

Il test BAB

1. Introduzione

La *Behavior Assessment Battery (BAB)*, che si configura come un test organico di valutazione comportamentale, è stata specificamente progettata per l'uso su soggetti con handicap medio-grave. Valutare bambini o adulti con tale livello di handicap è spesso difficile e richiede grande abilità oltre che conoscenza della persona su cui la valutazione si effettua. Prima di far uso di questo strumento si dovrebbe avere qualche esperienza a proposito di valutazione, sebbene non sia certo indispensabile aver seguito un corso formale. Il test è stato messo a punto per essere usato da psicologi, medici, insegnanti e quanti altri abbiano conoscenza ed esperienza di persone con ritardo mentale. Il suo scopo specifico è di fornire un quadro più completo della persona valutata, anche rispetto a quanto viene di solito offerto dai tradizionali test di sviluppo.

La versione attuale della batteria BAB è stata progettata tenendo ben presente che ciò che conta è che la persona handicappata raggiunga certi comportamenti-meta (o «criteri»), in modo da poter «funzionare» adeguatamente nel proprio ambiente di vita. L'approccio usato può essere quindi definito di tipo criteriale. Questa prospettiva contrasta con quella della maggior parte dei test di intelligenza o di sviluppo, dove il riferimento è costituito invece dalla norma statistica di sviluppo, così come ricavata dall'esame di gruppi di persone di una particolare età o livello di abilità. I problemi nell'uso di test normativi, nel lavoro con handicappati, saranno discussi nel prossimo paragrafo.

Ogni sezione del test, come si vedrà, comprende una spiegazione dettagliata degli esercizi di valutazione e inoltre una griglia per la raccolta dei dati che fornisce

una rappresentazione grafica del susseguirsi degli esercizi. Una cosa deve essere precisata immediatamente: se si vuole usare proficuamente le schede occorre fare sempre costante riferimento alle spiegazioni del testo, altrimenti lo strumento perderebbe la sua utilità maggiore, che è quella di aiutare a pianificare i singoli programmi educativi.

Questo strumento non intende sostituirsi agli altri metodi di valutazione comunemente usati con l'handicappato grave. Le classiche tecniche di indagine neurologica, audiologica e visiva presentano punti in comune con parecchi item ed esercizi che compongono questo test. Sempre, comunque, prima di poter trarre delle conclusioni fondate, è necessario che il bambino o l'adulto venga esaminato da un pediatra, un neurologo o un audiologo. Questo test si pone quindi in modo complementare rispetto alle altre tecniche diagnostiche, rispetto alle quali fornisce dati di stretto interesse psicopedagogico.

2. Problemi nella valutazione dell'handicappato

L'assessment di soggetti gravemente handicappati comporta di solito un'ampia gamma di problemi. Molto spesso queste persone sono infatti plurihandicappate; presentano cioè, in aggiunta al ritardo mentale, anche gravi problemi fisici. I loro processi attentivi sono il più delle volte molto disturbati; un loro tratto tipico è la non cooperazione, con in più una grande difficoltà a essere motivati in situazioni di valutazione. È per questo motivo principalmente che vi è una quasi totale assenza di validi strumenti di valutazione da potersi usare proficuamente con questi soggetti (Shakespeare, 1970).

Il tipo di valutazione che di volta in volta è più opportuno mettere in atto dipende da ciò che, con il processo di valutazione, si intende raggiungere. A un primo livello, può essere necessario valutare per indirizzare i soggetti verso le «opportunità» educative più confacenti alle loro possibilità. Potremmo definire questa come una valutazione orientata in senso «amministrativo», con finalità prevalentemente organizzativa. Per questo tipo di valutazione, vi è sempre la necessità di disporre di procedure rapide che possano fornire un efficace screening di base. Tali procedure sono di solito di tipo normativo (Glaser, 1963). Nonostante le forti critiche, per questa funzione le tradizionali procedure dei test di intelligenza sono indubbiamente utili (Clarke e Clarke, 1973).

