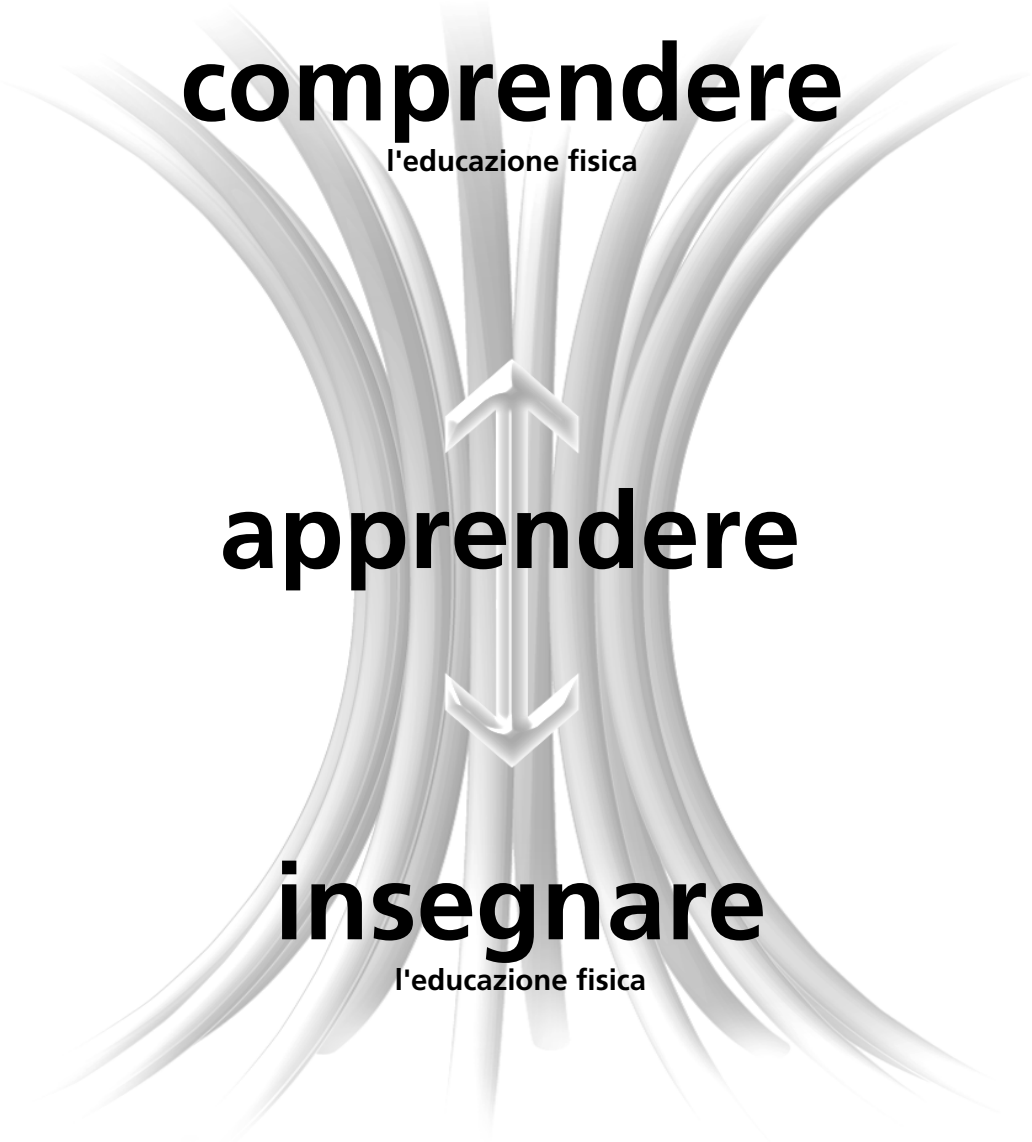
1

Fascicolo 1 Volume 4

Basi teoriche e didattiche dell'educazione fisica

SPORTERZIEHUNG
EDUCATION PHYSIQUE
EDUCAZIONE FISICA
EDUCAZIUN FISICA

Sguardo d'insieme sul fascicolo 1



Accenti nel fascicolo 1 dei volumi 2 a 6

I principi didattici e i riferimenti teorici sono sviluppati nel fascicolo 1 del volume 1. Tali proposte vengono riprese in seguito nei fascicoli 1 dei vari volumi, adattati al grado scolastico per il quale il manuale è destinato. La ripresa dei diversi aspetti è rivolta principalmente ai docenti che utilizzano solo i manuali destinati alla classe in cui insegnano. La struttura rimane la stessa per tutti i volumi.

