIA NEI CONTESTI SCOLASTICI

3.1 Vincoli interdisciplinari e prospettive metodologiche delle valutazioni coordinative - motorie coordinazione motoria: un approccio interdisciplinare

Diversi ambiti della ricerca scientifica hanno indagato sulla molteplicità dei fattori qualitativi riscontrabili nell'esecuzione di un'azione motoria, contribuendo alla possibilità di analizzare la complessità degli elementi indispensabili a caratterizzare il/i movimento/i oggetto di studio come *coordinato*.

In particolare il modello teorico proposto da Meinel fornisce una prospettiva descrittiva - interpretativa complessa e multidisciplinare dei fattori qualitativi richiesti dalle azioni motorie coordinate, come "... *l'ordinamento, l'organizzazione delle azioni motorie in vista di un determinato obiettivo, o scopo ...*"¹⁶³. Meinel afferma infatti che la coordinazione motoria è definibile come la naturale sintonia "... *delle fasi di movimento, dei singoli movimenti o dei movimenti parziali ...*"¹⁶⁴ del corpo e delle sue parti e non si descrive soltanto in termini neuromuscolari come una regolazione dell'attività dei muscoli sinergici ed antagonisti e dei relativi processi del sistema nervoso, né come sinergia dei vari impulsi di forza che devono essere regolati per l'esecuzione motoria, ma può essere sintetizzata come la capacità di "... *armonizzare tutti i*

¹⁶³ Meinel K., (1955), "Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico", Roma: Società Stampa sportiva, p.53.

¹⁶⁴ Ibidem

parametri motori ...”¹⁶⁵. Anche Pavlov¹⁶⁶, si è occupato implicitamente ed esplicitamente dell’argomento, soffermandosi nei suoi studi sul ruolo del feedback ambientale nei processi sottostanti il comportamento motorio “... *che si autoregola al grado più elevato, che si autoconserva, si ristabilisce, corregge e perfino perfeziona ...*”¹⁶⁷ mettendo in atto un “... *accordo di tutte le forze interne ed esterne*”¹⁶⁸ per consentire al soggetto il raggiungimento di una “... *soluzione adeguata allo scopo del problema motorio posto*”¹⁶⁹. Nella metà del ventesimo secolo Bernstein ha definito la coordinazione come un complesso processo di controllo motorio che interviene selezionando i “*numerosi gradi di libertà disponibili nei diversi sistemi coinvolti nell’attività motoria*”¹⁷⁰. Nel modello di Bernstein l’apparato di controllo del movimento è raffigurato come uno *schema a blocchi* nel quale si evidenziano il ruolo e la combinazione di “*più funzioni parziali*”¹⁷¹ che concorrono alla coordinazione motoria. In questa visione l’esecuzione del movimento è il prodotto

¹⁶⁵ Ibidem p.53

¹⁶⁶ Ivan Petrovič Pavlov (in russo: Иван Петрович Павлов^[?]; Rjazan, 14 settembre 1849 – Leningrado, 27 febbraio 1936) è stato un fisiologo, medico ed etologo russo il cui nome è legato alla scoperta del riflesso condizionato, da lui annunciata nel 1903. L’organismo attraverso l’esperienza impara a rispondere a stimoli a cui non era abituato a rispondere. Pavlov capisce che il significato del condizionamento è funzionale all’adattamento degli organismi al loro ambiente.

¹⁶⁷ Pavlov 1953 vo III / 2 cit in Meinel K.,(1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.430.

¹⁶⁸ Meinel K.,(1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.55.

¹⁶⁹ Ibidem p 55

¹⁷⁰ Bernstein N., (1967), “*The coordination and regulation of movement*”, London: Pergamon press.

¹⁷¹ Bernstein N., in Meinel K., (1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.58.

integrato di componenti biochimiche, anatomo - fisiologiche, cognitive e sociali. Anche Anochin sulla stessa prospettiva *integrata* che ispirò il modello di Bernstein, ha analizzato la coordinazione motoria come “... *l'intreccio che c'è tra afferenza attivante e situazionale*”¹⁷² in quanto ogni azione motoria è regolata da “... *continue correzioni ed aggiustamenti*”¹⁷³ di segnali recepiti, elaborati e regolamentati da “*tre circuiti*”¹⁷⁴ del movimento, rendendo così possibile la programmazione di un'azione adeguata allo scopo. Per Anochin l'esecuzione del movimento è una sintesi dei processi di afferenza e refferenza¹⁷⁵ ovvero il risultato di una selezione di tutte le azioni “... *secondo il loro grado di utilità che viene verificato per via afferente*”¹⁷⁶; in questo senso l'attività motoria in uscita è un confronto tra pianificazione centrale e percezione sensoriale periferica. Secondo questo studioso nel

¹⁷² Anochin Petr Kuz'mič. Fisiologo (Caricyn 1898 - Mosca 1974). Dal 1922 lavorò nell'istituto di fisiologia diretto da I. P. Pavlov divenendo uno dei principali sostenitori di un approccio neurofisiologico allo studio dei riflessi condizionati. Notevoli in questa direzione sono le sue ricerche sull'inibizione (Vnutrennoe termozenie kak problema fiziologii "L'inibizione interna come problema della fisiologia", 1958) e sui correlati elettroencefalografici dei riflessi condizionati (Elektroencefalografičeskij analiz uslovnogo refleksa "Analisi elettroencefalografica del riflesso condizionato", 1958). Nelle ultime ricerche, riassunte nell'opera *Biologija i nevrofiziologija uslovnogo refleksa* ("Biologia e neurofisiologia del riflesso condizionato", 1968), elaborò una concezione unitaria dei meccanismi fisiologici dell'attività comportamentale.

¹⁷³ Anochin cit in Meinel K., (1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.62.

¹⁷⁴ Anochin recupera e sintetizza il modello di Bernstein indicando nella funzione regolatrice di tre circuiti l'elaborazione di una combinazione di movimenti. La coordinazione è il risultato di un sistema di regolazione tra informazioni percepite sia dal punto di vista neuromuscolare che da quello più propriamente cognitivo e informazioni feedback responsabili dell'aggiustamento dell'azione eseguita finalizzate al raggiungimento dello scopo esecutivo.

¹⁷⁵ Anochin definisce sintesi afferente l'integrazione di segnali neuromuscolari, segnali sensoriali, ambientali che consentono la regolazione della risposta motoria

¹⁷⁶ Anochin cit in Meinel K., (1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.63.

processo di regolazione della coordinazione dei movimenti è determinante la funzione di ricezione ed elaborazione di cinque analizzatori ossia “... di tutto il settore della ricezione e del trattamento delle informazioni sensoriali ...”¹⁷⁷. Ciascun analizzatore partecipa in modo diverso “al processo di informazione sul decorso del movimento”¹⁷⁸ fornendo indicazioni sulla quantità ed utilizzabilità dei vari input recepiti. L’analizzatore cinestesico svolge una funzione centrale nell’intero processo di riafferenza di controllo del movimento e della sua coordinazione dal momento, “ i suoi recettori si trovano direttamente negli organi motori e quindi possono segnalare immediatamente ogni processo motorio”¹⁷⁹. L’integrazione di informazioni cinestetiche differenziate¹⁸⁰ è pertanto “il primo presupposto di quella perfetta sintonia di movimenti”¹⁸¹ collegati tra loro in ogni processo motorio coordinato. Mott e Sherrington¹⁸² hanno dimostrato che la funzione di correzione e aggiustamento del feedback inviato dai recettori sensoriali periferici è determinante per la corretta esecuzione del movimento e per la sua efficacia è indispensabile ai processi coordinativi. Un contributo di ricerca utile alla definizione più ampia dei fattori che caratterizzano la

¹⁷⁷ Meinel K.,(1955), “Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”, Roma: Società Stampa sportiva, p.65.

¹⁷⁸ Ibidem p65

¹⁷⁹ Anochin cit in Meinel K., (1955), “Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”, Roma: Società Stampa sportiva, p.66.

¹⁸⁰ Secondo Anochin la ricezione delle informazioni ambientali è sempre regolata dalla componente cinestetica anche a livello tattile ottico acustico e vestibolare.

¹⁸¹ Meinel K.,(1955), “Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”, Roma: Società Stampa sportiva, p.67.

¹⁸² Mott e Sherrington sono stati i precursori della teoria del controllo motorio a circuito chiuso. Furono infatti i primi a dimostrare il ruolo determinante del feedback periferico propriocettivo(ovvero della ricezione di segnali attraverso sensazioni muscolari e cutanee) per la corretta definizione del movimento

coordinazione motoria è stato offerto da Adams che ha chiarito la funzione dei processi di elaborazione sottostanti all'azione motoria, inserendoli nella teoria del circuito chiuso. Secondo l'ipotesi di Adams, la costante interfaccia dei vari feedback periferici con il sistema nervoso centrale suggerisce la presenza di una traccia percettiva ovvero di "... *un magazzino in cui sono specificate le conseguenze sensoriali che il movimento effettuato per essere corretto deve aver ottenuto ...*".¹⁸³ Questo modello induce a ritenere che il confronto tra le informazioni recepite con quelle incorporate nelle esecuzioni precedenti, consente di constatare e recuperare la presenza di una coerenza fra la traccia percettiva e il feedback di ritorno al fine di selezionare la risposta motoria più adeguata al raggiungimento dello scopo o consente di effettuare le necessarie ed eventuali correzioni del movimento consolidando l'apprendimento motorio; la costante capacità di modellare l'esecuzione delle azioni per finalizzarle al raggiungimento di uno scopo, dipende dalla selezione neuronale di movimenti sempre più funzionali all'esecuzione finalizzata del movimento. E' possibile dedurre che nella teorizzazione di Adams sia rintracciabile una descrizione della coordinazione motoria che dipenderebbe dalle modalità e dalla qualità dell' "*apprendimento motorio di uno specifico movimento*"¹⁸⁴ finalizzato allo svolgimento di un

¹⁸³ Harvey N. Greer K. (1980), "*Action: The mechanism of motor control*", in G.Claxton Cognitive Psychology London Routdgc e Kegan Paul

¹⁸⁴ Adams J.A., (1922-2010) professore emerito di psicologia, è stato il direttore all' University of Illinois, dei corsi di insegnamento in apprendimento, memoria e l'ergonomia e la ricerca di laboratorio condotti sul tema del controllo motorio. One of the landmark advances in the developing field of motor learning was the publication of "A closed – loop theory of motor learning" in the journal of motor behavior in 1971. this paper described one of the very first theories directed specifically at motor learning and presented numerous testable hypotheses that become the focus of a considerable number of research studies in the 1970s. Is early work on psychological warm-up effects as source of memory decrement in practice led naturally into one of the very first on many investigation on short-term memory for movement information. Tratto dal testo Motor control and learning:a behavioural emphasis di Richard A,Schimtd

compito motorio; in questo senso una copia delle afferenze propriocettive ed esteroceettive sarebbe memorizzata e immagazzinata in presenza del movimento, al fine di essere recuperata per combinare movimenti finalizzati. La coordinazione consisterebbe quindi nelle capacità di recuperare e combinare efficacemente tracce mnemoniche di schemi motori. Anche Ananiev riferendosi all'evoluzione della specie umana, ha descritto lo sviluppo delle capacità coordinative considerandole come la risposta alla necessità dell'uomo di fronteggiare la realtà; sul piano evolutivo il perfezionamento della coordinazione si realizzerebbe grazie ad una specificazione funzionale che permetterebbe un affinamento dei movimenti ed una possibile selezione di questi anche grazie ad “*un'ulteriore formazione dei sensi specie di quello ottico e cinestesico*”¹⁸⁵. In particolare lo studioso evidenzia che lo sviluppo della sensibilità tattile e visiva sarebbe stato decisivo per “... *la regolazione dei movimenti*”¹⁸⁶ indispensabile al funzionamento dei processi coordinativi.

¹⁸⁵ Ananiev in Meinel K., (1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico*”, Roma, Società Stampa sportiva, p. 33.

¹⁸⁶ Ibidem p33

3.2 La coordinazione oculo manuale nella scuola infanzia e primaria.

Nei programmi e nelle Indicazioni del Ministero della Pubblica Istruzione Italiana è stata introdotta una dimensione specifica della coordinazione che si riferisce alla relazione occhio-mano, ovvero alla capacità di integrazione delle caratteristiche anatomo - funzionali dell'occhio e con le azioni specifiche e sincroniche della mano, materie già oggetto di analisi e studio da parte di diversi settori d'indagine. La coordinazione dei movimenti oculo - manuali caratterizza infatti l'evoluzione e le fasi di sviluppo per cui *“il bambino diventa capace di coordinare le informazioni ottenute dalle varie modalità sensoriali”*.¹⁸⁷ Questa capacità specifica che richiede l'efficacia nell'uso della mano in relazione a parametri visivi è stata definita da Taylob Kulp M, Sortor come il risultato dell' *“integrazione di informazioni visive con movimenti della mano”*¹⁸⁸ ...”.

In Italia già la Montessori aveva ampiamente teorizzato le potenzialità cognitive e funzionali delle esperienze motorio - sensoriali che impegnavano specificamente il canale visivo per *“entrare in rapporti speciali con l'ambiente”*¹⁸⁹, prefigurando le funzioni delle competenze coordinative oculo - manuali per accedere ai processi formativi. La sincronia oculo - manuale è pertanto l'espressione di una costante integrazione cognitiva e sociale che caratterizza il *“sistema motorio ed in particolare*

¹⁸⁷ Baldwin L. A., (1993), *“Teorie dello sviluppo infantile”*, Milano: Franco Angeli, p. 206.

¹⁸⁸ Taylor Kulp M., Sortor J.M., (2003), *“Clinical value of the Beery visual - motor integration supplemental tests of visual perception and motor coordination”*, *Optom Vis Sci* ;80:312-5.

¹⁸⁹ Montessori M., (2001), *“Educare alla libertà e introduzione alla pedagogia”*, Milano: Garzanti, p. 164.

*quella parte che si esplica nella manipolazione ...*¹⁹⁰; l'esecuzione di *“gesti sempre più concreti”*¹⁹¹ e precisi dipende da un complesso sistema di interazioni tra informazioni visive e propriocettive finalizzate alla pianificazione dei movimenti della mano secondo una personale capacità di *“rappresentare i movimenti da eseguire e di dare a questi un ordine di successione una direzione relativa alla identificazione delle posizioni delle parti del proprio corpo”*.¹⁹²

In questo senso secondo Vayer operazioni concrete come lanciare, afferrare e disegnare, oltre ad essere la rappresentazione dei meccanismi di *“un’interazione grandemente complicata fra l’occhio e la mano”*¹⁹³ manifesta un possibile *“uso funzionale”*¹⁹⁴ di sensazioni tattili e visive per interagire efficacemente con l’ambiente. La visione psicomotoria, attraverso uno dei suoi maggiori interpreti come Le Boulch ha cercato di fornire ulteriori chiavi interpretative sulla coordinazione occhio - mano, considerandola come una forma di progressivo aggiustamento riflesso oculo - manuale *“che fa sì che a seguito di un movimento saccadico - oculare la mano può essere proiettata sulla traiettoria di un oggetto in movimento”*.¹⁹⁵ Il significato funzionale e cognitivo dell’esperienza motoria che comprende il coordinamento sensoriale - motorio, già oggetto degli studi di Piaget, aveva definito la possibile integrazione dei movimenti dell’occhio e

¹⁹⁰ Bruner (1971), *“Prime fasi dello sviluppo cognitivo”*, Roma, Armando Ed., p. 37.

¹⁹¹ Vayer P. (1986), *“Educazione psicomotoria nell’età scolastica”*, Roma: Armando, p.78.

¹⁹² Vayer P. (1986), *“Educazione psicomotoria nell’età scolastica”*, Roma: Armando.

¹⁹³ Gardener H., (2009), *“Formae mentis”*, Milano: Garzanti, p.305.

¹⁹⁴ Vayer P., (1955), *“Educazione psicomotoria nell’età scolastica”*, Milano: Armando editore, p.78.

¹⁹⁵ Palmisciani G., (1991), *“Cinquecento esercizi per l’equilibrio”*, Roma: Edizioni Mediterraneo.

della mano fin dalle prime fasi della vita. Recentemente gli studi sul pluralismo cognitivo di Gardner hanno analizzato la dimensione intellettuale dalla relazione occhio-mano che oltre a soddisfare un crescente bisogno di abile manipolazione della realtà degli oggetti, delle persone e degli spazi, rappresenta inoltre una delle possibili espressioni della dimensione corporea - cinestesica dell'intelligenza.¹⁹⁶

Sotto il profilo neuro - fisiologico Berthoz ha dimostrato che l'uso integrato di occhio-mano si realizza pienamente nel rapporto tra mano ed oggetti ed è l'espressione di un raggiunto livello di *“congruenza tra la selettività motoria per un determinato tipo di prensione e quella visiva per oggetti che pur possedendo forma e taglia diverse sono accomunati dalla medesima presa codificata a livello motorio.”*¹⁹⁷ e misura l' *“organizzazione della controllabilità dell'apparato motorio”*.¹⁹⁸ Secondo Berthoz la coordinazione oculo - manuale, in riferimento alla *“complessità dei compiti coordinativi”*¹⁹⁹ che impegnano tutto il corpo e i suoi segmenti in una incessante attività di regolazione, si inserisce come una esigenza di *“realizzazione di referenze multiple legate alle differenti parti del corpo”*²⁰⁰ consentendo una sinergia di elementi tattili e visivi²⁰¹ che dirigono i movimenti delle braccia e delle mani.

¹⁹⁶ Gardner H., (2009), *“Formae mentis”*, Milano: Garzanti.

¹⁹⁷ Berthoz A., (1998), *“Il Senso del movimento”*, McGraw-Hill Companies.

¹⁹⁸ Bernstein N., (1967), *“The coordination and regulation of movement”*, London: Pergamon press, p. 150.

¹⁹⁹ Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.54.

²⁰⁰ Berthoz A., (1998), *“Il Senso del movimento”*, McGraw-Hill Companies, p. 76-77.

²⁰¹ Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.69.

Ogni studio sulla coordinazione motoria, comprendendo indagini sulle capacità qualitative - motorie del soggetto, richiede inoltre di essere necessariamente collegato e contestualizzato alle diverse fasi di crescita e sviluppo della persona. La capacità di controllo ed armonizzazione di uno o più movimenti sia in termini di efficacia che di continuità è infatti collegata ad una serie di fattori che sono determinati anche dalla specifica fase di crescita, maturazione e sviluppo dei diversi sistemi che regolano il movimento, dalle diversità fisiche e psichiche del soggetto e dalle caratteristiche del suo sistema cognitivo. Uno studio della coordinazione motoria nel periodo dell'infanzia e della preadolescenza, rispetto a indagini che comprendano fasi come quelle dell'adolescenza e della giovinezza, dovrebbe quindi tener conto dei diversi stadi di sviluppo e della diversa funzionalità di sistemi qualitativi collegati al controllo del movimento.

L'infanzia e la preadolescenza si caratterizzano infatti per la presenza di una ricca serie di "opzioni e soluzioni diverse" nell'eseguire una combinazione di movimenti, ma nello stesso tempo manifestano l'impossibilità esecutiva di molte combinazioni complesse richieste dai contesti che sono "... *di gran lunga superiore a quella che il bambino per anni può controllare ...*"²⁰². Il periodo della prima infanzia definito da Gesell "età dell'acrobata"²⁰³ è ad esempio caratterizzato da un elevato numero di movimenti che rappresentano i tentativi infantili di una "*motricità sconfinante*"²⁰⁴ che il bambino produce per garantirsi un costante confronto del proprio corpo

²⁰² Bruner J.S., (1971), "*Prime fasi dello sviluppo cognitivo*", Roma: Armando Ed., p.37.