A un secondo livello, la valutazione è necessaria, in ogni contesto educativo, per poter identificare con più accuratezza i punti di forza e di debolezza nelle abilità di un soggetto. Questo tipo di procedura di solito richiede tempi di applicazione più lunghi rispetto alla prima, dal momento che ciò che conta a questo livello è arrivare alla messa a punto di particolari programmi educativi e non condurre un

rapido screening di base. Questa valutazione dovrebbe essere, quindi, sempre di tipo criteriale. Serve infatti a identificare gli obiettivi curricolari appropriati per ogni ragazzo (Connor e Talbot, 1970; Goodfriend, 1972; Jedrysek, Klapper, Pope e Wortis, 1972). I risultati di questo genere di valutazione si presentano di solito sotto forma di profilo grafico (Doll, 1953; Frostig, Lefever e Whittlesey, 1964; Gunzburg, 1965; Kirk e McCarthy, 1961), con un dettagliato rapporto su quali programmi potrebbero essere attivati in ciascun caso (Bersoff e Geiger, 1971).

La valutazione svolta ai fini della progettazione di programmi educativi potrebbe essere definita come una «macrovalutazione». Essa va opportunamente differenziata da un altro tipo di valutazione che si riferisce alla modificazione di risposte (o insiemi di risposte) molto più particolari (ad es. singoli comportamenti problema).

Si tratta di un processo di «microvalutazione» (detto comunemente «analisi funzionale») attraverso il quale è possibile analizzare opportunamente il comportamento mettendolo in relazione con la situazione-stimolo antecedente (cioè con gli stimoli che precedono il comportamento) e con gli stimoli «conseguenti», di tipo rinforzante. Vi è da dire tuttavia che la valutazione di tipo «analisi funzionale» risulta spesso dispendiosa in termini di tempo ed è quindi ragionevole attuarla solo quando altri approcci per modificare il comportamento siano risultati inadeguati. È spesso possibile evitare di ricorrere all'analisi funzionale usando direttamente rinforzatori potenti, contrastando così gli effetti degli stimoli discriminativi sui comportamenti problema esistenti (Kiernan, 1973).

3. Due modalità di valutazione: test normativi e test criteriali

Dal punto di vista degli insegnanti o di altri educatori la valutazione assolve due precise funzioni: può indirizzare verso i programmi più idonei e può indicare una serie di obiettivi da perseguire all'interno di questi programmi. La valutazione di tipo «amministrativo», normalmente basata su test di intelligenza (Q.I.), o altri sempre di tipo normativo, fornisce di solito solamente direttive e obiettivi molto generali. I test di tipo normativo, per come sono strutturati, sono scarsamente utili per scegliere con sufficiente attendibilità i programmi educativi e gli obiettivi più indicati per ogni ragazzo. Molto spesso il test è costruito in modo tale da escludere item che sono invece di grande interesse educativo. Nella misura in cui il test è così costruito, viene evidentemente a essere irrilevante per l'insegnamento. In secondo luogo, ogni test «amministrativo» è, per sua natura, tanto più efficace e pratico quanto più è breve. Com'è ovvio questa caratteristica non aiuta a entrare nei dettagli e quindi il test ancora una volta serve poco o nulla per programmare

l'attività di insegnamento. Per fare un esempio, un test breve può arrivare a conclusioni generiche del tipo: «il bambino possiede un vocabolario espressivo molto povero»; più in là è difficile che riesca ad andare in quanto, a causa della sua brevità, necessariamente tende a escludere molti dati (di tipo sensoriale, motorio, cognitivo e ambientale) che sono assolutamente indispensabili per arrivare a diagnosi più approfondite.

La terza, e forse cruciale, caratteristica dei test riferiti alla norma è che gli item compresi in questi test sono selezionati sulla base della loro capacità di rappresentare statisticamente particolari gruppi di soggetti. Scelti in questo modo, gli item potrebbero non essere affatto indicativi di comportamenti «cruciali» per lo sviluppo. Per «comportamenti cruciali» intendiamo quei comportamenti in assenza dei quali lo sviluppo successivo non potrebbe avere luogo. Ad esempio, il costruire con cubi è un comportamento incluso nella maggior parte dei test sullo sviluppo infantile. Pochi però sosterebbero che fare costruzioni con i cubi costituisca di per sé un comportamento cruciale per lo sviluppo. Senza dati che stabiliscano la significatività dei comportamenti inclusi nei test normativi non è mai possibile stabilire quanti di questi possano essere usati come obiettivi di insegnamento, realmente cruciali per promuovere lo sviluppo.