1 Senso e interpretazione
2 Aspetti teorico-scientifici
3 Apprendere e insegnare
4 Ideare
5 Realizzare
6 Valutare

Scuola dell'infanzia

1 Senso e interpretazione
2 Aspetti teorico-scientifici
3 Apprendere e insegnare
4 Ideare
5 Realizzare
6 Valutare

1. – 4. anno

1 Senso e interpretazione
2 Aspetti teorico-scientifici
3 Apprendere e insegnare
4 Ideare
5 Realizzare
6 Valutare

4. – 6. anno

1 Senso e interpretazione
2 Aspetti teorico-scientifici
3 Apprendere e insegnare
4 Ideare
5 Realizzare
6 Valutare

6. – 9. anno

1 Senso e interpretazione
2 Aspetti teorico-scientifici
3 Apprendere e insegnare
4 Ideare
5 Realizzare
6 Valutare

10. – 13. anno

6 Libretto dello sport

Libretto dello sport

Indice

1 Senso e interpretazioni
1.1 Il corpo, il movimento, lo sport 2
1.2 La rosa dei sensi 3

2 Basi scientifiche
2.1 Aspetti della psicologia dello sviluppo 5
2.2 L'apprendimento motorio 6

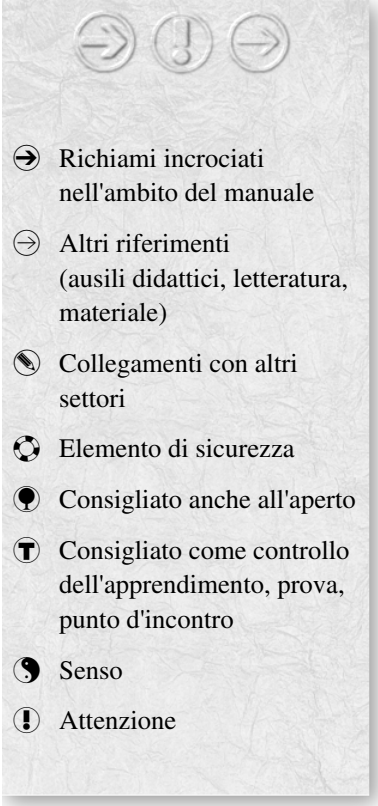
3 Apprendere e insegnare
3.1 Apprendere 7
3.2 Gli stili d'insegnamento 9
3.3 Insegnare ed educare 10
3.4 Riferimenti per l'insegnamento 11

4 Concepire e pianificare
4.1 Concepire e pianificare l'insegnamento 12
4.2 Fissare gli obiettivi 12
4.3 Elaborare i contenuti 13

5 Realizzare
5.1 Lo svolgimento dell'insegnamento 14
5.2 Organizzazione della classe 16
5.3 Per facilitare l'insegnamento 17

6 Valutare
6.1 Utilità, necessità e funzione della valutazione 18
6.2 Procedure di valutazione 19

Bibliografia / Ausili didattici 20



1 Senso e interpretazioni

1.1 Il corpo, il movimento, lo sport

È parere unanime che lo sviluppo fisiologico e psicologico del bambino dai dieci ai dodici anni, periodo di equilibrio precedente la pubertà, favorisce l'acquisizione di abilità motorie complesse e il miglioramento della coordinazione. Si tratta di una fase favorevole agli scambi e agli incontri, anche perché a questa età gli allievi hanno voglia di imparare cose nuove.

Hanno bisogno (e il diritto) di corsi di educazione fisica e di un'attività fisica adatti alle loro potenzialità e rispondenti alla loro motivazione ad imparare e perfezionare. Il docente deve garantire un insegnamento che rispetti i principi della pedagogia e del promovimento della salute.

Esperienze fisiche

Il miglioramento dello schema corporeo passa attraverso l'accumulo di esperienze motorie variate. Per meglio far conoscere i meccanismi dell'adattamento si possono utilizzare diverse attività: corsa nel bosco, sforzo / recupero, alternanza di contrazione / distensione in una serie di esercizi alle parallele. La riuscita o il fallimento di un esercizio, che sia del tutto nuovo o ripetuto per l'ennesima volta, consente di valutare le proprie possibilità. Si tratta di meglio conoscere il proprio corpo e le sue potenzialità, di scoprire e rispettare i suoi limiti. Le esperienze corporee contribuiscono a un'immagine positiva del corpo e ad aumentare l'autostima.

➔ Rapporto con il corpo: v. fasc. 2/4, p. 3

Esperienze di movimento (esperienze cinetiche)

Le situazioni in cui si svolgono le attività motorie offrono ai giovani molteplici possibilità di adattamento. L'equilibrio, ad esempio, esercitato su pattini in linea, sulla neve, in bicicletta, in acqua, consente esperienze motorie originali. Le competenze acquisite, come riuscire a ristabilire l'equilibrio, cadere senza farsi male, muoversi in un elemento liquido per mezzo di materiale e della propria forza, possono essere poi trasferite in contesti diversi.