²⁰³ Rutenfranz in merito ha chiarito che per il bambino la capacità di controllare, adattare e trasformare i propri movimenti rappresenta uno stadio di sperimentazione infantile fondamentale per l'acquisizione di forme polivalenti di movimento.

²⁰⁴ Gesell in Le Boulch "*Verso una scienza del movimento Introduzione alla psicocinetica*", Milano: Armando editore, p.55.

con il mondo esterno. Secondo Bloch la capacità di selezionare e scegliere i movimenti nel periodo dell'infanzia dipende dall' “... associazione funzionale tra sistemi sensoriali e motori che si completano a vicenda nella definizione di un'azione”²⁰⁵ che si configura come un vero programma motorio, caratterizzato da una “continuità gerarchica di strutture”²⁰⁶. Il movimento del bambino, considerato nelle sue diverse espressioni esecutive, è infatti il prodotto di un adattamento fondato su un equilibrio tra accomodamento e assimilazione identificabile, “con la coordinazione stessa delle azioni”²⁰⁷ che consentono di poter agire sull'ambiente e “... poterlo trasformare con risultati essenziali ...”²⁰⁸.

Meinel a tal proposito chiarisce che i presupposti dell'azione coordinata si riflettono nella “... capacità funzionale (maturità funzionale) degli organi di controllo del movimento”²⁰⁹ di recepire, elaborare e trasmettere informazioni provenienti dall'ambiente sviluppando la propria funzionalità in relazione alla tipologia di esperienze diversificate la cui qualità dipende dai “... presupposti morfologici e funzionali esistenti nell'organismo e nei suoi sistemi di organi ...”²¹⁰ corredate da

²⁰⁵ Sensory motor organizations and development in infancy and early childhood H. Bloch, Bennett Bertenthal 1990 Kluwer Academic publisher printed in Netherlands Bloch p 164

²⁰⁶ Gesell nel testo Sensory motor organizations and development in infancy and early childhood H. Bloch, Bennett Bertenthal 1990 Kluwer Academic publisher printed in Netherlands

²⁰⁷ Le Boulch J., (2000), “Verso una scienza del movimento umano introduzione alla psicocinetica), Roma: Armando Editore.

²⁰⁸ Bernstein N., in Meinel K., (1955), “Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”, Roma: Società Stampa sportiva, p141.

²⁰⁹ Meinel K., (1955), “Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”, Roma: Società Stampa sportiva, p.243.

²¹⁰ Ibidem

“informazioni di ritorno”.²¹¹ In questo senso, l’infanzia, caratterizzata da specifiche fasi dei processi di maturazione funzionale e di sviluppo psicomotorio, si configura come un periodo nel quale possono essere realizzati solo alcuni compiti motori, in quanto ogni esecuzione motoria si lega anche alla possibile capacità di controllo motorio. La coordinazione dipenderebbe sia dalla fase di sviluppo che dalla funzione dell’ambiente nell’offrire al soggetto opportunità esecutive e di costruzione di competenze motorie. I feedback ambientali avrebbero infatti un ruolo determinante nella definizione di azioni coordinate in quanto *“la scarsità di esperienze motorie può prolungare e complicare un processo di apprendimento”*²¹². Nella prima fase dell’età scolare secondo Meinel infatti l’incremento nello sviluppo delle capacità *“di controllo e di combinazione dei movimenti”*²¹³ è fortemente correlato alla quantità di esperienze vissute fin dalla prima infanzia. In altre parole, l’influenza esercitata dalle esperienze sarebbe tale da incidere nella strutturazione delle capacità coordinative e soprattutto nella coordinazione occhio - mano. I movimenti poco fluidi caratteristici della coordinazione grezza tipica della prima infanzia, evolve gradualmente grazie all’*“influsso regolatorio”* dell’ambiente, consentendo al bambino di agire sempre più consapevolmente sollecitando *“non una semplice ripetizione automatica del movimento”*²¹⁴ ma una personale elaborazione di informazioni sensoriali. Nella crescita del bambino la costruzione di movimenti sempre più

²¹¹ Ibidem

²¹² Meinel K.(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.243.

²¹³ Ibidem

²¹⁴ Ibidem

precisi e funzionali alla realizzazione di un'azione specifica prende forma progressivamente grazie ad una conoscenza mediata dagli organi sensoriali. Meinel precisa che il rapporto del bambino con la realtà è innanzitutto garantito dalla sinergica funzionalità del canale visivo con il movimento del corpo e delle sue parti; secondo questo autore la coordinazione dei movimenti degli occhi con quelli delle mani assume il compito di costruire sulla base di sensazioni e percezioni le premesse per il pieno sviluppo di processi cognitivi. La manipolazione infatti, implicando il coinvolgimento sensoriale tattile - visivo garantisce la graduale *“coscienza dell’esistenza oggettiva <palpabile>, della natura del mondo materiale attraverso la collaborazione tra organi motori ed organi di senso”*.²¹⁵ In questo orizzonte teorico - sperimentale anche Leontiev (nota) ha posto l’accento sulla significatività dell’interdipendenza tra la vista e le azioni motorie, sottolineando che *“la formazione dei processi mentali superiori comincia apprendendo a manipolare gli oggetti esterni”*.²¹⁶ Il graduale perfezionamento dei *“movimenti di prensione dapprima bruschi e scomposti”*²¹⁷ avverrebbe secondo questo autore in relazione ad evoluzioni anatomofunzionali e cognitive *“che possono svilupparsi pienamente solo sulla base di svariatissime sensazioni e percezioni”*.²¹⁸ L’integrazione dei movimenti combinati dell’occhio con la mano finalizzati alla manipolazione sarebbe, pertanto, indicativa di *“un’azione motoria relativa ad un oggetto che non può essere più*

²¹⁵ Ibidem p 40

²¹⁶ Ibidem p41

²¹⁷ Leontiev in Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.39.

²¹⁸ Ibidem

*considerata un semplice movimento corporeo*²¹⁹ e di conseguenza lo sviluppo dei processi intellettivi²²⁰ sarebbe configurabile come la *“trasformazione di processi che originariamente erano diretti agli oggetti esterni sotto forma di azioni motorie”*²²¹. Secondo Leontiev la costituzione delle prime forme di movimento intenzionale rappresenterebbero un *“nuovo tipo di rapporti vitali”*²²² che i bambini svilupperebbero per potersi confrontare con la propria realtà circostante. Attraverso *“numerosi movimenti di locomozione e le manipolazioni tattili della mano”*²²³ il bambino *“realizza la conoscenza sensoriale delle cose e la riflessione della realtà oggettiva”*²²⁴.

Anche nel discorso scientifico di Dewey si configura uno stretto collegamento tra movimento oculo - manuale e sviluppo cognitivo in cui *“learning by doing”* indica la naturale relazione tra azione e processi cognitivi.

La capacità di *“controllare adattare e trasformare i propri movimenti”*²²⁵ sarebbe anche nell’ottica di Gesell, determinata fin dalla nascita *“da una rigorosa evoluzione che segue una stadiazione biologicamente definita”*.²²⁶ Meinel però specifica che la rappresentazione del mondo delle percezioni mediata

²¹⁹ Ibidem

²²⁰ Gardner H., (1994), *“Intelligenze multiple”*, trad. it. Isabella Blum, Milano, Anabasi, p. 43.

²²¹ Leontiev in Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.41.

²²² Ibidem p.324.

²²³ Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.40.

²²⁴ Ibidem

²²⁵ Ibidem p.335.

²²⁶ Gesell in testo *Principles of developmental psychology* scritto da George Butterworth, Margaret Harris.

dall'uso sintonico dei movimenti e del canale visivo costituirebbe la condizione essenziale *“per svolgere tutto un gruppo di attività motorie per lo sviluppo della coordinazione motoria di varie forme di movimenti ...”*.²²⁷

L'autore, difatti, indica già nella fase della prima infanzia il periodo in cui si assiste alla *“acquisizione delle forme polivalenti del movimento”*²²⁸ il cui perfezionamento può essere considerato sia come il *“miglioramento qualitativo del decorso del movimento sia come aumento della disponibilità variabile del movimento”*²²⁹ e corrisponderebbe *“allo sviluppo delle capacità di controllo e di combinazione dei movimenti”*²³⁰. La *“differenziazione tra le varie forme di movimento”*²³¹, sarebbe nell'ottica meineliana, il primo evidente segno di *“rapido incremento delle capacità di apprendimento motorio”*²³² correlate alle caratteristiche del bambino.

²²⁷ Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.205.

²²⁸ Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.33.

²²⁹ Ibidem p.352.

²³⁰ Ibidem p.366.

²³¹ Ibidem p.356.

²³² Ibidem

3.3 Implicazioni didattiche e specificità metodologiche per la valutazione della coordinazione motoria nel periodo infantile.

E' possibile secondo Meinel evidenziare che alcune caratteristiche tipiche²³³ del comportamento motorio infantile evolvono durante il primo anno di scuola nel quale le capacità motorie "cominciano a stabilizzarsi nel loro svolgimento dinamico e spaziale" ²³⁴; in questa prospettiva il ruolo dell' " ... educazione fisica svolta a scuola" ²³⁵ è determinante per lo sviluppo motorio infantile, consente l'accrescimento delle "particolarità specifiche dello sviluppo di apprendimento motorio" ²³⁶ dei bambini della prima età scolare.

Meinel indica come premessa dell'attività motoria oculo - manuale l'incremento della capacità di concentrazione e "il passaggio da una percezione ad orientamento prevalentemente globale a quella di tipo fortemente analitico e rivolto ai dettagli" ²³⁷ che è il presupposto allo sviluppo della combinazione di movimenti occhio - mano. Lo sviluppo della coordinazione oculo - manuale nell'ottica meineliana si collega inoltre al "passaggio in parte molto ampio delle funzioni svolte precedentemente dall'analizzatore ottico agli analizzatori

²³³ Meinel nella parte del suo testo "Teoria del movimento" intitolata "Le caratteristiche generali dello sviluppo motorio" si riferisce al cambiamento e alla costituzione nella prima età scolare, delle prime forme specifiche di movimenti. In altre parole sostiene che con la prima scolarizzazione la notevole "vitalità o mobilità" tipica dei bambini non ancora scolarizzati viene canalizzata in comportamenti controllati razionalizzati ed adeguati alle situazioni proprie del contesto scolastico.

²³⁴ Meinel K.,(1955), "Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico", Roma: Società Stampa sportiva, p.356.

²³⁵ Ibidem p.354.

²³⁶ Ibidem p.364.

²³⁷ Ibidem

cinestesici”²³⁸ che è definito dalle esperienze che accompagnano la vita quotidiana e scolastica del bambino.

Pertanto in coerenza queste riflessioni teorico - argomentative “oggi sostenute concordemente da tutta la letteratura sulla metodologia dell’insegnamento dell’educazione fisica ...”²³⁹ nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola Primaria Italiana del 2007²⁴⁰, è possibile rintracciare un chiaro riferimento all’importanza dell’area disciplinare intitolata “Corpo movimento e sport” per promuovere attraverso la didattica del movimento l’acquisizione delle capacità motorie per “riconoscere, classificare, memorizzare e rielaborare le informazioni provenienti dagli organi di senso (sensazioni visive, uditive, tattili, cinestetiche)”²⁴¹. Già i programmi ministeriali italiani della scuola primaria del 1985 puntualizzano la necessità di programmare delle attività scolastiche per aiutare il bambino “nel rispetto del livello della maturazione biopsichica individuale” a “sviluppare le capacità di percezione, analisi e selezione delle informazioni provenienti dagli organi analizzatori,”²⁴² sottolineandone il ruolo funzionale allo sviluppo delle capacità coordinative.

In linea con quanto proposto da Meinel, nei Programmi del 1985 si evidenzia che la conquista delle capacità motorie indispensabili a trasformare ed adattare i propri movimenti nei

²³⁸ Meinel K.,(1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.285.

²³⁹ Ibidem p.356.

²⁴⁰ E’ opportuno specificare che il 4 settembre 2012 il Ministero della Pubblica Istruzione Italiano ha emanato Nuove Indicazioni per il curriculum della scuola dell’infanzia e primaria. Le Nuove Indicazioni sono state pubblicate sulla Gazzetta ufficiale il 7 febbraio 2013 accompagnate da una circolare ministeriale che ne stabilisce l’entrata in vigore a partire dall’anno scolastico 2013-2014

²⁴¹ Indicazioni Nazionali per il curriculum del 2007 parte intitolata “*corpo movimento sport*”

²⁴² D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104, “*I programmi della Scuola Elementare*”

“ *bambini di questa età è ad un livello molto basso ed è appena agli inizi*”²⁴³ risulta fondamentale provvedere alla “*scelta libera e programmata di metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento, da adottare nel rispetto della possibile pluralità di opzioni metodologiche*”²⁴⁴ al fine di garantire il raggiungimento degli obiettivi formativi indicati dal Ministero dell’Istruzione.

Sulla scorta delle considerazioni di Meinel le attività scolastiche ricche di “*stimoli ed attività guidate*”²⁴⁵, inserite nei programmi della scuola primaria italiana richiedono una progettazione volta a “... *raccogliere in maniera sistematica e continuativa informazioni relative allo sviluppo dei quadri di conoscenza e di abilità, alla disponibilità ad apprendere, alla maturazione del senso di sé di ogni alunno ...*” per realizzare un “... *positivo confronto dei livelli di crescita individuali e collettivi ...*” scegliendo e selezionando modalità e strumenti di valutazione “... *differenti e sempre pertinenti al tipo di attività preso in considerazione ...*”. Si evidenzia quindi l’importanza degli strumenti di osservazione anche in ambito motorio, in quanto le “... *osservazioni sistematiche effettuate dagli insegnanti nel corso dell’attività didattica costituirà lo strumento privilegiato per la continua regolazione della programmazione ...*”²⁴⁶ permettendo ai docenti di introdurre modificazioni o integrazioni. Nelle più recenti Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e della scuola primaria del 2007 ai docenti dei rispettivi ordini di scuola viene richiesta piena competenza e “... *responsabilità*

²⁴³ Meinel K.,(1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.335.

²⁴⁴ Legge 15 marzo 1997 n. 59 art 9 L’autonomia didattica

²⁴⁵ Meinel K.,(1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.337.

²⁴⁶ *ibidem*

della valutazione ...”²⁴⁷ che “... assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo ...”²⁴⁸ insistendo in tal senso sull’importanza di una valutazione che “precede, accompagna e segue i percorsi curricolari ...”²⁴⁹. A tal proposito, anche Meinel suggerisce che gli insegnanti debbano “avere ben chiari ...”²⁵⁰ gli obiettivi, gli strumenti e le metodologie adeguate “all’età alle esperienze motorie ed alle conoscenze dei suoi allievi”.²⁵¹ La visione della valutazione inserita nelle Indicazioni nazionali del 2007 del Ministero dell’Istruzione, oltre ad essere in linea con la prospettiva di Meinel interpreta anche la posizione di Wolf per il quale è possibile definire la valutazione in ambito educativo, come un “processo dinamico capace di analizzare un fenomeno in movimento”.

Meinel sottolinea l’importanza di orientare la progettazione di interventi didattici a partire dalla valutazione del grado di sviluppo motorio individuale. La maturazione funzionale dipende, nell’ottica meineliana, dalla integrazione della “capacità funzionale degli organi di controllo del movimento cioè del sistema nervoso centrale e degli organi di senso ...”²⁵² con le “... esperienze motorie già possedute dall’allievo registrate nella sua memoria motoria”²⁵³ per cui è

²⁴⁷ Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e per il curricolo della scuola primaria del 31 luglio 2007 parte intitolata La valutazione

²⁴⁸ ibidem

²⁴⁹ ibidem

²⁵⁰ Meinel K.(1955), “Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”, Roma: Società Stampa sportiva, p.238.

²⁵¹ Ibidem

²⁵² Ibidem p.243.

²⁵³ Ibidem

fondamentale il ruolo dell' *“azione educativa di chi insegna”*²⁵⁴ per la definizione e la scelta programmatica degli obiettivi per l'apprendimento e lo sviluppo di “nuovi movimenti” a partire dall'analisi dei presupposti motori che *“si riflettono a livello delle capacità coordinative e nelle abilità di movimento già esistenti ...”*.²⁵⁵

In questa ottica, il possibile utilizzo di batterie di test di valutazione motoria nel contesto scolastico consente agli insegnanti di ricavare informazioni fondamentali sul livello motorio iniziale degli allievi al fine di “acquisire dati obiettivi su circostanze rilevanti per la diagnosi della prestazione ...”²⁵⁶ degli alunni attraverso *“un procedimento standardizzato per la misurazione e l'analisi”*²⁵⁷ dei livelli di maturazione raggiunti così da poter poi programmare le attività didattiche in modo coerente con i livelli di partenza.

In altre parole la scelta e l'utilizzo degli strumenti di valutazione scientificamente rigorosi rappresenta, l'elemento cardine nella programmazione di interventi didattici rispettosi delle caratteristiche psicofisiche del proprio target di riferimento e pertanto non può prescindere dall'analisi alcuni aspetti fondamentali relativi alle caratteristiche di:

- **chi valuta:** l'insegnante, l'educatore, l'allenatore
- **dove si valuta:** riferito all'ambiente spazio fisico in cui si valuta l'esecuzione (in classe, in palestra, in campo sportivo)

²⁵⁴ Meinel K.(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.292.

²⁵⁵ Meinel K.(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.243.

²⁵⁶ Haerre 1982

²⁵⁷ Meinig D.1975

- **quali strumenti:** batteria di test o strumentazioni tecnologiche utilizzati da chi valuta e quali eventuali strumenti sono utilizzati da chi esegue un 'azione motoria'
- **cosa si valuta :** in base alla deformazione professionale del valutatore che nel campo didattico educativo può essere riferibile alle seguenti figure (educatore sportivo in segnante di scuola dell'infanzia o primaria) l'oggetto della valutazione può essere riferibile agli aspetti anatomico funzionali biomeccanici o più squisitamente cognitivi come espressione dell'acquisizione di una competenza motoria
- **quando:** relativo a determinati fasi della anno scolastico (riferibile in particolare a inizio anno fine trimestre fine anno)
- **come si valuta:** la scelta del metodo di misurazioni dipende dalla fascia d'età e le sue caratteristiche antropometriche nonché dalla scelta di osservare le caratteristiche intrinseche del movimento eseguito oppure gli effetti che il movimento ha prodotto.

L'impiego di test di valutazione motoria nei contesti educativi comprende la *“raccolta sistematica e l'interpretazione dei dati che conduce come parte integrante del processo”* didattico - educativo alla definizione di *“un giudizio di valore che mira all'azione”* educativa. E' evidente che le metodologie di osservazione ed i test di osservazione secondo Meinel richiedono che *“l'insegnante o l'allenatore esperti”* si servano anche *“di una serie di questi metodi indiretti per impostare e*

correggere il movimento”²⁵⁸ sottolineando l’importanza della scelta di strumenti finalizzati ad “*attivare l’attenzione*”²⁵⁹.

²⁵⁸ Meinel K.,(1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.276.

²⁵⁹ *Ibidem* p.275.