Da ciò consegue un quarto punto. Per affermare, in modo conclusivo, che dei particolari comportamenti siano cruciali per lo sviluppo occorre che sia soddisfatta almeno una di queste due condizioni. Primo, occorre che appaia evidente di per sé, in base a considerazioni puramente logiche, che quei comportamenti siano necessari perché se ne possano manifestare in seguito altri di superiore livello di complessità. Così il fissare un oggetto fermo deve precedere logicamente il seguire con lo sguardo oggetti in movimento, produrre parole singole deve precedere l'esprimersi con frasi comprensibili e l'abilità di reggersi sulle gambe precede logicamente il camminare.

Secondo, un comportamento può essere considerato «cruciale» quando si possa dimostrare empiricamente che il comportamento B non compare mai prima del comportamento A. In questo caso i due comportamenti A e B «dimostrano» di essere in qualche relazione, anche se dal punto di vista puramente logico ciò non era sospettabile. In ogni caso, non è mai possibile affermare che dei particolari comportamenti siano cruciali nello sviluppo normale fino a che non si sia attuato un qualche tipo di insegnamento «sperimentale». Ciò significa che, costruite varie sequenze di comportamenti da apprendere, occorre poi verificare sperimentalmente qual è la più efficace (cioè quella che fa progredire maggiormente il bambino); tale efficacia permette di affermare che in quella sequenza è contenuto il maggior numero di comportamenti «cruciali». Comunque ciò che qui si voleva affermare, e lo si può fare piuttosto categoricamente, è che la sequenza

di item nei test normativi non sta necessariamente a indicare le sequenze ottimali di insegnamento.

Un quinto problema relativo all'uso di test normativi nella pratica educativa sorge per il modo in cui si selezionano gli item nella messa a punto di questi strumenti. Normalmente vengono eliminati degli item fino a quando non resta che una lista breve di item, i più attendibili. Un item, comunque, può essere «attendibile» senza essere «cruciale» per lo sviluppo. L'attendibilità dipenderà in parte dal comportamento preso in considerazione, in parte dalla abilità che chi costruisce il test ha nel definire gli item. Di conseguenza è possibile che dei comportamenti cruciali possano essere esclusi per il semplice fatto che non risultano altrettanto attendibili di altri item meno cruciali.

Queste riflessioni suggeriscono che i test normativi risultano sempre fondamentalmente di scarsa utilità pratica per l'insegnamento. Con ciò naturalmente non si intende negare il loro indubbio valore per la presa di decisioni di tipo amministrativo o nell'ambito della ricerca psicopedagogica.

A differenza dei test normativi, le procedure di tipo criteriale sono strutturate appositamente in modo da indicare l'idoneità dei singoli soggetti per particolari programmi e specificare nel contempo gli obiettivi di insegnamento. Tali procedure possono presentare un vantaggio ancora maggiore per quanti operino con handicappati gravi in quanto la stessa struttura del test costituisce, in pratica, la struttura del programma; inoltre il test, se risomministrato periodicamente, è in grado di fornire dei continui feedback sull'andamento degli interventi, in un campo dove gli obiettivi sono spesso difficili da definire e i progressi lenti (Kiernan, 1973; Panyan, Boozer e Morris, 1968). La strutturazione a programma e i feedback si possono avere meglio attraverso strumenti di valutazione di tipo criteriale i quali permettono una stretta integrazione tra il processo di valutazione e l'insegnamento vero e proprio.

A un'attenta analisi, tuttavia, le procedure di tipo criteriale attualmente in uso rivelano anch'esse alcuni sostanziali problemi. Delle poche procedure disponibili, la maggior parte non è in grado di estendersi verso i livelli più bassi, in quanto sono concepite per bambini normali in età prescolastica o lievemente handicappati. Molti strumenti di valutazione, inoltre, trascurano i problemi della mancanza di motivazione dei soggetti e della loro incapacità di comprendere le istruzioni verbali (Shakespeare, 1970). Il problema fondamentale riguarda però il fatto che queste procedure non forniscono una sequenza logicamente sequenziale di obiettivi di sviluppo, tali da costruire un buon programma di insegnamento per l'alunno handicappato. In altre parole le loro sequenze di item sono spesso «illogiche» come quelle che si incontrano nei test normativi. La Behavior Assessment Battery è stata realizzata proprio per ovviare a questa difficoltà.