➔ Acquisizione di abilità: v. fasc. 1/4, p. 6

Esperienze sportive

La dimensione sportiva delle attività motorie non è certo trascurabile. In effetti la gestione della prestazione e della competizione, il far parte di una squadra, o all'opposto l'individualismo, comportano determinate responsabilità ed esigono una certa autonomia. Se fatte nel modo giusto, queste esperienze possono costituire una sorta di ponte fra l'educazione fisica scolastica e lo sport al di fuori di essa.

➔ Senso e interpretazioni v. fasc. 1, p. 16, ss.

«Ogni nuova acquisizione si potrà fare solo a partire da una o più competenze preesistenti, dalla loro scomposizione in elementi meno complessi, dallo sperimentare gli elementi di cui si dispone dinanzi a situazioni che comportano risposte nuove. A questo stadio del processo di sviluppo o di apprendimento, che ogni docente ben conosce, si ha l'impressione di segnare il passo, se non addirittura di regredire.» Gli apprendimenti si baseranno sulle abilità motorie fondamentali acquisite nei primi anni di scuola.

➔ Lo sviluppo senso-motorio: v. fasc. 1/1, p. 54 (Hauert, 1997)

1.2 La rosa dei sensi

Le scienze dello sport spiegano in molti modi le diverse attività fisiche. Anche le motivazioni che spingono alla pratica dello sport sono diverse da individuo a individuo, da una volta all'altra, dipendono dalla situazione e dal contesto generale. Kurz (1977), le ha riunite in sei categorie, che consentono diversi approcci, vari trattamenti e pertanto permettono di interessare un numero rilevante di allievi.

➔ Senso e interpretazioni: v. fasc 1/1, p. 6 ss.

Tutte le prospettive sono integrate all'insegnamento dell'educazione fisica e dello sport a scuola, che spesso vede *il piacere* come elemento determinante

Sentirsi bene, essere in forma e in buona salute

Movimento, gioco e sport sono per i bambini mondi tutti da scoprire; la ricerca del benessere risponde alla soddisfazione del bisogno di star bene. Si tratta di una ricerca che assume forme diverse, che vanno dalla pratica di attività fisiche all'uso di tecniche di rilassamento o di prestazione come bagni, massaggi... Esempi per cercare di rispondere a tale bisogno:

- integrare il programma della scuola in movimento, integrare il movimento nell'apprendimento delle diverse discipline,
- sentire i battiti del proprio cuore, imparare a controllare la respirazione.

Sperimentare, scoprire e imparare

Una delle motivazioni comuni a tutti gli individui, strettamente connessa all'autostima, è poter sfoggiare le proprie competenze. Imparando, migliorando, capendo, collegando diversi saperi, l'allievo cerca di risolvere i compiti datigli. Esempi per facilitare la creazione di collegamenti fra le conoscenze:

- sperimentare e poi descrivere le forze fisiche che si hanno durante un esercizio agli anelli,
- lanciarsi in avanti o indietro con un attrezzo munito di rotelle.

➔ Scuola in movimento: v. fasc. 7/4, p. 4 ss

Creare ed esprimersi

Gli allievi sanno osservare e ripetere quanto visto. La natura, la cultura, le attività sportive o quotidiane sono altrettante fonti di ispirazione per l'espressione corporea a scuola. Osare mostrarsi e guardare gli altri giudicando la qualità del movimento potrebbe essere uno dei principali obiettivi.
Esempi:

- correre in diversi modi, alternare movimenti diversi,
- rappresentare il vento, l'acqua, il portiere, l'autista, il clown ecc.

Allenarsi e raggiungere delle prestazioni

Ai bambini piace poter constatare i progressi fatti, ed inoltre hanno bisogno di obiettivi per strutturare l'apprendimento. Apprezzano molto un programma di allenamento, se ne vedono il senso. Esempi:

- valutare le proprie prestazioni ed allenarsi per migliorarle,
- porsi un obiettivo e crearsi le competenze per raggiungerlo: ad esempio riuscire a fare giochi di abilità con due palline da giocoliere dopo due settimane di allenamento utilizzando esercizi adatti.

Cercare la sfida e rivalizzare

La sfida cambia a seconda dell'interesse dell'allievo: competizione o capacità di esecuzione. È indispensabile proporre delle situazioni che consentano ad ogni allievo di trovare una sfida adatta ai suoi mezzi. Esempi:

- riuscire a saltare in acqua dal bordo della piscina,
- lottare con la propria squadra per vincere una partita.

Partecipare e far parte

Uno degli obiettivi della scuola è la socializzazione; l'appartenenza ad un gruppo o a una squadra può avere connotazioni diverse a seconda degli individui. Esempi:

- preparare una gita di più giorni in bicicletta con tutta la classe,
- preparare con un gruppo un esercizio alla sbarra (considerare le differenze).