3.4 I test di valutazione motoria nella scuola d'infanzia e primaria.

Nel contesto scolastico italiano, le batterie di test possono essere uno strumento finalizzato alla analisi delle *“esperienze pratiche ...”*²⁶⁰ che permette al docente *“... di ricavare una serie di principi generali educativi”*²⁶¹ su cui impostare adeguatamente il processo d'insegnamento per favorire *“una elevata attività di apprendimento da parte dell'allievo”*.²⁶²

Su scala internazionale *“diversi strumenti sono disponibili per valutare le prestazioni motorie fin dalla prima infanzia”*

(“Different tools to assess movement performance in early childhood are available” Barnett and Peters, 2004; Simons, 2004; Vallaey and Vandroemme, 2001; Wiart and Darrah, 1999)²⁶³.

Sarebbe pertanto fondamentale per ciascun docente, riferirsi all'uso non di un unico test, ma di una batteria di test per la *“raccolta sistematica e l'interpretazione dei dati*, che possa facilitare l'analisi e l'osservazione di una pluralità di aspetti permettendo di misurare i vari livelli di maturazione dell'acquisizione delle capacità motorie.

L'analisi di questi dati può consentire di verificare in che misura i singoli bambini fin dall'età prescolare raggiungono i livelli di sviluppo indicati dai curricula scolastici (These tools

²⁶⁰ Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.275.

²⁶¹ Ibidem p.274.

²⁶² Ibidem.

²⁶³ Cools W., De Martelaer K., Samaey C., Andries C., (2009), *“Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools”*, Journal of Sports Science and Medicine 8, p. 154-168.

are used to control to what extent individual preschool children meet the curricular developmental goals).²⁶⁴

E' fondamentale, pertanto, che il docente si avvalga di strumenti di valutazione validi e affidabili per monitorare e valutare lo sviluppo motorio fin dalle prime fasi della scolarizzazione.

Dal momento che molti fattori influenzano la scelta degli strumenti di valutazione è opportuno che il docente operi una selezione considerando i seguenti criteri²⁶⁵

- 1) *Finalità della valutazione*
- 2) *Specificità dell'età e adeguatezza della prova*
- 3) *Semplicità del test*
- 4) *Facilità di formazione degli esaminatori e d osservatori*
- 5) *Somiglianza culturale tra il gruppo di norma e gruppo di prova*
- 6) *Proporzione di item in base al tempo disponibile.*²⁶⁶

A scuola l'uso integrato di diverse batterie di test consente di valutare la dimensione corporea - cinestesica di ogni alunno già a partire dalla prima infanzia che “è la fase più importante per l'apprendimento e lo sviluppo delle fondamentali abilità

²⁶⁴ Cools W., De Martelaer K., Samaey C., Andries C., (2009), “*Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools*”, Journal of Sports Science and Medicine 8, p. 154-168.

Cools W., De Martelaer K., Samaey C., Andries C., (2009), “*Assessment of movement skill performance in preschool children: convergent validity between mot 4-6 and m-abc*”, Journal of Sports Science and Medicine.

²⁶⁵Journal of Sports Science and Medicine (2009) 8, 154-168 Wouter Cools , Kristine De Martelaer , Christiane Samaey and Caroline Andries “*Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools*”, Journal of Sports Science and Medicine 8.

²⁶⁶ Cools W., De Martelaer K., Samaey C., Andries C., (2009), “*Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools*”, Journal of Sports Science and Medicine 8, p. 154-168.

motorie”. (*early childhood is the optimal phase to learn and develop FMS, Gallahue and Ozmun, 2006*).

nonché di analizzare il grado di sviluppo motorio ed il suo collegamento con le capacità cognitive ed infine di valutare il funzionamento psicosensoriale e psicomotorio dei bambini a partire dai primi anni di vita.

La fascia d'età 3 - 8 anni, in particolare, rappresenta un momento di complessa evoluzione corporea che coinvolge il bambino nella costruzione della propria identità sociale e cognitiva che si struttura gradualmente in un ricorsivo momento rielaborativo, nel quale “... *dalla fase della globalità a quella dell'analisi ...*”²⁶⁷ il rapporto tra il corpo e il movimento “*si evolve in una continua e naturale alternanza di fasi di adattamento che accompagnano la conoscenza della propria dimensione corporea e caratterizzano lo sviluppo auxologico e psicomotorio*”.²⁶⁸ Il bambino infatti, fin dalle prime fasi di scolarizzazione organizza e rielabora le sensazioni provenienti dal mondo esterno, coniugandole con le proprie e costruendo con il corpo e il movimento dei punti di contatto con la realtà che lo circonda, per esprimere una personale armonia ed un possibile controllo motorio.

²⁶⁷ Sibilio M., (2001), “*Il corpo e il movimento*”, Napoli: Cuen, p.87-88.

²⁶⁸ Ambretti A., Sibilio, M., (2008-2009), Quaderni del Dipartimento 2008-2009, Tomo II paragrafo intitolato “*Corpo e movimento nella scuola materna degli Orientamenti del '91*”, Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze dell'Educazione, San Cesario di Lecce: Pensa Editore.

3.5 Innovazioni e limiti dei sistemi di valutazione motoria in ambito scolastico.

Uno dei principali problemi riscontrabili nella metodologia didattica in ambito scolastico, è *“la capacità di orientare l’insegnamento in ogni campo della conoscenza, compreso quello motorio, richiedendo metodi e strumenti di apprezzamento e giudizio dei processi formativi, ”*²⁶⁹ affidabili ed esaurienti.

L’impiego di test di valutazione motoria per *“la possibile analisi dei movimenti ma soprattutto per l’individuazione delle caratteristiche distintive di ciascuna forma di movimento combinato ”*²⁷⁰ costituisce, nel campo educativo, una delle priorità per un corretto approccio docimologico per l’identificazione di strumenti e modalità di valutazione coerenti con *“il nuovo profilo formativo”* tracciato dal Ministero della Pubblica Istruzione per i bambini della scuola dell’infanzia e primaria²⁷¹.

L’inserimento di test di valutazione motoria a scuola può *“facilitare”* il compito valutativo del docente aiutandolo a compiere una corretta valutazione delle carenze e dei punti di forza degli allievi, consentendogli di fare una possibile stima delle difficoltà che ciascun l’alunno potrebbe incontrare,

²⁶⁹ Sibilio M., (2008), *“The motor sport evaluation in the primary school in Italy”* in proceeding book of 5 International Scientific Conference on Kinesiology *“Kinesiology Research Trends and Applications”*, Faculty of Kinesiology Zagabria, pp. 554-556.

²⁷⁰ Ambretti A., Raiola G., Vastola R., Sibilio M., rivista Acta Kinesiologica *“Motor coordination in the Italian primary school: teaching relevance and availability of Anochin’s theoretical model”*.

²⁷¹ Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e primaria 31 luglio 2007 parte relativa alla Valutazione

suggerendo allo stesso tempo “vie alternative” per raggiungere determinati obiettivi.

La possibilità di avvalersi di una batteria di test di valutazione motoria rappresenta pertanto, una delle possibili “soluzioni” alla difficoltà di riuscire a valutare “*l’avvenuta acquisizione ed evoluzione di almeno alcuni aspetti costitutivi la coordinazione motoria*”²⁷² in quanto consente “*l’analisi di alcune specifiche tipologie di movimento coordinato nello svolgimento di quotidiane attività scolastiche curricolari ...*”²⁷³

Al personale docente si chiede, pertanto, una preparazione adeguata in ambito motorio educativo indispensabile “*a tradurre i contenuti ministeriali in efficaci azioni didattiche*”²⁷⁴ e ad orientare l’uso di strumenti e prove di valutazione che vanno scelti in rapporto a:

- caratteristiche auxologiche e psicomotorie della classe
- coinvolgimento di eventuali soggetti diversamente abili e tipologia dell’handicap presenti in classe – sezione
- la tipologia del compito motorio

- caratteristiche materiali dei test relative alla maneggiabilità, alla trasportabilità, alle dimensioni, nonché al loro possibile utilizzo in ambito scolastico correlato all’età, alle caratteristiche psicofisiche e antropometriche degli alunni

²⁷² Ambretti A., Raiola G., Vastola R., Sibilio M., rivista Acta Kinesiologica “*Motor coordination in the Italian primary school: teaching relevance and availability of Anochin’s theoretical model*”

²⁷³ Ibidem

²⁷⁴ Hughes M., Sibilio M., Lipoma M., (2010), “*Performance analysis*”, Franco Angeli, p.379.

È fondamentale pertanto che il docente prima di compiere la propria scelta verso una tipologia di test conosca preliminarmente *“i pregi e i difetti dello strumento impiegato le sue caratteristiche formali, il livello di misurazione dei meccanismi di apprendimento consentiti, il grado di affidabilità delle informazioni desunte dai dati rilevati adeguatamente trattati”*²⁷⁵

L'uso integrato di batterie di test di valutazione motoria oltre a contribuire al miglioramento delle attività di insegnamento ed allargare l'offerta formativa può essere funzionale a:

- la raccolta di valide ed attendibili informazioni volte non soltanto a fotografare i diversi livelli di prestazione degli studenti, ma anche a cercare di dare interpretazioni sufficientemente fondate dei loro diversi livelli di prestazione
- l'analisi e interpretazioni dei dati provenienti esperienza sul campo, offrendo così una griglia significativa di riflessione sia sulle metodi d'insegnamento sia sulle tecniche
- non avere la pretesa di voler trarre, dalla valutazione degli alunni, elementi sulla qualità delle prestazioni, ma solo offrire spunti ed elementi in grado di riuscire a contribuire alla comprensione delle eventuali difficoltà sia del singolo alunno che del contesto classe
- indicare e proporre alcune metodologie di insegnamento sia pur nella diversificazione delle situazioni e quindi dei vari e diversi punti di partenza e di arrivo.

²⁷⁵ Sibilio M., (2002), *“Il laboratorio come percorso formativo”*, Napoli: Ellissi, p.42.

La necessità di ricorrere all'utilizzo dei test motori in ambiente scolastico educativo nasce dal tentativo di monitorare attraverso tecniche standardizzate, i livelli di sviluppo di abilità e competenze motorie raggiunti dagli allievi. E' necessario però considerare che spesso *“tali test, eseguiti a tavolino rispondendo in modo conciso ai vari item, possono campionare solo una piccola percentuale delle reali capacità”, e finiscono “per premiare un certo tipo di disinvoltura decontestualizzata. Gli strumenti di valutazione che noi preferiamo, invece, dovrebbero in ultima analisi cercare, nei singoli individui, le autentiche capacità di risolvere problemi o creare prodotti con una gamma di materiali diversi”*²⁷⁶.

Anche se i test offrono osservazioni valide ed attendibili allo stesso tempo *“non sono in grado di fornire le informazioni più cruciali sui progressi di ciascun studente”*²⁷⁷.

In questo senso, neanche l'uso integrato di batterie di test motori consente di indagare su tutti gli aspetti delle capacità motorie dei soggetti, in quanto risultano *“insufficienti a delineare in maniera chiara ed esauriente il quadro della situazione”*.²⁷⁸ La “specificità motoria” che contraddistingue ogni persona, “ostacola” la possibilità di riferirsi ad un solo tipo di valutazione per indagare su una vasta gamma di movimenti che sono il prodotto esperienziale di una biografia motoria. Per verificare i livelli di sviluppo ed acquisizione soggettiva di capacità motorie in ambito educativo, il docente deve anzitutto superare le seguenti difficoltà:

²⁷⁶ Gardner H., (1994), *“Intelligenze multiple”*, trad. it. Isabella Blum, Milano, Anabasi, p. 43.

²⁷⁷ Gardner H.,(1999) *“Educare al comprendere”*Milano Feltrinelli ,p144

²⁷⁸ Domenici G., (2000), *“La valutazione come risorsa”*, Roma, Tecnodid, p. 28.

- superare il dilemma di scegliere di servirsi solo di prove oggettive strutturate o semistrutturate o tradizionali o di metodologie qualitative di natura autobiografica
- capire come proporle e per quali fini ed obiettivi
- decidere di utilizzare le informazioni ottenute per migliorare la qualità dell'insegnamento

In ambito scolastico il problema non riguarda perciò, l'uso dei test, in senso stretto, ma come queste stesse informazioni raccolte con i test vengono utilizzate: *“Ammesso che il testing sia senz'altro «misurazione» nel senso pieno del termine (ciò è vero soltanto per le prove oggettive tipo, corredate da norme precise per l'assegnazione del punteggio), rimane tuttavia assolutamente infondata la credenza che esso elimini ogni giudizio valutativo. Vale in realtà l'opposto: la pratica del testing mette in luce tali e tanti problemi di autentica valutazione da obbligare ad un impegno in questa direzione quale raramente vien dato di trovare in altri casi”*.²⁷⁹

I tests pur essendo *“strumenti di lavoro rigorosamente pedagogici”*²⁸⁰ rispetto ai “tradizionali” metodi di valutazione sono *“puri atti «originali», giudizi distintamente qualitativi, penetranti «intuizioni» della realtà che ci sta di fronte”*.²⁸¹

²⁷⁹ Visalberghi, A. (1955), *“Misurazione e valutazione nel processo educativo”*, Milano, Edizioni di Comunità, pp.11-18.

²⁸⁰ Decroly in Visalberghi, A., (1955), *“Misurazione e valutazione nel processo educativo”*, Milano, Edizioni di Comunità, pp.11-18.

²⁸¹ Ibidem

E' opportuno pertanto preferire un approccio di valutazione integrato che sappia avvalersi di varie tipologie di strumenti di valutazione dal momento che l'uso esclusivo dei tests in ambiente educativo scolastico potrebbe precludere la possibilità di avere una ampia visione delle caratteristiche psicofisiche degli alunni e dei loro bisogni formativi.

La complessità della valutazione delle competenze motorie deriva dalla " *identità multifattoriale del sistema motorio*",²⁸² e pertanto richiede al docente nell'operare una scelta , di fare i conti con i relativi limiti²⁸³ correlati a:

- 1) momento scolastico in cui sono somministrati (inizio fine anno scolastico)
- 2) fase di sviluppo auxologico e psicomotoria del target di riferimento
- 3) età e appropriatezza del test ad una specifica fascia d'età
- 4) Momento specifico della giornata scolastica (inizio giornata fine metà mattinata)
- 5) Momento psicologico del bambino che lo esegue ma anche del docente che lo somministra
- 6) caratteristiche individuali del docente somministratore
- 7) grado di importanza che attribuiscono al test gli insegnanti somministratori
- 8) caratteristiche fisiche dello spazio classe (aula piccola, i banchi troppo vicini ...)
- 9) caratteristiche psicologiche del contesto classe(il clima è disteso prima della somministrazione si è verificato un evento che potrebbe aver distolto l'attenzione)

²⁸² Cools W., De Martelaer K., Samaey C., Andries C., (2009), "*Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools*", Journal of Sports Science and Medicine 8, p. 154-168.

²⁸³ Ibidem

- 10) modalità con cui il docente somministratore presenta agli alunni il test (se spiega o meno le finalità e queste sono comprese dagli alunni.
- 11) tipo di interesse mostrato dalla classe
- 12) grado scolastico
- 13) tipologia di item del test
- 14) Tempo a disposizione per l'esecuzione (in particolare nella scuola dell'infanzia potrebbe essere difficile riuscire a rispettare i tempi di consegna indicati, specifici di un tipo di test data la tenera età degli alunni)

“Per fortuna, le cose stanno in modo diverso: l'arte di esaminare è, come tutte le arti, una sintesi di tecnica e di atti originali d'intuizione.”²⁸⁴ dunque la “valutazione non interviene soltanto dopo l'impiego dei tests, interviene anche prima, cioè nella fase del loro apprestamento. Si tratti di semplici prove oggettive di classe o di prove oggettive tipo, tutto il loro valore (più esattamente, la loro «validità») deriva dal modo in cui si è valutata l'importanza delle nozioni da richiedere, degli abiti intellettuali da saggiare”.²⁸⁵

²⁸⁴ Visalberghi, A., (1955), *“Misurazione e valutazione nel processo educativo”*, Milano, Edizioni di Comunità, pp.11-18.

²⁸⁵ Ibidem

3.6 Analisi delle caratteristiche e delle implicazioni didattiche di alcuni test per la valutazione coordinativo - motoria validati a livello internazionale.

Tra le varie batterie di test presenti su scala internazionale riferite alla qualità del controllo motorio nel periodo dai 3 agli 8 anni, è possibile tracciare una mappa dei diversi sistemi di valutazione motoria che risultano coerenti e funzionali all'offerta formativa della scuola italiana ed agli obiettivi e traguardi di apprendimento delle indicazioni ministeriali italiane.

Nel contesto italiano, le batterie di test per la valutazione trasversale delle capacità motorie, di facile somministrazione e largamente diffuse tra gli insegnanti per l'adattabilità dei contenuti e dei metodi di intervento, sono finalizzate, alla valutazione della motricità fine, dell'orientamento propriocettivo, dell'equilibrio statico – dinamico e dell'insieme di abilità prassiche quali l'orientamento spazio - temporale, la destrezza, la precisione, la rapidità la coordinazione generale e oculo manuale.

Lo studio del controllo motorio ed in particolare della coordinazione oculo - manuale e segmentaria nella fascia d'età 3 - 8 anni richiede, dunque, l'uso di test che permettano di valutare:

- ❖ le capacità visuo-percettive e di integrazione visuo - motoria (developmental test of visual perception tpv)
- ❖ l' integrazione delle abilità visive e motorie (batteria vmi – development test of visual – motor integration)
- ❖ le difficoltà motorie (movement abc - batteria per la valutazione motoria del bambino)

- ❖ Le Capacità visuo percettive (Bender Gestalt test)
- ❖ Le abilità fini e grosso motorie

3.6.1 TPV.

Il TPV è un Test percezione visiva e integrazione visuo - motoria.²⁸⁶ E' un test somministrato a bambini da quattro a undici anni per *“diagnosticare possibili difficoltà apprendimento o disordini neurologici relativi alle abilità percettive in particolare visuo - percettive e coordinazione occhio - manuale.”*²⁸⁷

Si tratta di una batteria di 41 compiti suddivisi in otto subtest che misurano abilità percettive, visive e visuo - motorie diverse, offrendo l'opportunità di ricavare dati quantitativi specificamente riferiti a:

Coordinazione occhio - mano

Si chiede al bambino di tracciare una linea, all'inizio all'interno di una fascia larga e diritta e, successivamente, all'interno di fasce che diventano sempre più strette e irregolari.

Posizione nello spazio

Si fa osservare al bambino una figura stimolo che deve successivamente riconoscere tra una serie di figure simili, ma diversamente collocate nello spazio.

Copiatura e riproduzione

²⁸⁶ Hammil D., Pearson N., Voress J., (1994), *“Test di percezione visiva e integrazione visivo-motoria”*, Trento: Erikson.

²⁸⁷ Thomson Gale, (1998), *“Articolo Frostig Developmental Test of Visual Perception Gale Virtual Reference Library Voted ‘Best Overall Database’*, Detroit

Al bambino vengono mostrate delle figure in ordine crescente di complessità, sempre più complesse, che successivamente deve ricopiare su un foglio. La figura riprodotta costituisce il modello del disegno del bambino.

Discriminazione figura- sfondo

Al bambino vengono mostrate alcune figure stimolo che dovrà successivamente riconoscere all'interno di un'immagine dallo sfondo articolato che ne rende difficoltosa l'identificazione.

organizzazione spaziale

Vengono somministrate prove relative a sequenze spaziali e alla riproduzione grafica di segni e figure.

Completamento di figura

Dopo aver osservato una figura stimolo, si chiede al bambino di riconoscerla tra un gruppo di figure che non sono state completate.