SEZIONE 1

Rinforzatori e attività abituali

Questa sezione ha lo scopo di ottenere informazioni sui potenziali rinforzatori e sulle strategie di rinforzamento usate dai genitori, dagli insegnanti e da altri educatori. La sezione analizza anche le esperienze del bambino e le sue attività preferite in situazione libera.

Schema di intervista

Educatore: «Stiamo cercando di scoprire le cose che piacciono di più al bambino. Queste informazioni sono fra le più utili per mettere a punto un buon programma di insegnamento. Molti bambini vanno ghiotti per i dolci: forse possiamo fare una lista di quelli che piacciono di più al vostro.

Cercando di individuare una gerarchia di preferenza del bambino, esaminate ciascuna delle seguenti aree».

R1 Preferenze e rinforzatori

Segnare in ordine di preferenza: dalla cosa più gradita a quella meno gradita.

R1a Dolci

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____

R1b Altri cibi

- 1° _____
- 2° _____
- 3° _____
- 4° _____
- 5° _____
- 6° _____

R1c Bevande

1° _____
2° _____
3° _____
4° _____
5° _____
6° _____

R1d Carezze, fare il solletico, contatto fisico o simili

1° _____
2° _____
3° _____
4° _____
5° _____
6° _____

R1e Parlargli, lodarlo, cantargli una canzone o simili

1° _____
2° _____
3° _____
4° _____
5° _____
6° _____

R1f Altro (musica, TV, giocattoli, ecc.)

1° _____
2° _____
3° _____
4° _____
5° _____
6° _____

R2 Se il bambino è agitato e sta piangendo qual è il modo migliore per calmarlo il più presto possibile? _____

R3 Se il bambino è stato veramente buono o ha fatto qualcosa molto bene, di solito come lo ricompensate? _____

R4 Va a giocare fuori casa? _____

- Quando è stata l'ultima volta? oggi
 ieri
 questa settimana
 nelle 4 settimane scorse

R5 Gli piace giocare fuori casa? _____

- va fuori di propria spontanea volontà
 mostra il desiderio di uscire

- è contento di uscire solo quando lo si accompagna
- è riluttante ad andare fuori
- piange o resiste attivamente
- sembra non rendersi conto se è dentro o fuori (gli è indifferente)

R6 Uscite spesso con lui per fare compere o per una passeggiata?

- quasi tutti i giorni
- più di due volte la settimana
- una volta la settimana
- almeno una volta al mese

R7 Quando è stata l'ultima volta che ha viaggiato in auto, bus o altro?

	La scorsa settimana	Lo scorso mese	Lo scorso anno
automobile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
autobus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
treno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
metropolitana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
taxi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

R8 Gli piace uscire in auto? _____

Quando ha fatto le esperienze sottoelencate?

	La scorsa settimana	Lo scorso mese	Lo scorso anno
passeggiata in città	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
passeggiata in campagna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
piscina o lago	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pic-nic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zoo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
circo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
visita a una fattoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cinema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
teatro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

R9 È uscito per fare compere con un adulto?

- ieri
- la settimana scorsa
- il mese scorso

Gli piace andare nei negozi? _____

Vi sono dei problemi durante la spesa? _____

(ev. identificare i problemi il più chiaramente possibile): _____

Questi problemi vi limitano nell'uscire o nel portarlo con voi a fare la spesa?

R10 E stato portato da:

	La scorsa settimana	Lo scorso mese	Lo scorso anno
dentista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fisioterapista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
oculista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
logopedista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
psicologo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
medico (.....)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
psichiatra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Come ha reagito? _____

R11 Ha guardato o ascoltato?

	La scorsa settimana	Lo scorso mese	Lo scorso anno
radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
televisione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dischi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
film	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

R12 Ha assistito o ha dato una mano in qualcuna delle seguenti attività?

	La scorsa settimana	Lo scorso mese	Lo scorso anno
preparazione dei cibi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lavori domestici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
giardinaggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri lavoretti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Se ha aiutato, cosa ha fatto? _____

R13 Osserva libri, disegni o altro? _____

Cosa guarda più volentieri? _____

R14 Quali sono i 3 giocattoli con cui gioca più frequentemente?

1° _____

2° _____

3° _____

Commenti _____

R15 Quali sono i 3 giochi che fa più frequentemente?

da solo:

1° _____

2° _____

3° _____

con altri bambini (spec. _____)

1° _____

2° _____

3° _____

con adulti (spec. _____)

1° _____

2° _____

3° _____