2 Basi scientifiche

2.1 Aspetti della psicologia dello sviluppo

Lo sviluppo percettivo-motorio

Lo sviluppo della motricità viene influenzato da tutta una serie di aspetti psicologici che riguardano l'elaborazione interna dell'insieme delle esperienze pratiche realizzate dall'allievo a livello psicologico e sociale (percezione, codificazione dell'informazione, memorizzazione, anticipazione, controllo). Si osservano modificazioni qualitative delle condotte, più complesse o più efficaci (rapidità e precisione), sia a livello di sviluppo che di apprendimento.

➔ Lo sviluppo percettivo-motorio: v. fasc. 1/1, p. 16 ss.

Fino ad un'età indeterminata, ma sicuramente oltre i dieci anni, il sistema nervoso centrale non è ancora sviluppato completamente. Gli elementi fisici e neurobiologici, la crescente capacità delle memorie motorie e sensoriali influenzano man mano la prestazione. «Nel momento della fase puberale il corpo e la psiche dei preadolescenti si modificano sensibilmente portando inevitabilmente a movimenti sgraziati». L'età della pubertà varia sensibilmente da un soggetto all'altro, al punto che nella stessa classe si possono avere allievi con stadi di sviluppo percettivo-motorio e di strutturazione dello schema corporeo (modificazioni della massa corporea, del centro di gravità ecc.) molto diversi.

Il ruolo del docente

È compito del docente sostenere gli allievi e dar loro i mezzi per esprimere tutto il loro diverso potenziale. Non si può chiedere a tutti le stesse prestazioni; la differenziazione consente di tenere in debita considerazione le notevoli differenze individuali (scelta del partner, adattamento del materiale, del grado di difficoltà dell'attività). Se le divergenze sono elevate sul piano fisico e psichico, lo stesso avviene sul piano sociale. I giovani cercano sicurezza, sostegno, iniziano ad integrarsi in un gruppo, prendono i loro pari come punto di riferimento. Secondo Baake (1993), gli allievi in piena crescita possono essere sostenuti ed incoraggiati a condizione che il docente rispetti i loro bisogni:

- di essere considerati, amati
- di sicurezza
- di scoperta, novità, nuove esperienze
- di riconoscimento e incoraggiamento
- di responsabilità ed autonomia
- di collaborazione, cooperazione, controllo.

Importanza per l'educazione fisica

La maturità degli allievi (tenendo conto delle differenze) consente di:

- utilizzare la disponibilità al movimento ed il fascino della prestazione
- sviluppare la coordinazione e le abilità complesse
- introdurre tecniche sportive
- apprendere a rispettare le regole durante le gare e le sfide
- attribuire determinate responsabilità agli allievi.

2.2 L'apprendimento motorio

Le conoscenze relative agli apprendimenti motori costituiscono delle utili basi nell'attività di concezione dell'insegnamento e di concettualizzazione a posteriori della pratica. Conoscere i principi alla base dell'apprendimento consente una certa creatività e anche libertà nella concezione della lezione. Qualunque sia il modello teorico dell'apprendimento, ci sono tre questioni da tenere sempre presenti:

➔ L'apprendimento motorio, v. fasc. 1/1, p. 61 e 1/4, p. 8;

- ***Che cosa significa apprendere?*** Acquisire delle competenze, ma anche entrare nel processo di cambiamento che porta il soggetto a migliorare in modo evidente le proprie abilità motorie, a scoprire una risposta ai problemi motori man mano affrontati. Si possono definire delle variabili dell'apprendimento che producono variazioni relativamente permanenti e variabili delle prestazioni, che influenzano in modo temporaneo l'efficacia delle azioni.
- ***Che cosa si apprende?*** In una prospettiva cognitiva il soggetto impara ad ottimizzare l'insieme dei processi che conducono alla produzione della risposta, sia in campo percettivo che decisionale e motorio. Gli allievi nella classi fra elementari e medie si trovano in una posizione favorevole per migliorare i meccanismo di coordinazione su cui si basa l'elaborazione di azioni motorie complesse.
- ***Come si apprende?*** I principi generali che regolano l'apprendimento motorio agiscono prima, durante e dopo la fase della pratica:
- *la motivazione:* la fiducia dell'allievo nelle proprie capacità di realizzazione del compito, l'importanza del compito per il suo sviluppo, gli obiettivi che l'allievo si fissa nella realizzazione del compito;
- *la presentazione di modelli* nella fase dell'elaborazione;
- *le diverse pratiche* (concentrata, diluita, variabile);
- *le informazioni aggiunte,* la conoscenza dei risultati che informano il soggetto sulla natura e l'efficacia della sua azione.

Ai fini del miglioramento dell'efficacia dell'intervento si possono identificare numerosi elementi di una certa importanza.