Velocità visuo - motoria

Il subtest si svolge nelle seguenti fasi :

- a) Si mostrano al bambino quattro diverse figure geometriche, due delle quali presentano segni distintivi.
- b) Successivamente al bambino si mostra una pagina in cui sono riprodotte svariate volte le quattro figure, nessuna delle quali, però, possiede i segni distintivi.
- c) Si chiede al bambino di disegnare, in un certo intervallo di tempo, all'interno del maggior numero di figure appropriate i segni distintivi.

Costanza della forma

Al bambino viene mostrata una figura stimolo; successivamente gli viene chiesto di riconoscere in un insieme di figure la figura stimolo mostratagli precedentemente anche se questa ha subito delle modificazioni di dimensione, posizione, ombreggiatura o è inserita in uno sfondo che ne complica l'identificazione.

Uguaglianze e differenze

Si invita il bambino a riconoscere la differenza tra coppie di oggetti. Oppure ad individuare la figura uguale a quella data.

Ricomposizione di figure

Si invita il bambino a ricomporre alcuni puzzle composti da tre - quattro - sei pezzi.

Orientamento spaziale

Può procedere attraverso la somministrazione di prove relative alle sequenze spaziali e alla riproduzione grafica di segni e figure.

Trattandosi di un test così articolato se da un lato soddisfa la necessità di avere una mappatura sia della coordinazione oculo - manuale e percezione figura sfondo nei suoi vari aspetti dall'altro non si presta ad eventuale studio longitudinale in quanto può essere somministrato a bambini dai 4 ai 10 anni in un tempo massimo di 60 minuti. Allo stesso modo è utile sottolineare che è un test in grado di fornire utili dati quantitativi sullo sviluppo delle capacità percettive che come sottolineano le Indicazioni ministeriali del 2007 fin dalla scuola dell'infanzia vanno affinate insieme alla “*capacità di orientarsi nello spazio*,”²⁸⁸ fino al termine della scuola primaria in cui si

²⁸⁸ Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e primaria 31 luglio 2007 parte intitolata “*Corpo in movimento*”

compie lo sviluppo della capacità di *“Organizzare e gestire l’orientamento del proprio corpo in riferimento alle principali coordinate spaziali e temporali (contemporaneità, successione e reversibilità) e a strutture ritmiche”*.²⁸⁹

Anche in questo caso si tratta di una batteria di test che pur essendo così articolata si inserisce nel contesto scolastico ponendosi come una sorta di “esercitazione” grafico percettiva nelle prove infatti si chiede di disegnare linee diritte angolari e curve, distinguere figure dallo sfondo, individuare forme nello spazio. Attraverso una breve rassegna delle guide didattiche attualmente in uso nella scuola dell’infanzia e primaria è possibile rintracciare la presenza di esercitazioni che richiamano le caratteristiche di questo test anche se in forma semplice e senza particolari suggerimenti e con l’esclusione dell’attribuzione di punteggi.

²⁸⁹ Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e primaria 31 luglio 2007 parte intitolata *“Corpo movimento sport”*

3.6.2 Bender Gestalt test.

Il BGT è un test che nasce nel 1938 ad opera di Lauretta Bender allo scopo “di identificare eventuali disturbi relativi alle abilità visuo percettive”.²⁹⁰

Fin dalla sua introduzione nell’assessment psicologico è stato uno dei più popolari strumenti di valutazione “utilizzato per valutare le funzioni visuo motorie e le abilità visuo percettive nei bambini e negli adulti.”²⁹¹ “Per oltre mezzo secolo è stato usato sia come uno strumento di valutazione dello sviluppo dell’intelligenza in generale che di abilità cognitive in particolare, sia come una stima del Quoziente Intellettivo non verbale, sia come tecnica di screening individuale o di gruppo per rilevare disfunzioni neuropsicologiche, sia come strumento clinico per misurare le abilità percettivo - motorie ed infine anche come strumento proiettivo per la valutazione della personalità.

Il VMGT consta di nove figure geometriche da riprodurre,²⁹² su un foglio bianco, senza limiti di tempo, grazie alla “sua semplicità” è raccomandato per quei soggetti con i quali non è possibile la somministrazione di una batteria, come nei casi di bambini affetti da ipercinesia e deficit dell’attenzione “in cui si raccomanda almeno una semplice singola prova testologica per identificare eventuali deterioramenti mentali in atto; in

²⁹⁰ Ghassemzadeh, Gholamreza Rajabi, (2009), Normalizing the Bender Visual-Motor Gestalt Test Among 6-10 Year-Old Children. *Journal of Applied Sciences*, 9: 1165-1169. “The test aims at identifying defects in an individual’s visio-constructive ability, which is considered a Gestalt function composed of biological imprints of sensory reception, perception and motor action” (Ghassemzadeh, 1988).

²⁹¹ Ghassemzadeh, Gholamreza Rajabi, (2009). Normalizing the Bender Visual-Motor Gestalt Test Among 6-10 Year-Old Children. *Journal of Applied Sciences*, 9: 1165-1169.

²⁹² Si tratta di disegni stimolo che la Bender ha adattato da quelli originariamente usati da Wertheimer per le sue ricerche sulla percezione visiva.

*simili casi, lo si raccomanda proprio perché richiede minime istruzioni ed altrettanto minima cooperazione ed impegno da parte del soggetto”.*²⁹³

Il suo impiego nei contesti scolastici potrebbe offrire la possibilità di compiere un utile studio longitudinale in quanto, consente di rilevare difficoltà visuo motorie del singolo alunno *“fin dalle prime fasi della scolarizzazione”.*²⁹⁴

Età in cui si assiste ad un graduale raggiungimento di adeguati livelli di sviluppo percettivo motorio che rappresenta uno dei traguardi di sviluppo al termine della scuola del primo ciclo. Nei documenti ministeriali del 2007 è possibile rintracciare già a partire dalla scuola d’infanzia un profondo interesse per lo sviluppo delle abilità visuo- percettive, in particolare si legge nella sezione dedicata a corpo in movimento che è compito della scuola dell’infanzia favorire la scoperta del sé corporeo attraverso attività grazie alle quali il bambino *“Sviluppa la conoscenza del proprio corpo attraverso l’esperienza sensoriale e percettiva che gli permette di sperimentarne le potenzialità, di affinarle”.* Il docente può pertanto avvalersi del Bender test per *“fare interpretazioni sullo sviluppo percettivo – motorio dei soggetti basandosi sulla assunzione che il modo di riprodurre un disegno rivela la maniera in cui il modello originale è stato modificato dalla capacità di integrazione dell’individuo”.*²⁹⁵

²⁹³ Koppitz E. M., (1975), *“Bender Gestalt test for young children. Research and application”*, 1963-1975. New York: Grune & Stratton.

²⁹⁴ Ghassemzadeh, Gholamreza Rajabi, (2009). Normalizing the Bender Visual-Motor Gestalt Test Among 6-10 Year-Old Children. *Journal of Applied Sciences*, 9: 1165-1169.

²⁹⁵ Zavalloni R., (1959), *“Analisi dell’attitudine percettivo-motoria in Orinet Pedag”* 6 pp 398-412.

Il test si rivolge infatti a soggetti da tre anni all'età adulta anche con eventuali handicap psicofisici e ben si presta come sottolinea la Bender, ad un uso integrato con altri test, in quanto:

- Richiede poco tempo per la somministrazione da 5 a 15 minuti
- un materiale poco costoso e di uso quotidiano ,foglio a4 matita e gomma
- È un Test “culture free” dunque ha un campo di applicazione vasto sottraendosi ad ogni rigida limitazione sia d'età che culturale
- non prevede un intervento di un operatore estremamente esperto (visto che l'interazione tra somministratore e soggetto è ridotta al minimo).
- il test consiste nello stimolare una produzione di risposte non verbali permette di minimizzare e tenere adeguatamente sotto controllo eventuali interferenze dovute a fattori culturali e socioeconomici.
- è stato uno dei pochi ad avere fin da subito una molteplicità di ricerche e studi che ne hanno determinato una certa campionatura di riferimento affidabile ed una costante revisione critica dello scoring proposto, per migliorarne l'attendibilità.
- In ambito neurologico, inoltre, è uno dei pochi strumenti di valutazione che non comporta rischi per il soggetto, a differenza di molte procedure per la valutazione medica messe a punto fino ad oggi (come EEG, TAC, RMN, PET, ecc.). molti psicologi utilizzano il Bender all'inizio di ogni batteria da sottoporre, in quanto *“risulta essere uno strumento abbastanza ininfluenza sulle performances espresse negli altri test; al contempo risulta essere molto utile*

per stabilire un primo contatto ed un proficuo rapporto con il soggetto da esaminare.”

Il Bender test offre infatti l'opportunità di fornire una panoramica sui livelli di maturazione raggiunto relativo all'abilità visuo percettiva introducendosi positivamente nel contesto classe - sezione con una "etichetta ludica". Specialmente nella scuola dell'infanzia esso si presenta come un'attività grafico riproduttiva capace di attirare l'attenzione dei piccoli alunni in quanto si basa sull'uso di materiali semplici e quotidiani che pertanto limitano preoccupazioni possibili da parte degli allievi avvicinandoli ad una prima conoscenza degli elementi geometrici.

3.6.3 ABC Movement.

La batteria di test movement abc, costituita da 8 prove di performance divise per 4 fasce di età con 60 item di osservazione, è uno degli strumenti diagnostici più utilizzati per la valutazione delle difficoltà motorie in particolare di tre categorie destrezza manuale, equilibrio statico - dinamico, abilità con la palla²⁹⁶.

Nasce allo scopo di identificare e quantificare difficoltà del movimento che potrebbero influenzare l'integrazione scolastica e sociale del bambino, si presta utilmente alle operazioni di *screening* che nelle valutazioni individuali, offrendo allo stesso tempo la possibilità di valutare la presenza di difficoltà motorie nell'intera classe, è possibile infatti individuare la presenza di alterazioni motorie in soggetti con sindromi neurologiche riconosciute, come paralisi cerebrali, ma riesce anche ad identificare bambini con segni neurologici minori, come la disprassia e l'impaccio motorio, permettendo di quantificare queste difficoltà e di seguire nel tempo l'efficacia del trattamento.

La batteria di Test comprende 32 prove organizzate in gruppi di otto tipologie di compiti, per ciascuna fascia d'età suddivisa in 4 fasce; per ciascuna categoria è predisposta una tipologia di prove. Si tratta di una batteria di test riferita a bambini dai 4 ai 12 anni che consente di indagare su:

Destrezza manuale,
- abilità con la palla.

²⁹⁶ Cools W., De Martelaer K., Samaey C., Andries C., (2009), "Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools", Journal of Sports Science and Medicine 8, p. 154-168.

- equilibrio statico.
- equilibrio dinamico.

Le prove forniscono un punteggio grezzo, confrontabile con dati di riferimento ottenuti su un campione normale. Il punteggio globale, che si riferisce all'intero test, esprime il livello di abilità motoria del bambino. La batteria è integrata da una checklist 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 situazione progressivamente più complesse. “Sia il test che la checklist si focalizzano sull’identificazione e descrizione delle funzioni motorie in modo complementare”²⁹⁷.

Inoltre essa include una sezione di altri 12 item relativa a *problemi comportamentali correlati con le difficoltà motorie*, che permette di valutare quanto gli atteggiamenti del bambino (timidezza, passività, impulsività, sopravvalutazione della propria abilità, ecc.) influenzino le sue performance motorie. Il test prevede una durata di 20-30 minuti per prova e l’impiego di materiali di vario tipo quali:

- Liste di controllo
- Tavoletta di legno con chiodini
- Forbici
- Centimetro
- Pennarelli, strumenti di legno

²⁹⁷ Bouwien CM., Smits-Engelsman BC., Fiers MJ., Henderson SE., Henderson L, (2008), “*Interrater Reliability of the Movement Assessment Battery for Children*”, Academic Journal.

- Pezzi di legno, un piccolo cuscino verde
- Dadi, corde, palline da tennis

Scatola rossa con fiches

Si tratta di una batteria che si inserisce con veste ludica nel contesto classe sezione permettendo di indagare su vari aspetti dello sviluppo motorio fin dalla scuola dell'infanzia, momento in cui, come precisa a riguardo il ministero della pubblica istruzione, il bambino *“Prova piacere nel movimento e in diverse forme di attività e di destrezza quali correre, stare in equilibrio,”*²⁹⁸ impara al termine della scuola primaria a *“Sapere controllare e gestire le condizioni di equilibrio statico-dinamico del proprio corpo”* e *“Organizzare e gestire l'orientamento del proprio corpo in riferimento alle principali coordinate spaziali”*.²⁹⁹

²⁹⁸ Indicazioni nazionali per il curricolo scuola infanzia e primaria 31 luglio 2007 parte intitolata corpo in movimento

²⁹⁹ Indicazioni nazionali per il curricolo scuola infanzia e primaria 31 luglio 2007 parte intitolata corpo in movimento parte intitolata corpo movimento sport

3.6.4 VMI.

Il vmi developmental tests of visual-motor integration (beery & buktenica, 2000) è un test “carta e matita”, che può essere somministrato sia a gruppi che individualmente ed è finalizzato alla valutazione della capacità degli individui di integrare le abilità visive con quelle motorie. Esso consiste nella capacità di copiare di una sequenza evolutiva di forme geometriche utilizzando 27 item. Essendo una batteria di test e’ possibile somministrare successivamente al VMI anche due test supplementari per uno studio approfondito dei singoli aspetti rispettivamente relativi alla percezione visiva e la coordinazione motoria. Il test supplementare di *percezione visiva* delle forme geometriche valuta la capacità del bambino di riconoscere in 3 minuti un massimo di 27 forme geometriche ed il test supplementare di *coordinazione motoria* prevede il compito di tracciare in un percorso stampato le forme stimolo nel tempo di 5 minuti. Le caratteristiche dei tests consentono di rispondere pienamente alla necessità di compiere studi di tipo longitudinale dal momento che si possono somministrare ai bambini dai 3 anni all’età adulta, consentendo una analisi dettagliata per fasce d’età, sul livello di sviluppo motorio delle capacità coordinative. E’ un test che per le sue caratteristiche contenutistiche e strutturali si inserisce facilmente nella realtà scolastica proponendosi come un “piccolo quaderno da disegno” su cui ricopiare delle forme geometriche in esso contenute.

Il VMI test nella sua forma completa o breve si presenta infatti, come un piccolo manuale di dodici pagine sul cui frontespizio sono riportati dati anagrafici del soggetto e uno spazio per registrare e tracciare i punteggi grezzi punteggi standard, punteggi ponderati percentili altri punteggi ottenuti dal soggetto

sia per il test del VMI sia per i test supplementari del VMI, a cui si aggiunge una sezione finale dedicata all'inserimento di possibili commenti e raccomandazioni. In particolare vi è un decalogo sulle modalità, tempi e atteggiamenti comportamentali riferiti nel manuale del VMI test nella parte dedicata alla Somministrazione in cui si specificano le modalità di apertura del lapis e degli esempi per chiarire agli alunni le modalità per ricopiare le forme senza utilizzare nessuna di quelle presenti nel cartaceo somministrato. In un tempo massimo di 10 minuti, le forme vanno copiate senza poter effettuare cancellature, seguendo un ordine numerico di successione.

Esso è uno dei possibili strumenti in grado fornire un'analisi dettagliata sulle capacità di coordinazione visuomotoria e dei loro aspetti costitutivi, in quanto consente *“di misurare il modo in cui gli individui riescono ad integrare le loro capacità visive e motorie”*³⁰⁰. L'uso di un metodo di valutazione che si fonda sul modello teorico per il quale l'apprendimento e lo sviluppo dell'intelligenza ha basi senso - motorie, risponde alla possibilità di verificare il raggiungimento degli obiettivi definiti nelle indicazioni ministeriali per la scuola dell'infanzia e primaria italiana. Nella parte delle indicazioni ministeriali riferita *“al corpo ed alle sue funzioni senso - percettive”* si richiama infatti l'importanza di sviluppare la capacità di riconoscere e rappresentare graficamente il corpo e le sue parti, imparando a rielaborare e decodificare le diverse informazioni provenienti dai canali visivi, uditivi tattili, cinestesici. In altre parole è chiaro il riferimento a Meinel relativo all'importanza *“che hanno la ricezione e l'elaborazione delle informazioni*

³⁰⁰ Keith E. Berry, (2007), *“Manuale Visual Motor Integration”*, trad. a cura di Cristina Preda, Giunti O.S. editore, p.3.

sensoriali”³⁰¹ nella coordinazione dei movimenti per i quali diviene sempre più importante “*percepire coscientemente*”³⁰² le informazioni degli analizzatori cinestesici e “*le informazioni complementari mentre si esegue un movimento*”.³⁰³ In tal senso il VMI test offre una chiara analisi del livello di coordinazione e della relazione tra funzionamento visivo e motorio differenziato per fasce d’età, partendo dal presupposto che l’integrazione visuomotoria “*corrisponde al grado di coordinazione esistente tra la percezione visiva e i movimenti dita-mano*”.³⁰⁴ Grazie a questo test è possibile ottenere un’analisi dettagliata delle capacità di coordinazione oculo - manuale e rintracciarne possibili indicazioni diagnostiche in grado di supportare scientificamente la costituzione di successivi interventi educativi per identificare “*quei bambini che potrebbero aver bisogno di un aiuto extra*”³⁰⁵ sul piano didattico. In questo senso si inserisce positivamente nel contesto scolastico per l’analisi e la valutazione della coordinazione occhio - mano nei bambini della scuola d’infanzia e primaria come presupposto per la definizione di una efficace attività didattica centrata sul movimento.

³⁰¹ Meinel K.,(1955), “*Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico*”, Roma: Società Stampa sportiva, p.277.

³⁰² Ibidem, p.266.

³⁰³ Ibidem, p.277.

³⁰⁴ Keith E. Berry, (2007), “*Manuale Visual Motor Integration*”, trad. a cura di Cristina Preda, Giunti O.S. editore, p.10.

³⁰⁵ Ibidem, p.13.

3.7 Studio pilota per l'utilizzazione del VMI test per la valutazione della coordinazione oculo manuale nei bambini del II anno della scuola primaria.

Lo scopo di inserire nello scenario scolastico test di valutazione motoria costituisce un tentativo di contribuire a porre la scuola nelle condizioni di "... scegliere tra le diverse soluzioni possibili di problemi educativi",³⁰⁶ favorendo l'inserimento nella prassi didattica di metodologie e strumenti "diagnostici", capaci di far emergere i bisogni psicomotori dei bambini. Sviluppando queste tipologie di ricerca in ambito scolastico, si potrebbero introdurre elementi di prevenzione nella pratica educativa nella scuola, favorendo la costruzione di un percorso formativo basato sulla personalizzazione degli interventi.

In particolare si riportano i dati di una ricerca sul campo condotta in scuole del territorio salernitano i cui risultati sono stati pubblicati dalla rivista *Beden Egitimi ve Spor Bilim Dergisi Turchia* con il titolo "*Eye - hand coordination assessment in second - grade children as basis for the didactics of movement: comparative analysis of City of Salerno's primary schools*".³⁰⁷

La presente ricerca si inserisce nell'ambito degli studi che enfatizzano il valore educativo - formativo dell'uso di batterie di test motori in ambiente scolastico, in particolare del VMI test come modalità di accertamento delle coordinazione oculo - manuale.

Obiettivo

L'obiettivo del lavoro di ricerca è stato valutare, attraverso l'utilizzo del VMI test, la coordinazione oculo - manuale per un'analisi dei livelli iniziali di funzionalità senso-percettiva nei

³⁰⁶ Lucisano P., Salerni A., (2002), "*Metodologia della ricerca in educazione e formazione*", Roma: Carocci, p.27.