La coordinazione ed il controllo

➔ La coordinazione e il controllo: v. fasc 1/1, p. 63 ss.

Per quel che riguarda i meccanismi del movimento, dopo la fase percettiva e decisionale di scelta delle risposte, si possono evidenziare secondo la loro funzione naturale due aspetti dell'apprendimento:

- *La coordinazione* è l'elaborazione di un'unità funzionale che raggruppa l'insieme degli elementi del sistema d'azione necessari per realizzare la consegna. Si tratta di una unità creata specificamente in funzione delle esigenze della consegna. Ad esempio: consegne di coordinazione a due mani (abilità manuale), azioni multisegmentarie (salto in alto, nuoto …), coordinazione intrasegmentaria, multiarticolari (salto alla corda, lancio della palla …).
- *Il controllo* è l'adattamento della coordinazione alle esigenze della consegna. Questa presuppone la parametrizzazione della cooordinazione in ampiezza, velocità o forza, se si vuole ottenere l'effetto richiesto.

3 Apprendere e insegnare

3.1 Apprendere

Apprendere significa sviluppare e mostrare delle competenze

Generalmente gli allievi sono curiosi, ma il semplice interesse non basta; bisogna che s'impegnino e siano motivati, per apprendere davvero. Trovare il senso di una situazione, essere in grado di analizzare la sua voglia di padroneggiare una situazione, significa inserire l'apprendimento in un contesto più ampio.

➔ Apprendere e insegnare: v fasc. 1/1, p. 87 ss

Un allievo competente è in possesso di uno strumento che conosce e sa utilizzare al meglio. «Una competenza presuppone l'esistenza di risorse da mobilizzare, ma non si confonde con esse, ma piuttosto si aggiunge ad esse coordinandole fra loro in vista di un'azione efficace in una situazione complessa» (Perrenoud, 1997). Queste competenze consentono di far fronte a gruppi di situazioni. Delignière e Garrault (1993) ritengono che la competenza sia: acquisizione di saperi reinvestibili nella vita fisica e sportiva dell'adulto. Se il docente non vuole perdere di vista il rapporto con i suoi allievi, tiene conto delle strategie di apprendimento eterogenee, delle differenze cognitive, ma anche delle differenze socioculturali, cognitivo-motorie, psico-affettive e motorie.

Conseguenze per il docente

Fare acquisire delle competenze comporta una nuova concezione della professione (Mérieu, 1990), in cui si tratta più di far imparare che di insegnare. Perrenoud (1997, p. 69 e ss.), precisa che l'approccio per competenze mette al centro dell'attenzione l'allievo, la pedagogia differenziata e l'uso di metodi attivi, portando a:

➔ La differenziazione: v. fasc.1/1, p. 85

- *considerare i saperi come risorse da mobilitare*: le competenze si formano usandole dinanzi a situazioni complesse.
  Si tratta di un apprendimento basato sulla soluzione dei problemi.
- *lavorare regolarmente con problemi:* come l'allenatore, il docente pone l'allievo in situazioni che lo obbligano a raggiungere un obiettivo, a prendere delle decisioni. Non basta ripetere più volte, ci si deve confrontare ad un numero relativamente elevato di problemi, completi e risolvibili, che mobilitano diversi tipi di risorse motorie e cognitive.
- *negoziare e realizzare progetti con gli allievi*: la logica dell'azione consiste nell'utilizzare al meglio le competenze esistenti. La negoziazione, la mediazione, la metacomunicazione sono pedine indispensabili.
- *adottare una pianificazione elastica e indicativa, adattarsi:* ogni problema risolto può crearne un altro, bisogna scoprire l'essenziale.
- *predisporre e spiegare un nuovo contratto didattico:* l'allievo è un pratico che riflette (Argyris, 1995; Schön, 1994) e ha diritto a tentativi ed errori, a esprimere i propri dubbi, a prender coscienza di come funziona e come apprende. L'esercizio della metacognizione e della metacomunicazione è costante.
- *muoversi verso minori costrizioni di natura disciplinare*.
- *adottare una valutazione formatrice*.

Apprendimento motorio

Il modello pedagogico elaborato nel volume 1 comporta cinque momenti, ma come si precisa nel capitolo riguardante l'apprendimento ed il controllo motorio, i modelli differiscono a seconda delle diverse correnti. Una forma a spirale potrebbe ben simbolizzare diversi modelli di apprendimento, in quanto dà l'idea di un ritorno a tappe precedenti, ma anche, all'opposto, di un rapido passaggio ad un'altra tappa. Va detto che le tappe devono essere percorse e la padronanza di taluni elementi è indispensabile per migliorare. Questo modello si riferisce ai livelli di condotta caratteristici di un soggetto confrontato ad una attività per lui nuova (Bui-Xuan, 1992).

Schematizzazione dell'evoluzione delle condotte tipo di un soggetto confrontato ad un'attività (Gilles Bui-Xuan, 1992, p. 53)

La prima tappa, emozionale

L'apprendimento è *globale*, le *forme ludiche* favoriscono l'entrata nell'attività, le capacità strutturali esistenti dominano. È la *risposta composta da elementi conosciuti*.

La seconda tappa, funzionale

Gli allievi si chiedono «come funziona». Si tratta della fase dei *tentativi ed errori*. Vengono privilegiate *situazioni di scoperta,* situazioni problematiche, l'organizzazione dello spazio, che portano a possibili risposte motorie.

La terza tappa, tecnica o strutturale

Sono qui evidenziate *le situazioni determinate,* imposte, che autorizzano la produzione obbligata della tecnica. In effetti, l'allievo si pone la questione *dell'efficacia* (cosa bisogna fare?). Le capacità funzionali sono integrate per venire riprodotte. Costruzione, smantellamento, ricostruzione, ripetizione, tutte capaci di apportare dei miglioramenti, sono costanti. L'apprendimento favorisce le forme analitiche, cui segue l'acquisizione di abilità fondamentali e complesse.

La quarta tappa, di contestualizzazione

La produzione delle attività riposa su una pertinente *messa in relazione* delle capacità funzionali integrate. Bisogna svincolarsi ora dalla semplificazione tecnica per affrontare *la complessità di contesti delle situazioni motorie* e dei processi in atto; bisogna inoltre sapersi adattare. Le situazioni di *soluzione di problemi* vi contribuiscono a patto che il soggetto abbia integrato una potenziale soluzione.

La quinta tappa, perizia e creazione

La *padronanza* delle diverse componenti dell'espressione di una competenza autorizza *il pieno uso della sua singolarità* in una produzione originale. Si parla di realizzazione, costruzione, creazione.

3.2 Gli stili d'insegnamento

Guidato, reciproco, autonomo

L'efficacia dell'insegnamento può essere valutata misurando l'impegno produttivo dell'allievo (processo) o le sue acquisizioni grazie all'apprendimento (prodotto). Fra docenti ed allievi si instaura una reciproca influenza; gli stili vengono scelti in funzione dei bisogni degli allievi e degli obiettivi particolari perseguiti dal docente. Le situazioni devono consentire nello stesso tempo la riuscita e il continuo superamento dello stato di partenza.

➔ Insegnamento guidato, reciproco, autonomo:
v. fasc. 1/1, p. 98,99

	guidato	reciproco	autonomo
Idea di base	Stile d'insegnamento che spazia dall'ordine all'insegnamento per consegne	Scambi che consentono di organizzare una forma di partenariato (tutela) fra gli allievi	Metodo di costruzione autonoma dei saperi, favorisce l'esplorazione di nuovi saperi.
Principi pedagogici	• Decisioni prese dal docente; criteri: efficacia, sicurezza, disciplina • Consegne precise • Organizzazione che consenta a tutti di lavorare al proprio ritmo	• Scambio reciproco di saperi fra gli allievi • Impegno in situazioni di carattere sociale • Valutazione delle proprie prestazioni	• Responsabilità degli allievi: scelta di contenuti e concezione di un programma e della valutazione • Fiducia dell'allievo nelle sue proprie idee
Insegnare, ovvero l'arte di …	... di comandare, affermare i valori che si difendono, organizzare lavori di gruppo in cui si possano realizzare delle consegne ben precise	... dividere, sviluppare le abilità di osservare, ascoltare, analizzare, valutare, riconoscere i limiti, imparare ad essere obiettivi	... sviluppare l'autonomia, la responsabilità, di imparare a scegliere. Lo scambio avviene a livello di valutazione, che l'allievo discute con il docente
Il docente …	… introduce / motiva/ guida	… accompagna	… consiglia
Metodologie	• Spiegare–iniziare–introdurre • Istruire • Scomporre, esemplificare	• Proporre–discutere–presentare • Organizzare delle situazioni • Insegnare tramite progetti	• Scoprire–provare • Risolvere dei problemi • Lavorare in gruppi
Esempi	• Spiegare la logica intrinseca di un'attività (salto in alto, palla cacciatore) • Mostrare un ballo folcloristico • Far costruire un percorso a ostacoli • Costruire un movimento complesso in gruppi di lavoro differenziati	• Un gruppo prepara una coreografia e poi la mostra alla classe • Metà della classe gestisce in modo autonomo il gioco che sta facendo • Presentare, valutare e discutere un piano trimestrale	• In un insegnamento strutturato - in gruppi di lavoro, l'allievo decide dove deve allenarsi e quando cambiare attività o gruppo • Ogni allievo si pone un obiettivo, cercando di raggiungerlo e poi valutarlo

Gli stili d'insegnamento secondo Mosston

3.3 Insegnare ed educare

A scuola l'allievo deve incontrare docenti che si rifanno ad un principio e seguono una direttiva; non può esserci insegnamento senza trasmissione di valori. L'allievo, attore del suo apprendimento, partecipa all'interazione didattica. Il gioco degli attori (docente, allievo, sapere), può essere conforme o confrontarsi a riferimenti sociali e istituzionali, o a valori basati sull'etica.