³⁰⁷ Ambretti A., Carlomagno N., Prosperi R., Sibilio M., (2011), "*The Eye-Hand Assessment in Pupils Attending the Second Year of the Primary Schools in the Province of Salerno*" pubblicato sulla rivista *Beden Egitimi ve Spor Bilim Dergisi* (Turchia), vol13 No 2 ISSN 1300-9915

bambini frequentanti il secondo anno delle scuole primarie salernitane al fine di rilevarne limiti e potenzialità di ciascun alunno.

Metodologia

La metodologia utilizzata ha previsto l'uso integrato di un modello di ricerca-azione³⁰⁸ e di ricerca sperimentale per un'indagine di tipo sia qualitativo che quantitativo.

La ricerca azione ha rappresentato un ponte di collegamento tra teoria e prassi basandosi su un'attività di collaborazione tra chi studia il fenomeno (il ricercatore con il suo paradigma scientifico teorico di riferimento) e chi lo vive dall'interno dell'istituzione scolastica (il docente con il suo vissuto didattico - esperienziale), collocando entrambi all'interno di una condivisione della ricerca in tutte le sue fasi.

Al fine di consentire l'applicazione corretta del metodo è stato costituito un gruppo di lavoro che ha coinvolto docenti della scuola primaria e esperti dell'Università di Salerno e che ha seguito un percorso di confronto, comunicazione, co - progettazione e coazione³⁰⁹.

La scelta e la definizione del target di riferimento e la rigosità in tutte le sue fasi di sviluppo della ricerca hanno caratterizzato tutte le fasi della ricerca.

Per la scelta degli strumenti il gruppo di lavoro ha preso in considerazione:

- caratteristiche auxologiche e psicomotorie del campione scelto
- presenza di eventuali soggetti diversamente abili e della relativa tipologia dell'handicap
- possibile fruibilità della batteria di test nel contesto scolastico nel suo formato completo di 27 item o in quello parziale di 18 item.

E' stato previsto il coinvolgimento e la condivisione nelle fasi preliminari della ricerca delle famiglie, attraverso incontri collegiali in cui sono state presentate le metodologie di attuazione della ricerca e le finalità del lavoro definendone le possibili ricadute sui bambini sul piano preventivo e su quello formativo.

Di seguito è stato progettato il "training del gruppo", ossia un'attività di formazione per i docenti impegnati nel progetto, trasferendo le conoscenze e le competenze per utilizzare VMI.

309 Sibilio M., Raiola G., D'Elia F., Galdieri M., Carlomagno N., (2008), "Experimental research in Motor and Sport activities field in primary School in Italy: an Integrated Model of Action research and descriptive research", Estoril: Book of Abstracts of the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science, ECSS Edition, p.492.

Campionatura

La ricerca è stata realizzata utilizzando un campione di 114 alunni frequentanti il secondo anno di 5 scuole primarie della provincia di Salerno convenzionate con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Salerno.

Materiali. Il VMI test nella sua forma completa o breve si presenta come un piccolo manuale sul cui frontespizio sono riportati dati anagrafici del soggetto e uno spazio per registrare e tracciare i punteggi grezzi punteggi standard, i punteggi ponderati, i percentili e altri punteggi ottenuti dal soggetto sia per il test del VMI sia per i test supplementari del VMI, a cui si aggiunge una sezione finale dedicata all'inserimento di possibili commenti e raccomandazioni didattiche e/o diagnostiche.

La sezione dedicata alla registrazione del profilo anagrafico e quantitativo presente sul frontespizio di ciascun lapis facilita l'archiviazione dei dati e costituisce un veloce reperimento dei risultati ottenuti da ogni singolo soggetto.

Ipotesi. Si è stabilito di confrontare il valore medio ottenuto dal campione con il valore medio nazionale, al fine di verificare se tali medie fossero significativamente uguali o potessero considerarsi diverse; successivamente la comparazione è proseguita suddividendo il campione in due gruppi relativi rispettivamente agli studenti delle scuole della città di Salerno ed a quelli delle scuole della provincia: in tale caso il confronto sarebbe avvenuto internamente tra i singoli gruppi e tra ciascun gruppo e il dato nazionale. Infine, suddividendo ulteriormente il campione relativo alle scuole di provincia in sottogruppi rappresentati dalle scuole dei singoli paesi si sarebbe effettuato il confronto tra scuole di singoli paesi e tra ciascuna di esse ed il dato nazionale.

Nel confronto col dato nazionale e tra le varie coppie di scuole o di gruppi l'ipotesi nulla (Null Hypothesis) ha previsto che non ci fossero significative differenze; le ipotesi alternative hanno previsto che i valori medi fossero differenti, senza prevedere quale dei due valori potesse essere superiore all'altro.

Per tali motivi si è applicata, per ciascuna coppia di scuole o di gruppi, un'analisi della varianza con il test t di Student (Student t test) a due code con significatività 5%.

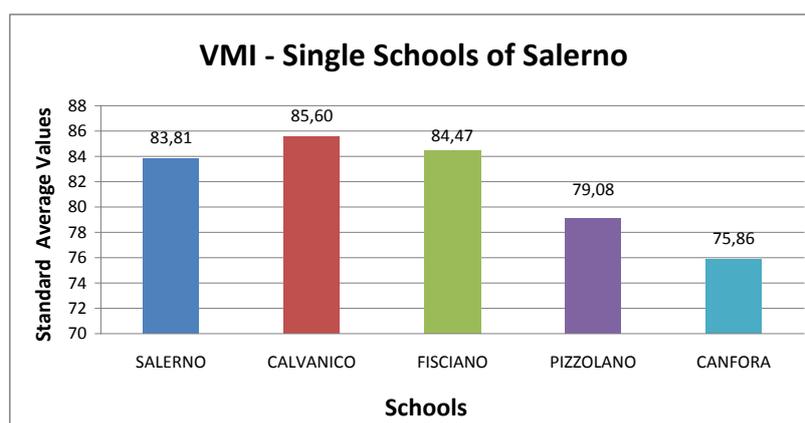
Raccolta dei dati.

Il gruppo di esperti universitari, congiuntamente agli insegnanti titolari di ciascuna classe, ha provveduto alla somministrazione del test, riferendosi al decalogo in merito a modalità,

tempi e atteggiamenti professionali descritti nel manuale del VMI test nella parte intitolata “Somministrazione del VMI test”. Sono state fornite indicazioni verbali sulle modalità di apertura del lapis e, per chiarire agli alunni le modalità per ricopiare le forme, sono stati mostrati alla lavagna esempi, ovviamente diversi da quelli presenti nel cartaceo somministrato. E’ stato chiarito che, in tempo massimo di 10 minuti, le forme andavano copiate secondo un ordine prestabilito senza poter effettuare cancellature.

Per ogni studente, tramite il modulo predisposto, sono stati rilevati cognome, nome, classe, scuola e le risposte agli item; tali risposte sono state valutate sulla base delle indicazioni presenti sul manuale del VMI test dalla coppia di esperti; il risultato complessivo è stato riportato sul frontespizio accanto al nome.

Risultati e conclusioni



I risultati dell’applicazione del test VMI ai 114 alunni della II classe primaria della provincia di Salerno mostrano un livello medio di integrazione visuo - motoria (occhio - mano) pari a 83, quindi significativamente inferiore alla media nazionale 100 (p_value << 0,001).

In particolare, ha ottenuto un risultato significativamente inferiore alla media nazionale il 94.73% degli alunni (108 su 114).

Tale insufficienza, grave e ampia, induce a ritenere opportuna una rivisitazione delle metodologie didattiche utilizzate nelle

scuole salernitane scelte come campione per il conseguimento degli obiettivi relativi alla coordinazione oculo - manuale previsti dai curricula studies ministeriali della scuola primaria italiana.

Pertanto, è auspicabile la creazione di un gruppo di collaborazione docenti - esperti universitari per far emergere dal confronto i nodi problematici relativi alla didattica delle attività motorie, anche eventualmente con l'applicazione dei test complementari del VMI (solo oculare e solo manuale), cercando di predisporre metodologie didattiche idonee al conseguimento degli obiettivi specifici e, a seguito dell'applicazione di tali metodologie, verificarne l'efficacia attraverso una ulteriore somministrazione del test VMI completo nelle scuole salernitane già precedentemente coinvolte nella ricerca per compararne i risultati.

Conclusioni

Il Ministero della Pubblica Istruzione italiana, nel definire le funzioni del docente, ritiene indispensabile una sua specifica competenza didattica che consenta di riconoscere e misurare il livello di coordinazione motoria negli studenti rispettivamente della scuola dell'infanzia e primaria, prima di realizzare percorsi formativi capaci di potenziarne ed integrarne le capacità.

E' fondamentale quindi che il docente sia capace di scegliere *“metodologie, strumenti, organizzazione e tempi di insegnamento”*³¹⁰, al fine di garantire la *“... responsabilità della valutazione ...”*³¹¹, che *“... assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento ...”*³¹².

In questo senso la valutazione, quando scolasticamente è riferita ad ambiti complessi come quello della coordinazione, richiede propedeuticamente lo studio e l'individuazione delle azioni da valutare che possano essere veri indicatori della coordinazione. La visione di Meinel, Bernstein, Anochin, Adams in questa prospettiva complessa appare assolutamente coerente con i vincoli del sistema scolastico italiano e consente di evitare una semplificazione riduzionista del significato ampio e diversificato della coordinazione. Sarebbe infatti velleitario identificare azioni o compiti che possano esaurire il significato di coordinazione, che è potenzialmente riferibile ad un ricchissimo ed inesauribile inventario di azioni e di compiti

³¹⁰ Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola Primaria 31 luglio 2007

³¹¹ Ibidem

³¹² Ibidem

ad esse connessi. Sul piano didattico è quindi scientificamente più rigoroso identificare individualmente i diversi presupposti che consentono la piena esplicitazione dell'azione motoria coordinata.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola d'infanzia e primaria italiana del 2007 offrono una definizione della coordinazione motoria riferibile alla “*capacità di organizzare condotte motorie sempre più complesse*” che si sostanzia nella capacità di saper modulare adeguatamente strutture e funzioni anatomico - fisiologiche con la “*consapevolezza delle proprie competenze motorie e i propri limiti*”³¹³.

Una possibile valutazione della coordinazione motoria nella scuola dell'infanzia e primaria quindi non dovrebbe essere solo “*... parametrata e modellata alla struttura della disciplina, alle sue particolari caratteristiche, alle sue funzioni, al suo collegamento con l'impianto curricolare*”,³¹⁴ ma richiede agli insegnanti una necessaria rivisitazione dei criteri di individuazione e di possibile scelta di strumenti di valutazione dei vari aspetti della coordinazione motoria, considerati come veri e propri presupposti funzionali sui quali si fonda la coordinazione motoria. In altre parole si richiederebbe ai docenti della scuola d'infanzia e primaria italiana di orientare le proprie scelte metodologiche in campo valutativo sul ruolo potenziale che può svolgere la coordinazione nell'esecuzione di uno specifico compito motorio; infatti nelle Indicazioni nazionali del Ministero della Pubblica Istruzione Italiano tra i possibili obiettivi è prevista ad esempio la capacità di

³¹³ Op. Cit. parte intitolata: Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria.

³¹⁴ Sibilio M., (2008), “*The motor sport evaluation in the primary school in Italy*” in proceeding book of 5 International Scientific Conference on Kinesiology “Kinesiology Research Trends and Applications”, Faculty of Kinesiology Zagabria.

coordinare “*vari schemi in simultaneità e successione*”.³¹⁵

Inoltre i test di valutazione di carattere qualitativo come quelli sulla coordinazione motoria, se devono essere utilizzati nella scuola italiana, richiedono il rispetto di alcuni parametri:

1. **La compatibilità organizzativa, didattica e gestionale** ossia la capacità di rispettare nella valutazione le regole organizzative, didattiche gestionali e di ricerca nella scuola.
2. **La coerenza con Il Piano dell’offerta formativa** ovvero la pertinenza della valutazione con i percorsi formativi programmati dalla scuola.
3. **La funzionalità educativo - formativa** ovvero la capacità della valutazione di rappresentare un momento della formazione simile alle altre fasi dell’insegnamento.
4. **L’integrabilità** capacità della valutazione di integrare armonicamente il giudizio su fenomeni performativi e atteggiamenti degli alunni.³¹⁶

In questa ottica il possibile utilizzo di batterie di test per la valutazione della coordinazione motoria in ambito scolastico è indispensabile a garantire la “raccolta sistematica e l’interpretazione dei dati che conduce come parte integrante del processo” d’insegnamento – apprendimento alla definizione di “un giudizio di valore che mira all’azione” educativa.

³¹⁵ Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e della scuola Primaria 31 luglio 2007. Parte intitolata: Corpo movimento sport.

³¹⁶ Hughes M., Lipoma M., Sibilio M., (2010), “Performance analysis. Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo”, Milano: Franco Angeli.

“Due sono i principi che orientano nella scelta degli strumenti di valutazione e relativamente alla loro funzionalità docimologia:

- non esiste lo strumento di verifica migliore, ma solo quello più adatto allo scopo per il quale è pensato. E il compito del docente è allora quello di prendere decisioni sullo strumento che meglio si adatta, coerentemente agli obiettivi di verifica individuati e ai limiti imposti dal contesto in cui opera;

*- l'affidabilità dei diversi strumenti di rilevazione si ottiene controllando le diverse fasi di costruzione, utilizzazione, ma anche disponendo di un accordo nelle scale di misura a cui essi rimandano”.*³¹⁷

I test di valutazione motoria si inseriscono infatti nei contesti educativi come possibili strumenti e modalità per *“acquisire dati obiettivi su circostanze rilevanti per la diagnosi della prestazione ...”*³¹⁸ degli alunni attraverso *“un procedimento standardizzato per la misurazione e l'analisi”*³¹⁹ dei livelli di maturazione psicofisica raggiunti.

Ciascun test motorio, deve consentire di analizzare le diverse modalità di integrazione dei presupposti grazie ai quali i movimenti possano definirsi coordinati e necessita di una serie di prove in grado di accertare questi prerequisiti.

La scelta dei tempi, luoghi e modalità di misurazioni dovrà tenere conto della fascia d'età e delle caratteristiche antropometriche degli alunni nonché e nello stesso tempo di osservare le caratteristiche intrinseche del movimento eseguito o gli effetti che ha prodotto.

³¹⁷ Benvenuto G., (2003), *“Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia”*, Roma: Carocci, pp.101-105.

³¹⁸ Meinel K.,(1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva.

³¹⁹ Ibidem

La valutazione in qualunque segmento scolastico ha lo scopo di “... fornire un’interpretazione “ecosistemica” del discente”³²⁰, è quindi necessario utilizzare dei metodi di misurazione per valutare le capacità ed attitudini di un soggetto “.... giudicato nella sua complessità ...”³²¹ ricorrendo all’uso di batterie di test che sappiano integrarsi funzionalmente nelle attività didattiche della scuola e che siano adeguatamente validati sul piano scientifico internazionale. I modelli teorici di Meinel Adams Bernstein Anochin si offrono in tal senso ,come implicito invito ad una valutazione che sia considerata come una forma didattica diversificata che si traduce in compiti che si configurano come prove capaci di mettere in gioco ciascun elemento sollecitato dall’esecuzione di specifici compiti motori.

La valutazione delle abilità motorie la capacità di integrazione di movimenti dovrebbe quindi rappresentare una fase attiva della didattica, vissuta dall’alunno consapevolmente; infatti nelle Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola primaria nella parte riferita ai traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria è possibile cogliere la richiesta ai docenti di realizzare una pluralità di esperienze in grado di rendere l’alunno “*progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite*”³²² sottolineando allo stesso tempo che le modalità di valutazione siano rivolte alla scelta di specifici contenuti e metodi organizzati adeguati all’ allievo.

³²⁰ D’amore B., Frabboni F., (2005), “*Didattica generale e didattica disciplinare*”, Milano: Mondadori.

³²¹ Frabboni F. Pinto Minerva F., (2001), “*Manuale di pedagogia generale*”, Bari: Laterza.

³²² Indicazioni nazionali per il Curricolo della scuola dell’infanzia e della scuola Primaria 31luglio 2007

Diventa fondamentale in questa sede riflettere sulla consapevolezza che il miglioramento della qualità degli esiti formativi degli alunni non dipende solo dalla modifica di qualche strumento tecnico” *molti pensano che i tests giudichino da soli, cioè bastino da soli a spedire i singoli individui verso destini diversi*”,³²³ ma soprattutto dalla capacità da parte degli insegnanti di integrare i diversi aspetti della valutazione mettendoli in un rapporto di complementarietà, da cui poter cogliere una valutazione più “significativa”.

“La soluzione del problema - più facile a dirsi che non a mettersi in pratica - è quella di ideare strumenti aperti che sondino l’intelligenza in modo diretto osservandola all’opera, invece di procedere operando una digressione, e passando attraverso le facoltà logiche e linguistiche. L’intelligenza spaziale, ad esempio, può essere valutata chiedendo all’individuo di orientarsi in un territorio che non gli è familiare; l’intelligenza corporea osservando il modo e la facilità con cui egli impara e ricorda una nuova danza o un esercizio fisico; l’intelligenza interpersonale può essere valutata osservando l’individuo in una contrattazione, oppure il modo in cui egli escogita una via d’uscita in una complessa riunione di lavoro. Questi esempi, così alla buona, ci mostrano il modo di ideare misure più aperte all’intelligenza, sebbene non necessariamente applicabili nel laboratorio di psicologia o nell’aula dove solitamente si somministrano i test formali.

*Ancora più auspicabile, è che ci si rivolga a una gamma di misure ideate specificamente per attingere a diversi aspetti della capacità in questione”*³²⁴.

³²³ Visalberghi A., (1955), “Misurazione e valutazione nel processo educativo”, Milano: Edizioni di Comunità, pp.11-18.

³²⁴ Gardner H., (1993), “L’educazione delle intelligenze multiple”, Milano: Anabasi, (tr. it. 1995), pp. 131-133 e 147-153.

Il problema principale è centrare l'attenzione della valutazione motoria dall'allievo all'attività curricolare e al complesso delle attività formative intese in modo sinergico e sistemico, in cui la valutazione trova il suo senso nella sua funzione formativa continua. D'altronde il complesso ed articolato processo di valutazione ha senso solo se si collega all'organizzazione curricolare, organizzativa, didattica messa in atto dalla scuola. In questa prospettiva, la valutazione si configura come una modalità di *“ottenimento di informazioni sulle capacità e le potenzialità degli individui, con il duplice obiettivo di fornire a loro un'utile retroazione, e alla comunità circostante dati preziosi.”*³²⁵

Agli insegnanti di ogni ordine e grado non resta dunque che cogliere l'invito di Gardner per cui *“I buoni insegnanti, sia che lavorino con una seconda elementare, sia che insegnino pianoforte ai piccolissimi o i fondamenti teorici del disegno sperimentale ai laureati, hanno sempre saputo che con diversi tipi di studenti sono necessari approcci diversi. Questa sensibilità alle differenze individuali può diventare parte della competenza dell'insegnante e può essere utilizzata nel corso dell'insegnamento, come pure in occasione della valutazione. Sarebbe anche possibile forse ottimale che gli insegnanti maturassero la propria intuizione delle differenze individuali servendosi di occasioni di valutazione che dessero spazio alla riflessione, messe a punto tenendo presente il particolare ambito al quale sono dirette”*³²⁶.

In altre parole la valutazione non ha bisogno di strumenti eccezionali perché è implicito nella quotidianità dei processi educativi ma può diventare mezzo di orientamento della didattica nell'ottica del miglioramento della qualità dei percorsi

³²⁵ Gardner H., (1993), *“L'educazione delle intelligenze multiple”*, Milano: Anabasi, (tr. it. 1995), pp. 131-133 e 147-153.

³²⁶ Ibidem.

formativi, del resto “*paradossalmente, se si vuole che un cambiamento si dia per davvero, può essere necessario non imporlo*”.³²⁷

³²⁷ Gardner H., (1993), “*Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*”, Milano: Feltrinelli, p. 149.

APPENDICE LEGISLATIVA

INDICAZIONI PER IL CURRICOLO per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione 31 luglio 2007.

I campi di esperienza

Gli insegnanti accolgono, valorizzano ed estendono le curiosità, le esplorazioni, le proposte dei bambini e creano occasioni e progetti di apprendimento per favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo. L'esperienza diretta, il gioco, il procedere per tentativi ed errori permettono al bambino, opportunamente guidato, di approfondire e sistematizzare gli apprendimenti e di avviare processi di simbolizzazione e formalizzazione. Pur nell'approccio globale che caratterizza la scuola dell'infanzia, gli insegnanti individuano, dietro ai vari campi di esperienza, il delinearli dei saperi disciplinari e dei loro alfabeti. In particolare nella scuola dell'infanzia i traguardi per lo sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzioni e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario.

Il corpo in movimento

Identità, autonomia, salute.

I bambini prendono coscienza e acquisiscono il senso del proprio sé fisico, il controllo del corpo, delle sue funzioni, della sua immagine, delle possibilità sensoriali ed espressive e di relazione e imparano ad averne cura attraverso l'educazione alla salute.

Il bambino che entra nella scuola ha già acquisito il dominio delle principali funzioni del corpo, il senso della propria identità e alcune conoscenze fondamentali riguardanti lo schema e il linguaggio corporeo, attraverso le quali si esprime e organizza la sua presenza attiva nel mondo circostante.

Sviluppa la conoscenza del proprio corpo attraverso l'esperienza sensoriale e percettiva che gli permette di sperimentarne le potenzialità, di affinarle e di rappresentarlo. I giochi e le attività di movimento consolidano la sicurezza di sé e permettono ai bambini e alle bambine di sperimentare le potenzialità e i limiti della propria fisicità, i rischi dei 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 in modo armonico.

Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria

struttura e da regole che il bambino apprende attraverso specifici percorsi di apprendimento: i gesti mimici, sostituiscono o sottolineano la parola, mantengono la conversazione o la sospendono, esprimono sentimenti ed emozioni, accompagnano la fruizione musicale.

Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti delle attività espressive e di movimento libero o guidato e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere, capire e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, di rispettarlo e di averne cura, di esprimersi e di comunicare attraverso di esso per giungere ad affinarne la capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo fantasia e creatività.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino raggiunge una buona autonomia personale nell'alimentarsi e nel vestirsi, riconosce i segnali del corpo, sa che cosa fa bene e che cosa fa male, conosce il proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e consegue pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.

Prova piacere nel movimento e in diverse forme di attività e di destrezza quali correre, stare in equilibrio, coordinarsi in altri giochi individuali e di gruppo che richiedono l'uso di attrezzi e il rispetto di regole, all'interno della scuola e all'aperto.

Controlla la forza del corpo, valuta il rischio, si coordina con gli altri.

Esercita le potenzialità sensoriali, conoscitive, relazionali, ritmiche ed espressive del corpo.

Conosce le diverse parti del corpo e rappresenta il corpo in stasi e in movimento.

Discipline e aree disciplinari

Corpo movimento sport

Nel primo ciclo "corpo – movimento - sport" promuovono la conoscenza di sé, dell'ambiente e delle proprie possibilità di movimento. Contribuiscono, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché della necessità di prendersi cura della propria persona e del proprio benessere.

In particolare, lo “stare bene con se stessi” richiama l’esigenza che nel curriculum dell’educazione al movimento confluiscono esperienze che conducono a stili di vita corretti e salutari, che comprendono la prevenzione di patologie connesse all’ipocinesia, la valorizzazione delle esperienze motorie e sportive extrascolastiche, i principi essenziali di una corretta condotta alimentare, nonché una puntuale informazione riguardante gli effetti sull’organismo umano di sostanze che inducono dipendenza.

Le attività motorie e sportive forniranno all’alunno le occasioni per riflettere sui cambiamenti morfo - funzionali del proprio corpo, per accettarli come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offriranno altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l’immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L’educazione motoria sarà quindi l’occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto alle più svariate performance sportive, l’alunno potrà esplorare lo spazio, conoscere il suo corpo, comunicare e relazionarsi con gli altri.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l’autostima dell’alunno e l’ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.

L’attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all’apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

Attraverso la dimensione corporea - motoria l’alunno esprime istanze comunicative e, a volte, manifesta disagi di varia natura che non riesce a comunicare con il linguaggio verbale.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l’inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e “incontri”. In questo modo le varie forme di diversità individuali vengono riconosciute e valorizzate e si evita che le differenze si trasformino in disuguaglianze.

L’attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l’avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell’aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza.

L'esperienza motoria deve connotarsi come "vissuto positivo", mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite. Deve inoltre realizzarsi come un'attività che non discrimina, non annoia, non seleziona, permettendo a tutti gli alunni la più ampia partecipazione nel rispetto delle molteplici diversità.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso l'ascolto e l'osservazione del proprio corpo, la padronanza degli schemi motori e posturali, sapendosi adattare alle variabili spaziali e temporali.

Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico - musicali.

Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di conoscere e apprezzare molteplici discipline sportive. Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche.

Si muove nell'ambiente di vita e di scuola rispettando alcuni criteri di sicurezza per sé e per gli altri.

Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico - fisico legati alla cura del proprio corpo e a un corretto regime alimentare.

Comprende all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport il valore delle regole e l'importanza di rispettarle, nella consapevolezza che la correttezza e il rispetto reciproco sono aspetti irrinunciabili nel vissuto di ogni esperienza ludico-sportiva.

Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria 2004.

La Scuola Primaria

Successiva alla Scuola dell'Infanzia, essa è *Primaria* non tanto, o almeno non solo, nel senso comune che è la prima Scuola obbligatoria del sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione, oppure perché in quasi tutti i Paesi dell'Ocse è aggettivata in questo modo, quanto e soprattutto per un'altra serie di ragioni che affondano le loro radici nella nostra migliore tradizione pedagogica e che qui si presentano senza attribuire all'ordine con cui sono esposte alcun particolare valore gerarchico.

La prima è culturale. Essa promuove nei fanciulli e nelle fanciulle l'acquisizione di tutti i tipi di linguaggio e un primo livello di padronanza delle conoscenze e delle abilità, comprese quelle metodologiche di indagine, indispensabili alla comprensione intersoggettiva del mondo umano, naturale e

artificiale, nel quale si vive. In questo senso, aiutando il passaggio dal «sapere comune» al «sapere scientifico», costituisce la condizione stessa dell'edificio culturale e della sua successiva sempre più approfondita sistemazione ed evoluzione critica.

La seconda è gnoseologica ed epistemologica. L'esperienza è l'abbrivo di ogni conoscenza.

Non è possibile giungere ad una conoscenza formale che rifletta astrattamente sui caratteri logici di se stessa senza passare da una conoscenza che scaturisca da una continua negoziazione operativa con l'esperienza. La Scuola Primaria è il luogo in cui ci si abitua a radicare le conoscenze (sapere) sulle esperienze (il fare e l'agire), a integrare con sistematicità le due dimensioni e anche a concepire i primi ordinamenti formali, semantici e sintattici, disciplinari e interdisciplinari, del sapere così riflessivamente ricavato.

La terza è sociale. Essa assicura obbligatoriamente a tutti i fanciulli le condizioni culturali, relazionali, didattiche e organizzative idonee a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale» che limitando di fatto la libertà e la giustizia dei cittadini, «impediscono il pieno sviluppo della persona umana» indipendentemente dal sesso, dalla razza, dalla lingua, dalla religione, dalle opinioni politiche e dalle condizioni personali e sociali (art. 3 della Costituzione). Senza quest'opera di decondizionamento

che la Scuola Primaria è chiamata a svolgere sarebbero largamente pregiudicati i traguardi della giustizia e dell'integrazione sociale.

La quarta è etica. Per «concorrere al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4 della Costituzione) è necessario superare le forme di egocentrismo e praticare, invece, i valori del reciproco rispetto, della partecipazione, della collaborazione, dell'impegno competente e responsabile, della cooperazione e della solidarietà. La Scuola Primaria, in quanto prima occasione obbligatoria per tutti di esercizio costante, sistematico di questi valori, in stretto collegamento con la famiglia, crea le basi per la loro successiva adozione come costume comunitario a livello locale, nazionale e internazionale.

L'ultima è psicologica. Proseguendo il cammino iniziato dalla famiglia e dalla scuola dell'infanzia, la Scuola Primaria insegna a tutti i fanciulli l'alfabeto dell'integrazione affettiva della personalità e pone la basi per una immagine realistica, ma positiva di sé, in grado di valorizzare.

Per tutte queste ragioni, la Scuola Primaria è l'ambiente educativo di apprendimento, nel quale ogni fanciullo trova le occasioni per maturare progressivamente le proprie capacità di autonomia, di azione diretta, di relazioni umane, di

progettazione e verifica, di esplorazione, di riflessione logico - critica e di studio individuale.

Obiettivi generali del processo formativo
Valorizzare l'esperienza del fanciullo.

I fanciulli che entrano nella Scuola Primaria hanno già maturato concettualizzazioni intuitive, parziali e generali, che impiegano per spiegare tutti i fenomeni che incontrano; anche quelli più complessi. Si può dire che abbiano maturato in famiglia, nei rapporti con gli altri e con il mondo, nella scuola dell'infanzia non soltanto una «loro» fisica, chimica, geologia, storia, arte ecc. «ingenue», ma che abbiano elaborato anche una «loro» altrettanto «ingenua», ma non per questo meno unitaria, organica e significativa visione del mondo e della vita. La Scuola Primaria si propone, anzitutto, di apprezzare questo patrimonio conoscitivo, valoriale e comportamentale ereditato dal fanciullo, e di dedicare particolare attenzione alla sua considerazione, esplorazione e discussione comune.

La corporeità come valore.

La Scuola Primaria è consapevole che ogni dimensione simbolica che anima il fanciullo e le sue relazioni familiari e sociali è inscindibile dalla sua corporeità. Nella persona, infatti, non esistono separazioni e il corpo non è il «vestito» di ogni individuo, ma piuttosto il suo modo globale di essere nel mondo e di agire nella società. Per questo l'avvaloramento dell'espressione corporea è allo stesso tempo condizione e risultato dell'avvaloramento di tutte le altre dimensioni della persona: la razionale, l'estetica, la sociale, l'operativa, l'affettiva, la morale e la spirituale religiosa. E viceversa.

**Indicazioni nazionali per il curricolo
della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. 04
settembre 2012.**

Educazione fisica

Nel primo ciclo l'educazione fisica promuove la conoscenza di sé e delle proprie potenzialità nella costante relazione con l'ambiente, gli altri, gli oggetti. Contribuisce, inoltre, alla formazione della personalità dell'alunno attraverso la conoscenza e la consapevolezza della propria identità corporea, nonché del continuo bisogno di movimento come cura costante della propria persona e del proprio benessere.

In particolare, lo "stare bene con se stessi" richiama l'esigenza che il curricolo dell'educazione al movimento preveda esperienze tese ad consolidare stili di vita corretti e salutari, come presupposto di una cultura personale che valorizzi le

esperienze motorie e sportive, anche extrascolastiche, come prevenzione di ipocinesia, sovrappeso e cattive abitudini alimentari, involuzione delle capacità motorie, precoce abbandono della pratica sportiva e utilizzo di sostanze che inducono dipendenza.

Le attività motorie e sportive forniscono agli alunni le occasioni per riflettere sui cambiamenti del proprio corpo, per accettarli e viverli serenamente come espressione della crescita e del processo di maturazione di ogni persona; offrono altresì occasioni per riflettere sulle valenze che l'immagine di sé assume nel confronto col gruppo dei pari. L'educazione motoria è quindi l'occasione per promuovere esperienze cognitive, sociali, culturali e affettive.

Attraverso il movimento, con il quale si realizza una vastissima gamma di gesti che vanno dalla mimica del volto, alla danza, alle più svariate prestazioni sportive, l'alunno potrà conoscere il suo corpo ed esplorare lo spazio, comunicare e relazionarsi con gli altri in modo adeguato ed efficace.

La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima dell'alunno e l'ampliamento progressivo della sua esperienza, arricchendola di stimoli sempre nuovi.

L'attività motoria e sportiva, soprattutto nelle occasioni in cui fa sperimentare la vittoria o la sconfitta, contribuisce all'apprendimento della capacità di modulare e controllare le proprie emozioni.

Attraverso la dimensione motoria l'alunno è facilitato nell'espressione di istanze comunicative e disagi di varia natura che non sempre riesce a comunicare con il linguaggio verbale.

L'attività motoria praticata in ambiente naturale rappresenta un elemento determinante per un'azione educativa integrata, per la formazione di futuri cittadini del mondo, rispettosi dei valori umani, civili e ambientali.

Partecipare alle attività motorie e sportive significa condividere con altre persone esperienze di gruppo, promuovendo l'inserimento anche di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra. Il gioco e lo sport sono, infatti, mediatori e facilitatori di relazioni e "incontri".

L'attività sportiva promuove il valore del rispetto di regole concordate e condivise e i valori etici che sono alla base della convivenza civile. I docenti sono impegnati a trasmettere e a far vivere ai ragazzi i principi di una cultura sportiva portatrice di rispetto per sé e per l'avversario, di lealtà, di senso di appartenenza e di responsabilità, di controllo dell'aggressività, di negazione di qualunque forma di violenza.

L'esperienza motoria deve connotarsi come "vissuto positivo", mettendo in risalto la capacità di fare dell'alunno, rendendolo

costantemente protagonista e progressivamente consapevole delle competenze motorie via via acquisite.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

L'alunno acquisisce consapevolezza di sé attraverso la percezione del proprio corpo e la padronanza degli schemi motori e posturali nel continuo adattamento alle variabili spaziali e temporali contingenti.

Utilizza il linguaggio corporeo e motorio per comunicare ed esprimere i propri stati d'animo, anche attraverso la drammatizzazione e le esperienze ritmico - musicali e coreutiche.

Sperimenta una pluralità di esperienze che permettono di maturare competenze di *gioco - sport* anche come orientamento alla futura pratica sportiva.

Sperimenta, in forma semplificata e progressivamente sempre più complessa, diverse gestualità tecniche.

Agisce rispettando i criteri base di sicurezza per sé e per gli altri, sia nel movimento che nell'uso degli attrezzi e trasferisce tale competenza nell'ambiente scolastico ed extrascolastico.

Riconosce alcuni essenziali principi relativi al proprio benessere psico-fisico legati alla cura del proprio corpo, a un corretto regime alimentare e alla prevenzione dell'uso di sostanze che inducono dipendenza.

Comprende, all'interno delle varie occasioni di gioco e di sport, il valore delle regole e l'importanza di rispettarle.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe quinta della scuola primaria

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

– Coordinare e utilizzare diversi schemi motori combinati tra loro inizialmente in forma successiva e poi in forma simultanea (correre / saltare, afferrare / lanciare, ecc).

– Riconoscere e valutare traiettorie, distanze, ritmi esecutivi e successioni temporali delle azioni motorie, sapendo organizzare il proprio movimento nello spazio in relazione a sé, agli oggetti, agli altri.

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo-espressiva

– Utilizzare in forma originale e creativa modalità espressive e corporee anche attraverso forme di drammatizzazione e danza, sapendo trasmettere nel contempo contenuti emozionali.

– Elaborare ed eseguire semplici sequenze di movimento o semplici coreografie individuali e collettive.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

– Conoscere e applicare correttamente modalità esecutive di diverse proposte di *gioco - sport*.

– Saper utilizzare numerosi giochi derivanti dalla tradizione popolare applicandone indicazioni e regole.

– Partecipare attivamente alle varie forme di gioco , organizzate anche in forma di gara, collaborando con gli altri.

– Rispettare le regole nella competizione sportiva; saper accettare la sconfitta con equilibrio, e vivere la vittoria esprimendo rispetto nei confronti dei perdenti, accettando le diversità, manifestando senso di responsabilità.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

– Assumere comportamenti adeguati per la prevenzione degli infortuni e per la sicurezza nei vari ambienti di vita.

– Riconoscere il rapporto tra alimentazione, ed esercizio fisico in relazione a sani stili di vita. Acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche (cardio-respiratorie e muscolari) e dei loro cambiamenti in relazione all'esercizio fisico.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno è consapevole delle proprie competenze motorie sia nei punti di forza che nei limiti.

Utilizza le abilità motorie e sportive acquisite adattando il movimento in situazione.

Utilizza gli aspetti comunicativo - relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri, praticando, inoltre, attivamente i valori sportivi (*fair – play*) come modalità di relazione quotidiana e di rispetto delle regole.

Riconosce, ricerca e applica a se stesso comportamenti di promozione dello “star bene” in ordine a un sano stile di vita e alla prevenzione.

Rispetta criteri base di sicurezza per sé e per gli altri.

È capace di integrarsi nel gruppo, di assumersi responsabilità e di impegnarsi per il bene comune.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Il corpo e la sua relazione con lo spazio e il tempo

– Saper utilizzare e trasferire le abilità per la realizzazione dei gesti tecnici dei vari sport.

– Saper utilizzare l'esperienza motoria acquisita per risolvere situazioni nuove o inusuali.

– Utilizzare e correlare le variabili spazio-temporali funzionali alla realizzazione del gesto tecnico in ogni situazione sportiva.

– Sapersi orientare nell'ambiente naturale e artificiale anche attraverso ausili specifici (mappe, bussole).

Il linguaggio del corpo come modalità comunicativo - espressiva

– Conoscere e applicare semplici tecniche di espressione corporea per rappresentare idee, stati d'animo e storie mediante gestualità e posture svolte in forma individuale, a coppie, in gruppo.

– Saper decodificare i gesti di compagni e avversari in situazione di gioco e di sport.

– Saper decodificare i gesti arbitrari in relazione all'applicazione del regolamento di gioco.

Il gioco, lo sport, le regole e il fair play

– Padroneggiare le capacità coordinative adattandole alle situazioni richieste dal gioco in forma originale e creativa, proponendo anche varianti.

– Sa realizzare strategie di gioco, mette in atto comportamenti collaborativi e partecipa in forma propositiva alle scelte della squadra.

– Conoscere e applicare correttamente il regolamento tecnico degli sport praticati assumendo anche il ruolo di arbitro o di giudice.

– Saper gestire in modo consapevole le situazioni competitive, in gara e non, con autocontrollo e rispetto per l'altro, sia in caso di vittoria sia in caso di sconfitta.

Salute e benessere, prevenzione e sicurezza

– Essere in grado di conoscere i cambiamenti morfologici caratteristici dell'età ed applicarsi a seguire un piano di lavoro consigliato in vista del miglioramento delle prestazioni.

– Essere in grado di distribuire lo sforzo in relazione al tipo di attività richiesta e di applicare tecniche

di controllo respiratorio e di rilassamento muscolare a conclusione del lavoro.