Il triangolo pedagogico (Houssaye, 1996) mostra il ruolo di ciascun attore e aiuta a stabilire un ponte (mediatore) fra l'allievo ed il sapere in un ambito d'azione che consente all'allievo di distaccarsi dal maestro. Il docente è un mezzo; l'asse docente – allievo, parte del processo educativo, è l'essenziale; l'apprendimento (asse allievo – sapere) è un fine.

➔ Formare ed educare: v. fasc. 1/1, p. 88 ss.

Riferimenti per educare insegnando

Il docente è in grado di
- scegliere e giustificare le proprie scelte pedagogiche
- organizzare, prevedere, concepire, il proprio insegnamento,
- gestire, regolare, realizzare una situazione d'apprendimento, anticipare, dare l'esempio …

La relazione con l'allievo esige
- rispetto, tolleranza, franchezza
- stima
- comprensione delle differenze
- incoraggiamenti
- considerazione del potenziale e dei bisogni
- …

Il buon funzionamento ha bisogno di
- quadro di riferimento
- gestione di regole sociali
- determinazione e conoscenza di limiti e regole
- gestione dei conflitti
- …

Possono tornare utili, ad es.
- la scelta della forma d'insegnamento
- l'uso della dinamica di gruppo
- la cura dei sistemi di comunicazione
- collaborazione, cooperazione …

Le situazioni di apprendimento dipendono da
- obiettivi definiti individualmente
- precisione dei criteri
- determinazione di controlli dell'apprendimento
- partecipazione all'autovalutazione
- …

I valori cui si rifà il docente vengono trasmessi
- spiegandoli piuttosto che appellandosi alla morale
- rispettando gli allievi
- prestando attenzione alle differenze, ai sentimenti, ai livelli di comprensione degli allievi …

Molto spesso l'educazione fisica eredita degli stereotipi, delle contraddizioni e delle influenze di carattere storico-sociali da cui discendono le pratiche sociali (sport incluso). La promiscuità a volte pone dei problemi specifici relativi all'approccio all'attività e ai livelli della stessa.

➔ La coeducazione: v. fasc. 1/1, p. 86

Gli argomenti a favore della coeducazione sono ad esempio:
- condividere l'attività, preparazione al tempo libero, contatti con l'altro sesso;
- la diminuzione della vergogna, l'eliminazione di stereotipi e di pregiudizi;
- scambiarsi la posizione di forza a seconda dell'attività svolta.

A volte è utile proporre un insegnamento differenziato per le ragazze e i ragazzi

In ogni caso si deve sempre considerare:
- differenze di sviluppo, che comportano consegne differenziate o un adattamento dell'attività;
- lamentele e vergogne che possono bloccare completamente;
- la supremazia fisica dei ragazzi, che impone criteri di valutazione adattati alla situazione.

➔ La valutazione: v. fasc.1/4, p. 18 ss

3.4 Riferimenti per l'insegnamento

Questo capitolo ha lo scopo di illustrare alcuni riferimenti didattici che consentano di adattare costantemente le situazioni d'insegnamento al soggetto. Effettivamente, il docente ha a che fare con soggetti diversi, con diversi processi intellettuali e motori.

➔ I riferimenti per insegnare, la differenza:
v. fasc 1/1, pp. 85, 92,

La globalità e la complessità

Uno dei progetti dell'educazione fisica è l'acquisizione di abitudini nel campo della salute e dell'attività fisica destinate a durare per tutta la vita. Il movimento deve pertanto avere *un'implicazione concreta* nella vita delle persone e non limitarsi ad elaborare una cultura dello sport, utile se mai solo a scuola e nelle società sportive. Per arrivare ad una migliore comprensione delle attività può essere utile un riferimento alla storia – che consente all'allievo di scindere le conoscenze dalla loro neutralità scolastica per risistemarle nel loro contesto individuale. La *complessità* consente in confronto con grandi interrogativi, con la *globalità* della situazione (Meirieu, 1991).

Conseguenze didattiche:
considerare …
- stili cognitivi
- approcci diversi
- una tappa emozionale, globale
- connessione in rete dei movimenti
- progetti disciplinari, interdisciplinari, scolastici
- ponti fra le diverse discipline

Esempi pratici:
- La bicicletta come attrezzo e mezzo di locomozione (v. fasc. 6/4, p. 14 e fasc. 7/4, p.10/11).
- Sperimentare la corsa (v. fasc. 4/4 p. 15)
- Correttezza (v. fasc. 5/4, p. 21).