– Saper disporre, utilizzare e riporre correttamente gli attrezzi salvaguardando la propria e l'altrui sicurezza.

– Saper adottare comportamenti appropriati per la sicurezza propria e dei compagni anche rispetto a possibili situazioni di pericolo.

– Praticare attività di movimento per migliorare la propria efficienza fisica riconoscendone i benefici.

– Conoscere ed essere consapevoli degli effetti nocivi legati all'assunzione di integratori, di sostanze illecite o che inducono dipendenza (doping, droghe, alcool).

Il corpo e il movimento

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:

le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo.

Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati, dei giochi psicomotori e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale.

La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura. La scuola dell'infanzia mira altresì a sviluppare la capacità di esprimersi e di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino vive pienamente la propria corporeità, ne percepisce il potenziale comunicativo ed espressivo, matura condotte che gli consentono una buona autonomia nella gestione della giornata a scuola.

Riconosce i segnali e i ritmi del proprio corpo, le differenze sessuali e di sviluppo e adotta pratiche corrette di cura di sé, di igiene e di sana alimentazione.

Prova piacere nel movimento e sperimenta schemi posturali e motori, li applica nei giochi individuali e di gruppo, anche con l'uso di piccoli attrezzi ed è in grado di adattarli alle situazioni ambientali all'interno della scuola e all'aperto.

Controlla l'esecuzione del gesto, valuta il rischio, interagisce con gli altri nei giochi di movimento, nella musica, nella danza, nella comunicazione espressiva.

Riconosce il proprio corpo, le sue diverse parti e rappresenta il corpo fermo e in movimento.

Immagini, suoni, colori

I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico. L'esplorazione dei materiali a disposizione consente di vivere le prime esperienze

artistiche, che sono in grado di stimolare la creatività e contagiare altri apprendimenti.

I linguaggi a disposizione dei bambini, come la voce, il gesto, la drammatizzazione, i suoni, la musica, la manipolazione dei materiali, le esperienze grafico-pittoriche, i mass-media, vanno scoperti ed educati perché sviluppino nei piccoli il senso del bello, la conoscenza di se stessi, degli altri e della realtà.

L'incontro dei bambini con l'arte è occasione per guardare con occhi diversi il mondo che li circonda. I materiali esplorati con i sensi, le tecniche sperimentate e condivise nell'atelier della scuola, le osservazioni di luoghi (piazze, giardini, paesaggi) e di opere (quadri, musei, architetture) aiuteranno a migliorare le capacità percettive, coltivare il piacere della fruizione, della produzione e dell'invenzione e ad avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico.

La musica è un'esperienza universale che si manifesta in modi e generi diversi, tutti di pari dignità, carica di emozioni e ricca di tradizioni culturali. Il bambino, interagendo con il paesaggio sonoro, sviluppa le proprie capacità cognitive e relazionali, impara a percepire, ascoltare, ricercare e discriminare i suoni all'interno di contesti di apprendimento significativi. Esplora le proprie possibilità sonoro-espressive e simbolico-rappresentative, accrescendo la fiducia nelle proprie potenzialità. L'ascolto delle produzioni sonore personali lo apre al piacere di fare musica e alla condivisione di repertori appartenenti a vari generi musicali.

Il bambino si confronta con i nuovi media e con i nuovi linguaggi della comunicazione, come spettatore e come attore. La scuola può aiutarlo a familiarizzare con l'esperienza della multimedialità (la fotografia, il cinema, la televisione, il digitale), favorendo un contatto attivo con i "media" e la ricerca delle loro possibilità espressive e creative.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino comunica, esprime emozioni, racconta, utilizzando le varie possibilità che il linguaggio del corpo consente.

Inventa storie e sa esprimerle attraverso la drammatizzazione, il disegno, la pittura e altre attività manipolative; utilizza materiali e strumenti, tecniche espressive e creative; esplora le potenzialità offerte dalle tecnologie.

Segue con curiosità e piacere spettacoli di vario tipo (teatrali, musicali, visivi, di animazione ...); sviluppa interesse per l'ascolto della musica e per la fruizione di opere d'arte.

Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.

Sperimenta e combina elementi musicali di base, producendo semplici sequenze sonoro-musicali.

Esplora i primi alfabeti musicali, utilizzando anche i simboli di una notazione informale per codificare i suoni percepiti e riprodurli.

I DISCORSI E LE PAROLE

La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati. La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture.

I bambini si presentano alla scuola dell'infanzia con un patrimonio linguistico significativo, ma con competenze differenziate, che vanno attentamente osservate e valorizzate. In un ambiente linguistico curato e stimolante i bambini sviluppano nuove capacità quando interagiscono tra di loro, chiedono spiegazioni, confrontano punti di vista, progettano giochi e attività, elaborano e condividono conoscenze. I bambini imparano ad ascoltare storie e racconti, dialogano con adulti e compagni, giocano con la lingua che usano, provano il piacere di comunicare, si cimentano con l'esplorazione della lingua scritta.

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua di origine. La vita di sezione offre la possibilità di sperimentare una varietà di situazioni comunicative ricche di senso, in cui ogni bambino diventa capace di usare la lingua nei suoi diversi aspetti, acquista fiducia nelle proprie capacità espressive, comunica, descrive, racconta, immagina.

Appropriati percorsi didattici sono finalizzati all'estensione del lessico, alla corretta pronuncia di suoni, parole e frasi, alla pratica delle diverse modalità di interazione verbale (ascoltare, prendere la parola, dialogare, spiegare), contribuendo allo sviluppo di un pensiero logico e creativo.

L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e precisa il proprio lessico, comprende parole e discorsi, fa ipotesi sui significati.

Sa esprimere e comunicare agli altri emozioni, sentimenti, argomentazioni attraverso il linguaggio verbale che utilizza in differenti situazioni comunicative.

Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; inventa nuove parole, cerca somiglianze e analogie tra i suoni e i significati.

Ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni, usa il linguaggio per progettare attività e per definirne regole.

Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, incontrando anche le tecnologie digitali e i nuovi media.

La conoscenza del mondo

I bambini esplorano continuamente la realtà e imparano a riflettere sulle proprie esperienze descrivendole, rappresentandole, riorganizzandole con diversi criteri. Pongono così le basi per la successiva elaborazione di concetti scientifici e matematici che verranno proposti nella scuola primaria.

La curiosità e le domande sui fenomeni naturali, su se stessi e sugli organismi viventi e su storie, fiabe e giochi tradizionali con riferimenti matematici, possono cominciare a trovare risposte guardando sempre meglio i fatti del mondo, cercando di capire come e quando succedono, intervenendo per cambiarli e sperimentando gli effetti dei cambiamenti. Si avviano così le prime attività di ricerca che danno talvolta risultati imprevedibili, ma che costruiscono nel bambino la necessaria fiducia nelle proprie capacità di capire e di trovare spiegazioni. Esplorando oggetti, materiali e simboli, osservando la vita di piante ed animali, i bambini elaborano idee personali da confrontare con quelle dei compagni e degli insegnanti.

Imparano a fare domande, a dare e a chiedere spiegazioni, a lasciarsi convincere dai punti di vista degli altri, a non scoraggiarsi se le loro idee non risultano appropriate. Possono quindi avviarsi verso un percorso di conoscenza più strutturato, in cui esploreranno le potenzialità del linguaggio per esprimersi e l'uso di simboli per rappresentare significati.

Oggetti, fenomeni, viventi

I bambini elaborano la prima "organizzazione fisica" del mondo esterno attraverso attività concrete che portano la loro attenzione sui diversi aspetti della realtà, sulle caratteristiche della luce e delle ombre, sugli effetti del calore. Osservando il proprio movimento e quello degli oggetti, ne colgono la durata e la velocità, imparano a organizzarli nello spazio e nel tempo e sviluppano una prima idea di contemporaneità.

Toccando, smontando, costruendo e ricostruendo, affinando i propri gesti, i bambini individuano qualità e proprietà degli oggetti e dei materiali, ne immaginano la struttura e sanno assemblarli in varie costruzioni;

riconoscono e danno un nome alle proprietà individuate, si accorgono delle loro eventuali trasformazioni.

Cercano di capire come sono fatti e come funzionano macchine e meccanismi che fanno parte della loro esperienza, cercando di capire anche quello che non si vede direttamente: le stesse trasformazioni della materia possono essere intuite in base a elementari modelli di strutture “invisibili”.

Il proprio corpo è sempre oggetto di interesse, soprattutto per quanto riguarda i processi nascosti, e la curiosità dei bambini permette di avviare le prime interpretazioni sulla sua struttura e sul suo funzionamento.

Gli organismi animali e vegetali, osservati nei loro ambienti o in microambienti artificiali, possono suggerire un “modello di vivente” per capire i processi più elementari e la varietà dei modi di vivere. Si può così portare l’attenzione dei bambini sui cambiamenti insensibili o vistosi che avvengono nel loro corpo, in quello degli animali e delle piante e verso le continue trasformazioni dell’ambiente naturale.

Numero e spazio

La familiarità con i numeri può nascere a partire da quelli che si usano nella vita di ogni giorno; poi, ragionando sulle quantità e sulla numerosità di oggetti diversi, i bambini costruiscono le prime fondamentali competenze sul contare oggetti o eventi, accompagnandole con i gesti dell’indicare, del togliere e dell’aggiungere. Si avviano così alla conoscenza del numero e della struttura delle prime operazioni, suddividono in parti i materiali e realizzano elementari attività di misura. Gradualmente, avviando i primi processi di astrazione, imparano a rappresentare con simboli semplici i risultati delle loro esperienze.

Muovendosi nello spazio, i bambini scelgono ed eseguono i percorsi più idonei per raggiungere una meta prefissata scoprendo concetti geometrici come quelli di direzione e di angolo. Sanno descrivere le forme di oggetti tridimensionali, riconoscendo le forme geometriche e individuandone le proprietà (ad esempio, riconoscendo nel “quadrato” una proprietà dell’oggetto e non l’oggetto stesso).

Operano e giocano con materiali strutturati, costruzioni, giochi da tavolo di vario tipo.

Traguardi per lo sviluppo della competenza

Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.

Sa collocare le azioni quotidiane nel tempo della giornata e della settimana.

Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.

Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

Si interessa a macchine e strumenti tecnologici, sa scoprirne le funzioni e i possibili usi.

Ha familiarità sia con le strategie del contare e dell'operare con i numeri sia con quelle necessarie per eseguire le prime misurazioni di lunghezze, pesi, e altre quantità.

Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti / dietro, sopra / sotto, destra / sinistra, ecc; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

D.P.R. 12 febbraio 1985 Programmi per la scuola elementare. Parte intitolata educazione motoria.

Educazione motoria.

L'affermazione nella cultura contemporanea dei nuovi significati di corporeità, di movimento e di sport si manifesta, sul piano personale e sociale, come esigenza e crescente richiesta di attività motoria e di pratica sportiva. La scuola elementare, pertanto, nell'ambito di un'educazione finalizzata anche alla presa di coscienza del valore del corpo inteso come espressione della personalità e come condizione relazionale, comunicativa, espressiva, operativa, favorisce le attività motorie e di gioco-sport. Nel promuovere tali attività essa, mentre considera il movimento, al pari degli altri linguaggi, totalmente integrato nel processo di maturazione dell'autonomia personale, tiene presenti gli obiettivi formativi da perseguire in rapporto a tutte le dimensioni della personalità

– morfologico - funzionale;

– intellettuale - cognitiva;

- affettivo - morale;

- sociale.

L'educazione motoria si propone le seguenti finalità:

- promuovere lo sviluppo delle capacità relative alle funzioni senso - percettive cui sono connessi i procedimenti di ingresso e di analisi degli stimoli e delle informazioni;

- consolidare e affinare, a livello concreto, gli schemi motori statici e dinamici indispensabili al controllo del corpo e all'organizzazione dei movimenti;

- concorrere allo sviluppo di coerenti comportamenti relazionali mediante la verifica vissuta in esperienze di gioco e di avviamento sportivo, dell'esigenza di regole e di rispetto alle regole stesse sviluppando anche la capacità di iniziativa e di soluzione dei problemi;

- collegare la motricità all'acquisizione di abilità relative alla comunicazione gestuale e mimica, alla drammatizzazione, al rapporto tra movimento e musica, per il miglioramento della sensibilità espressiva ed estetica. Le finalità indicate concorrono allo sviluppo delle caratteristiche morfologico - biologiche e funzionali del corpo e allo sviluppo della motricità in senso globale e analitico.

L'intervento educativo rivolto alla motricità presuppone la conoscenza del movimento dal punto di vista strutturale, delle sue modalità di realizzazione, del suo sviluppo. La struttura del movimento è costituita da unità basiche, riferibili a schemi motori e schemi posturali. Essi permettono tutte le più complesse attività funzionali e costituiscono il repertorio necessario non solo per compiere movimenti o per inibirli, ma anche per assumere atteggiamenti o posture.

Gli schemi motori sono dinamici e si identificano nel camminare, correre, saltare, afferrare, lanciare, strisciare, rotolare, arrampicarsi, quelli posturali sono schemi statici e si identificano nel flettere, inclinare, circondurre, piegare, elevare, estendere, addurre, ruotare, oscillare, ecc... e possono riguardare movimenti globali o segmentari del corpo. Sia gli schemi motori che quelli posturali maturano secondo un processo di sviluppo che si evidenzia in caratterizzanti tratti di maturità. In ciascuna fase dello sviluppo occorre quindi che l'insegnante realizzi le condizioni per ampliare il più possibile il repertorio di schemi motori e posturali.

Conseguire una base motoria più ampia possibile rappresenta perciò un obiettivo educativo e didattico dell'educazione motoria.

Obiettivi e contenuti.

Il movimento si sviluppa, come qualsiasi altra funzione della personalità, in un rapporto continuo con l'ambiente, attraverso comportamenti modificati dall'esperienza, mentre la sua educabilità passa attraverso i meccanismi di percezione,

coordinazione, selezione ed esecuzione presenti in qualsiasi azione motoria intenzionale.

Compito dell'insegnante e promuovere in ogni alunno, e, perciò nel rispetto del livello della maturazione biopsichica individuale, il progressivo finalizzato controllo del comportamento motorio.

Le differenti caratteristiche di sviluppo e maturazione dell'alunno della scuola elementare esigono perciò tempi e modalità diversificate di programmazione e di attuazione delle attività motorie, secondo sequenze che hanno riferimento con lo sviluppo strutturale del fanciullo e con quello funzionale della sua motricità.

Le attività motorie consentono di conseguire una prima serie di obiettivi relativi alle capacità senso - percettiva, visiva, uditiva, tattile e cinestetica.

Fin dalla scuola materna, e particolarmente fra i 5-7 anni, il fanciullo deve sviluppare le capacità di percezione, analisi e selezione delle informazioni provenienti dagli organi analizzatori.

In rapporto all'organizzazione ed alla regolazione del movimento un'ulteriore serie di obiettivi da perseguire e rappresentata dalla promozione delle capacità coordinative deputate alla scelta del movimento, alla sua direzione, al suo controllo.

Queste capacità, che conoscono un periodo di sviluppo intensivo fra i 6 e gli 11 anni, possono essere così identificate:

A. percezione, conoscenza e coscienza del corpo

Attraverso le esperienze di esplorazione e scoperta, compiute toccando, esaminando, indicando, usando le varie parti del corpo, giocando e manipolando gli oggetti, si favorisce la graduale costruzione dello schema corporeo, inteso come rappresentazione dell'immagine del corpo nei suoi diversi aspetti: globale e segmentario, statico e dinamico. In tale rappresentazione si integrano gli aspetti relazionali, emotivi, affettivi e di motivazione per una completa consapevolezza corporea.

B. coordinazione oculo - manuale e segmentaria

Particolare attenzione dovrà fin dall'inizio essere rivolta al conseguimento di tali capacità attraverso attività manipolative

semplici con piccoli oggetti, attrezzi di gioco, indirizzando gli interventi anche al fine dell'affermazione della lateralità e del consolidamento della dominanza e favorendo in tal senso la regolarità, la precisione, la fluidità dei gesti-motori fini e gli apprendimenti grafici.

C. organizzazione spazio-temporale

Saranno programmate ed attuate attività che, a partire dai giochi di esplorazione dell'ambiente e di partecipazione a situazioni ludiche organizzate, concorreranno alla progressiva costruzione ed organizzazione dello spazio fisico-geometrico e relazionale, nonché all'iniziale intuizione della successione temporale delle azioni. Attraverso l'utilizzazione di tutte le strutture motorie statiche e dinamiche in giochi di movimento, su schemi liberi o prestabiliti, con o senza attrezzi, in forma individuale o collettiva, si favorirà nel fanciullo l'acquisizione di concetti relativi allo spazio e all'orientamento (vicino/lontano, sopra/sotto, avanti/dietro, alto/basso, corto/lungo, grande/piccolo, sinistra/destra) e di concetti relativi al tempo e alle strutture ritmiche (prima/dopo, contemporaneamente/insieme, lento/veloce).

D. condizione dinamica generale

Integrando le precedenti capacità coordinative, la coordinazione dinamica generale controlla il movimento, consentendo al fanciullo di raggiungere una motricità sempre più ricca ed armoniosa sia sul piano dell'espressione che dell'efficacia.

Tale capacità si svilupperà progressivamente attraverso situazioni di gioco e di attività via via più complesse che, intorno ai 9-10 anni, si collegheranno in modo naturale ai fondamentali gesti del gioco sport.

Indicazioni didattiche.

La programmazione degli interventi didattici dovrà tenere conto delle diverse situazioni di partenza e dei livelli iniziali di funzionalità senso-percettiva e motoria di ciascun alunno al momento dell'ingresso a scuola. Tali valutazioni iniziali saranno facilitate anche dalle indicazioni fornite dalla famiglia, dalla scuola materna frequentata e dai servizi sanitari del territorio.

Le attività motorie, per essere funzionali e influire positivamente su tutte le dimensioni della personalità, devono essere praticate in forma ludica, variata, polivalente, partecipata

nel corso di interventi di opportuna durata e con differenziazioni significative a seconda delle varie fasce d'età. In questo senso si farà riferimento inizialmente (6-7 anni) a tutta la vasta gamma di giochi motori frutto della spontanea e naturale motricità dei fanciulli, attingendo sia all'esperienza vissuta, sia alla più genuina tradizione popolare, utilizzando giochi simbolici, d'imitazione, di immaginazione, ecc.. L'importanza della ludicità nell'educazione motoria risponde al bisogno primario del fanciullo di una forma gratificante e motivata delle attività. Il gioco è quindi sempre da sollecitare e gestire in tutte le sue forme e modalità (d'invenzione, di situazione, dei ruoli, di regole, ecc.). Compito dell'insegnante sarà di programmare e suggerire i giochi più idonei al raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nella seconda fascia d'età (8-11 anni) il raggiungimento di congruenti livelli di autonomia è legato alla ricchezza delle esperienze educative vissute, all'ampiezza della base motoria, al complesso delle capacità coordinative acquisite. In una prospettiva realmente formativa, acquistano in tal senso rilevanza tutte le attività polivalenti (percorsi, circuiti, ecc.) ed i giochi di squadra con regole determinate dagli alunni o assunte dall'esterno (quattro porte, mini - basket, mini - volley, mini - handball, ecc.), ovvero attività sportive significative (pre- atletica: corse, salti, lanci; ginnastica: agilità, ritmo; esperienze di nuoto; ecc.). Ciò non dovrà costituire pretesto per un prematuro avviamento alle discipline sportive, ne deve presentarsi come esperienza scolastica episodica eccezionale, ma deve invece configurarsi come specifico intervento educativo teso a cogliere i veri significati sociali e culturali dello sport.

Verranno individuati opportuni momenti di verifica e valutazione attraverso l'osservazione sistematica del comportamento motorio degli alunni, tenendo sempre presenti i punti di partenza, le differenti situazioni esperienziali, i diversi ritmi di sviluppo individuale. In presenza di alunni in situazione di difficoltà motoria, gli interventi saranno, in relazione ai contenuti, agli strumenti e alla durata, adeguati alle effettive possibilità e necessità di ogni fanciullo.

Costituiscono luogo ideale per lo svolgimento delle attività motorie la palestra, gli spazi aperti attrezzati e non, o comunque opportunamente recuperati o ricondizionati allo scopo. Si rammenti, a tale proposito, l'opportunità di attivare ogni possibile intervento teso alla migliore utilizzazione delle strutture e delle risorse scolastiche esistenti, purché rispondenti a requisiti minimi di agibilità e sicurezza per lo svolgimento delle attività stesse. Particolare attenzione va data anche all'uso

dei materiali e delle attrezzature che potranno essere sia quelli tradizionali, sia altri particolarmente idonei (palle colorate, palloni, clavette, cerchi, bacchette, fettucce elastiche, ostacoli, panche, materassini, ceppi, tappeti, ecc.).

D.M. 3 giugno 1991 Orientamenti per la scuola materna statale. Parte intitolata il corpo e il movimento.

Il corpo e il movimento

Il campo di esperienza della corporeità e della motricità contribuisce alla crescita e alla maturazione complessiva del bambino promuovendo 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. Ad esso ineriscono inoltre quei contenuti di natura segnica i cui alfabeti sono indispensabili per l'espressione soggettiva e la comunicazione interpersonale ed interculturale.

Le tappe evolutive procedono dalla dominanza del "corpo vissuto" alla prevalenza della discriminazione percettiva e alla rappresentazione mentale del proprio corpo statico e in movimento. Intorno ai tre anni il bambino controlla globalmente gli schemi motori dinamici generali (correre, lanciare, ecc.), imita di volta in volta posizioni globali del corpo o posizioni semplici di un segmento, riconosce parametri spaziali, discrimina e riproduce semplici strutture ritmiche. Verso i sei anni effettua una prima forma di controllo segmentario degli schemi dinamici generali, imita contemporaneamente posizioni globali del corpo e posizioni combinate dei suoi segmenti, riconosce la destra e la sinistra su di sé, discrimina e riproduce strutture ritmiche varie e articolate. I traguardi di sviluppo da perseguire consistono, da una parte nello sviluppo delle capacità senso-percettive e degli schemi dinamici e posturali di base (camminare, correre, saltare, lanciare, ecc.) per adattarli ai parametri spazio-temporali dei diversi ambienti; dall'altra nella progressiva acquisizione della coordinazione dei movimenti e della padronanza del proprio comportamento motorio nell'interazione con l'ambiente, vale a dire la capacità di progettare ed attuare la più efficace strategia motoria e di intuire-anticipare quella degli altri e le dinamiche degli oggetti nel corso delle attività motorie.

L'educazione alla salute sarà avviata fornendo, in modo contestuale alle esperienze di vita, le prime conoscenze utili per una corretta gestione del proprio corpo, in modo da promuovere l'assunzione di positive abitudini igienico-sanitarie. Il naturale

interesse per la conoscenza del corpo e della sua dimensione sessuale può essere sostenuto dall'attenzione educativa dell'insegnante rivolta sia alle occasioni informali, proprie della vita quotidiana, sia alle attività ludiche. Va avvertito che la dimensione della sessualità investe anche altri campi della esperienza educativa.

L'insieme delle esperienze motorie e corporee correttamente vissute costituisce un significativo contributo per lo sviluppo di un'immagine positiva di sé. La forma privilegiata di attività motoria è costituita dal gioco, che sostanzia e realizza nei fatti il clima ludico della scuola dell'infanzia, adempiendo a rilevanti e significative funzioni di vario tipo, da quella cognitiva e quella socializzante a quella creativa. Occorre quindi conoscere e sperimentare tutte le forme praticabili di gioco a contenuto motorio: dai giochi liberi a quelli di regole, dai giochi con materiali a quelli simbolici, dai giochi di esercizio a quelli programmati, dai giochi imitativi a quelli popolari e tradizionali.

L'insegnante svolgerà compiti di regia educativa, predisponendo ambienti stimolanti e ricchi di opportunità diversificate di esercizio; inoltre programmerà con cura la scelta, l'ordine di successione e le modalità di svolgimento dei giochi di regole, di cui potrà anche assumere la conduzione. Nel gioco - dramma il suo intervento consisterà soprattutto nel creare le condizioni affinché il bambino si possa esprimere creativamente e nello stimolarlo alla ricerca di forme espressive e comunicative personali ed efficaci. I momenti di ordine valutativo poggeranno sulla definizione dei comportamenti da osservare sistematicamente, sulla documentazione e sulla ponderazione dei processi di sviluppo del bambino con una particolare attenzione per il controllo dinamico e l'adattamento spaziale e temporale. L'impiego costante di piccoli attrezzi e oggetti semplici, che i bambini possono facilmente manipolare ed usare in varie situazioni e nei modi più diversi, garantisce comunque consistenza e significatività all'attività motoria. Va poi osservato che la disponibilità di impianti e attrezzature costosi e sofisticati non costituisce in sé garanzia di consistenza e significatività educativa delle attività, ma è da considerarsi utile o addirittura indispensabile in relazione agli obiettivi della programmazione. Ai soggetti disabili deve essere offerta la possibilità di partecipare alle attività motorie programmate, sviluppando percorsi originali ed evitando occasioni di esclusione.

Bibliografia

Adams J.A., (1987), *“Historical review and appraisal of research on the learning, retention and transfer of human motor skills”*, Psychol. Bull.

Alilo, M.M., (1993), *“Standardization of the bender-gestalt test on 7 to 10 year-old school children in Tabriz”*, Psychol. Res., 2.

Ambretti A., Carlomagno N., Prosperi R., Sibilio M., (2011), *“The Eye-Hand Assessment in Pupils Attending the Second Year of the Primary Schools in the Province of Salerno”* pubblicato sulla rivista *Beden Egitimi ve Spor Bilim Dergisi* (Turchia), vol13 No 2 ISSN 1300-9915

Ambretti A., Raiola G., Vastola R., Sibilio M., rivista *Acta Kinesiologica* *“Motor coordination in the Italian primary school: teaching relevance and availability of Anochin’s theoretical model”*.

Ambretti A., Sibilio, M., (2008-2009), Quaderni del Dipartimento 2008-2009, Tomo II paragrafo intitolato *“Corpo e movimento nella scuola materna degli Orientamenti del ‘91”*, Università degli studi di Salerno, Dipartimento di Scienze dell’Educazione, San Cesario di Lecce: Pensa Editore.

Anochin cit in Meinel K., (1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l’aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva.

Baldwin L. A., (1993), *“Teorie dello sviluppo infantile”*, Milano: Franco Angeli.

Bender L. (1938). *“A visual motor gestalt test and its use”*. New York: American Orthopsychiatric Association.

Bender L. (1946). *“Bender Motor Gestalt test: Cards and manual of instructions”*. New York: American Orthopsychiatric Association. Adattamento italiano a cura di Lidia Morante. Firenze: Organizzazioni Speciali, 1992.

Benvenuto G., (2003), *“Mettere i voti a scuola. Introduzione alla docimologia”*, Roma: Carocci.

Bernstein N., (1967), *“The coordination and regulation of movement”*, London: Pergamon press.

Bernstein N., in Meinel K., (1955), *“Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico”*, Roma: Società Stampa sportiva, p.58.

Bolen L.M., J.B. Hewett, C.W. Hall and C.C. Mitchell, (1992), *“Expanded koppitz scoring system of the bender gestalt visual-motor test for adolescents: A pilot study”*. Psychol. Sch., 29.

Bondioli A. & Ferrari M., (a cura di), (2000), *“Manuale di valutazione del contesto educativo”*. Milano: Franco Angeli.

Bondioli A. & Ferrari M., (a cura di), (2000), *“Manuale di valutazione del contesto educativo”*. Milano: Franco Angeli.

Brannigan, G.G., S.M. Aabye, L.A. Baker and G.T. Ryan, (1995), *“Further validation of the qualitative scoring system for the modified bender-gestalt test”*. Psychol. Sch., 32.

Bruner (1971), *“Prime fasi dello sviluppo cognitivo”*, Roma, Armando Ed.

Cancrini L., (1974), *“Bambini diversi a scuola”*, Boringhieri.

Cohen, Libby G., and Loraine J. Spenciner., (1994) *“Assessment of Young Children”*. New York: Longman.

Cools W., De Martelaer K., Samaey C., Andries C., (2009), *“Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools”*, Journal of Sports Science and Medicine 8.

D.M. 3 giugno 1991. *“Il bambino e la scuola”*, Art. 1 - Finalità Maturazione dell'identità

D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104

D'amore B., Frabboni F., (2005), *“Didattica generale e didattica disciplinare”*, Milano: Mondadori.

De Bartolomeis F., (1977), *”Valutazione e orientamento”*, Torino: Loesher,

Decker, S.L., (2008), *“Measuring growth and decline in visual-motor processes with the bender-gestalt second edition”*. J. Psychoeduc. Assessment, 26.

DECRETO LEGISLATIVO 19 febbraio 2004, n. 59, Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.

Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali*
Decroly in Visalberghi, A., (1955), *“Misurazione e valutazione nel processo educativo”*, Milano, Edizioni di Comunità.

Domenici G. (1997), *“Gli strumenti della valutazione”*, Salerno: Tecnodid.

Domenici G. (1997), *“Manuale di valutazione scolastica”*, Bari: Laterza.

Domenici G., (2000), *“La valutazione come risorsa. analisi degli apprendimenti e autovalutazione di istituto”*, Napoli: Tecnodid

Evans, R.I., Piaget J.,(1973), *“The Man and His Ideas. Dutton”*, Co., New York.

Frabboni F. Pinto Minerva F., (2001), *“Manuale di pedagogia generale”*, Bari: Laterza.

Fuller, G.B. and B. Vance, (1995). “*Interscorer reliability of the modified version of the bender-gestalt test for preschool and primary school children*”. Psychol. Sch., 32.

Gardner H., (2009), “*Formae mentis*”, Milano: Garzanti, p.305.

Gardner H., (1993), “*Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*”, Milano: Feltrinelli.

Gardner H., (1993), “*L'educazione delle intelligenze multiple*”, Milano: Anabasi, (tr. it. 1995)

Gardner H., (1994), “*Intelligenze multiple*”, trad. it. Isabella Blum, Milano, Anabasi.

Gattullo M., (1975), “*Didattica e docimologia*”, Armando Editore.

Gesell in Le Boulch “*verso una scienza del movimento Introduzione alla psicocinetica*”, Milano: Armando editore.

Ghassemzadeh, Gholamreza Rajabi, (2009), Normalizing the Bender Visual-Motor Gestalt Test Among 6-10 Year-Old Children. *Journal of Applied Sciences*, 9: 1165-1169. “*The test aims at identifying defects in an individual's visio-constructive ability, which is considered a Gestalt function composed of biological imprints of sensory reception, perception and motor action*” (Ghassemzadeh, 1988).

Ghassemzadeh, Gholamreza Rajabi, (2009). Normalizing the Bender Visual-Motor Gestalt Test Among 6-10 Year-Old Children. *Journal of Applied Sciences*, 9: 1165-1169.

Ghassemzadeh, H., (1988), “*A pilot study of the bender-gestalt test in a sample of Iranian*”. J. Clin. Psychol., 44.

Giugni G., "Il problema della valutazione", *Annali P.I.* , n°2/71.

Goldstein, D.J. and T.W. Britt, (1994), "*Visual-motor coordination and intelligence as predictors of reading, mathematics and written language ability*". *Percept Mot Skills*, 78.

Hammil D., Pearson N., Voress J., (1994), "*Test di percezione visiva e integrazione visivo-motoria*", Trento: Erikson.

Hart D., "*Authentic Assessment: A Handbook for Educators*". Menlo.

Hughes M., Lipoma M., Sibilio M., (2010), "*Performance analysis. Elementi di base e aspetti applicativi in campo educativo e integrativo*", Milano: Franco Angeli.

Indicazioni nazionali per il curriculum di scuola infanzia e primo ciclo del 4 settembre 2012

Indicazioni nazionali per il Curriculum della scuola dell'infanzia e della scuola Primaria 31 luglio 2007

Karr, S.K., (1982), "*Bender-gestalt performance of sierra - leone: West African children from four subcultures*". *Percept Mot Skills*, 55.

Kopitz, E.M., (1975). "*Test for Young Children. Research and Applications, 1963-1975*". Vol. II, Grune and Stratton, New York.

Kopitz, E.M., (1963.) "*The Bender-Gestalt Test for Young Children.*" Grune and Stratton, New York.

Kopitz E. M., (1975), "*Bender Gestalt test for young children.*

Research and application”, 1963-1975. New York: Grune & Stratton.

Koppitz E.M., (1962), “*The Bender-Gestalt Test with the Human Figure Drawing Test for young school children*”, Columbus OH: Department of Education, 1962.

Laneve C., (1998), “*Elementi di didattica generale*”, Brescia: Editrice La scuola, p.94.

Le Boulch J., (1977), “*Lo Sport educativo*” Milano: Armando Editore.

Legge 15 marzo (1997), n. 59 capo IV art .21 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 (in *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997)

Legge 4 agosto 1977, n. 517 (in GU 18 agosto 1977, n. 224)” *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica scolastico*”

Lichtner M., (2004), “*Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi*”, Franco Angeli.

Lis A., (1996). “*Bender Gestalt test: differenti metodi per l'attribuzione del punteggio: loro taratura e confronto su soggetti di eta compresa tra i 4 e gli 11 anni*”. Firenze : Giunti O.S.

Lis A., Venuti P., Rossi G., Tallandini M., (1990). *Gli indicatori emotivi di L. M. Koppitz nel test di percezione visuo-motoria di L. Bender. / Emotional indicators of E. M. Koppitz in the Bender Visual Motor Gestalt Test. Bollettino-di-Psicologia-Applicata. Jul-Sep; No 195.*

Lucisano P., Salerni A., (2002), “*Metodologia della ricerca in educazione e formazione*”, Roma: Carocci.

Maragliano - Vertecchi, "La valutazione nella scuola di base",
Editori Riuniti

McCullough V., (1992), "Testing and Your Child: What You
Should Know About 150 of the Most Common Medical,
Educational, and Psychological Tests". New York: Plume.

Meinel K., (1955), "Teoria del movimento. Abbozzo di una
teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico",
Roma: Società Stampa sportiva.

Melchiori R., (2002), "Adas. Il laboratorio della valutazione. 1.
Aspetti concettuali", Milano: Franco Angeli, pp. 25-27 e 30-32.

Montessori M., (2001), "Educare alla libertà e introduzione
alla pedagogia", Milano: Garzanti.

Montessori M., (2007), "Il segreto dell'infanzia, gli elefanti
saggi", opere di M.Montessori, Garzanti editore, quarta
ristampa 2007.

Montuschi F., (1978), "La valutazione scolastica", Brescia: La
scuola.

Moratti (2004) "Indicazioni Nazionali per i piani
personalizzati nella attività educative"

Morin E., (2000), "La testa ben fatta. Riforma
dell'insegnamento e riforma del pensiero", Milano: Cortina
Raffaello editore.

Nicholls A., Nicholls H., (1976), "Guida pratica
all'elaborazione di un curriculum", Milano: Feltrinelli

Novack J. "L'apprendimento significativo", Erickson,

Pellerey M., (1979), "Progettazione didattica", SEI.

Pesci G., (1987), "Educazione motoria", Milano: Armando
Editore, p.32.

Peters R.S., (1973), "Philosophy of education", Oxford
University Press Oxford

Picq L., Vayer P., (1968), *“Educazione psicomotoria e ritardo mentale”*, Roma: Armando Editore.

Poorsharifi H., N. Sobhi-Gharamalki, R. Alizadeh-Khasraghy and F. Rakhshan, 1997. Standardization of the bender-gestalt test on elementary school students in Tabriz. *Psychol. Res.*, 4.

Postic M., De Ketele J. M., (1988), *“Observer les situations éducatives”*, Presser Uni-versitaires de Frances; trad. it. *“Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione”*, Torino: SEI, 1993, pp. 25-46.

Rajabi, G.R., B. Najarian and H. Hadianfar, 1999. Normalizing the visual-motor bender gestalt test on 6-11 years old children. *J. Psychol. Q. Asso. Iran*, 3.

Rohrs H., *“Metodi di ricerca nella scienza dell’educazione”*, La Scuola, 74.

Shapiro, S.K. and R.G. Simpson, (1995), *“Koppitz scoring system as a measure of bender-gestalt performance in behaviorally and emotionally disturbed adolescents”*. *J. Clin. Psychol.*, 51.

Shore, Milton F, et al., (1992), *“When Your Child Needs Testing”*, New York: Crossroad Publishing.

Sibilio M., (2001), *“Il corpo e il movimento”*, Napoli: Cuen, p.158.

Sibilio M., (2001), *“Il corpo e il movimento”*, 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 formativo”*, Napoli: Ellissi.

Sibilio M., (2008), *“The motor sport evaluation in the primary school in Italy”* in proceeding book of 5 International Scientific Conference on Kinesiology “Kinesiology Research Trends and Applications”, Faculty of Kinesiology Zagabria.

Sibilio M., Raiola G., D’Elia F., Galdieri M., Carlomagno N., (2008), *“Experimental research in Motor and Sport activities field in primary School in Italy: an Integrated Model of Action research and descriptive research”*, Estoril: Book of Abstracts of the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science, ECSS Edition.

Taylor Kulp M., Sortor J.M., (2003), *“Clinical value of the Beery visual – motor integration supplemental tests of visual perception and motor coordination”*,

Taylor Kulp M., Sortor J.M., (2003), *“Clinical value of the Beery visual - motor*

Tessaro F., (2002), *“La valutazione dei processi formativi”*, Roma: Armando.

Thomson Gale, (1998), *“Articolo Frostig Developmental Test of Visual Perception Gale Virtual Reference Library Voted ‘Best Overall Database’*, Detroit

Vayer P. (1986), *“Educazione psicomotoria nell’età scolastica”*, Roma: Armando.

Vertecchi B., (1984), *“Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti”*, Roma: Riuniti.

Vertecchi B., (2003) *“Manuale della Valutazione”* Milano: Franco angeli editore

Visalberghi A., (1955), *“Misurazione e valutazione nel processo educativo”*, Milano: Edizioni di Comunità.

Volpi C., (2001), *“Le maschere della comunicazione”*, Roma: Tiellemedia.

Wodrich, David L., (1997), *“Children's Psychological Testing: A Guide for Nonpsychologists”*, Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Wortham, Sue Clark., (1990), *“Tests and Measurement in Early Childhood Education”*, Columbus: Merrill.

Yousefi F., (1992), “Standardization of the bender visual-motor gestalt test for elementary school children in Shiraz”, *J. Soc. Sci.*, 8.

Zavalloni R., (1959), *“Analisi dell'attitudine perettivo-motoria in Orinet Pedag”* 6.

Zavalloni R., (1967), *“Valutare per educare”*, Brescia: La Scuola.