La metacognizione

È l'attività tramite cui il soggetto *si interroga sulle proprie strategie* di apprendimento e correla i mezzi impiegati con i risultati ottenuti. Evita una strategia passe-partout, moltiplica gli approcci e crea degli stimoli e dei dispositivi che spingono verso una attitudine di *riflessione* sulle proprie azioni e sulle procedure utilizzate.

Il colloquio di spiegazione consente all'allievo di descrivere il più esattamente possibile il modo in cui ha agito per riuscire nel compito. Il docente interagisce con lui e propone delle regolazioni. Può anche lavorare con gli allievi sui metodi utilizzati. Ciò implica che il docente abbia uno scambio con gli allievi su attività, scelte, criteri adottati.

Conseguenze didattiche:
- scambio su obiettivi e strategie dell'apprendimento
- scelta di stili di insegnamento reciproci, mutuali
- imparare ad assicurare e cooperare
- rispettare le regole, con o senza l'arbitro, analizzare il proprio comportamento
- analizzare un'attività e porre insieme dei limiti

Esempi pratici:
- Manifestazioni e feste sportive (v. fasc. 7/4, p. 12.)
- Cooperare (v. fasc. 3/4, p. 24 ss.)
- Valutare il progetto ed i mezzi (v. fasc. 7/4, p. 9 ss.)
- Dipingere (v. fasc. 2/4, p. 24)

La differenziazione

La *pedagogia differenziata* si basa su due condizioni, filosofiche ed etiche: «il riconoscimento del diritto alla differenza e il postulato dell'educabilità universale del soggetto» (Develay, 1992). Le pedagogie della differenziazione cercano di offrire i mezzi, di risolvere i molteplici paradossi delle relazioni degli allievi fra loro, con il docente, con il sapere. Esse creano *situazioni di apprendimento adattate* agli allievi. Attualmente la situazione sociale costituisce una vera e propria sfida. Tener conto delle differenze dovrebbe permettere di *diminuire l'arbitrario* per *andare verso l'universale*. La creazione di un luogo, la lezione, che consente di incontrarsi in libertà, mettendo in secondo piano le opinioni personali, impone al docente di rispettare il concetto di universalità.

Conseguenze didattiche:
- creare spazi, stabilire dei limiti ed essere rigorosi nelle diverse scelte
- confidare agli allievi delle responsabilità (scelta delle attività, livello, autovalutazione)
- sostenere gli allievi nella scelta delle strategie e degli obiettivi
- «Aiutami a fare da solo» (Montessori, 1973) .

Esempi pratici:
- Differenziare agli attrezzi v. fasc. 3/4, p. 30)
- Giocare con tre palle (v. fasc. 5/4, p. 60)
- 24-ore di triathlon v. fasc. 4/4, p. 35)

4 Concepire e pianificare

4.1 Concepire e pianificare l'insegnamento

La prima tappa dell'insegnamento è quella della riflessione. L'ideazione e la costruzione di situazioni di apprendimento e di insegnamento costituiscono una delle competenze fondamentali del docente di educazione fisica, che deve saper pianificare il proprio insegnamento nel breve e nel lungo periodo.

➔ Concepire: v. fasc 1/1, p. 101 ss.

Si tratta di analizzare una situazione di partenza, fissare obiettivi, prevedere e pianificare i mezzi per raggiungerli, scegliere procedure di valutazione. Si tratta di tenere sempre presente che le decisioni vengono prese in funzione degli allievi, che presentano rappresentazioni, conoscenze, processi di apprendimenti, modi di appropriazione e progetti diversi fra loro (fasc. 1/1, p. 101).

Le tappe dell'apprendimento non sono lineari. La valutazione sarà permanente per consentire di adattare il processo e le strategie e di regolare l'apprendimento. Il potenziale dell'allievo funge da punto di partenza per l'apprendimento, situato nella «zona prossimale di sviluppo» (Vygotsky, 1995).

4.2 Fissare gli obiettivi

Nel momento di fissare gli obiettivi, a qualsiasi livello della preparazione annuale, semestrale, tematica, specifica della lezione ecc., è essenziale porsi determinate domande. Esse consentono di determinare gli obiettivi, indispensabili nell'elaborazione delle situazioni di apprendimento. In particolare il docente si trova dinanzi tre domande:

➔ Strumenti di pianificazione: v. fasc. 7/1, p. 18; Fissare degli obiettivi: v. fasc. 1/1, p. 105

Chi sono i miei allievi?
- Quali sono i riferimenti culturali?
- Di quali competenze dispongono?
- Quali interessi hanno?
- Qual è il loro livello di abilità?
- Qual è il loro potenziale?

Quali sono gli obiettivi da raggiungere?
- Definire e fissare i valori educativi da trasmettere
- Definire le finalità in termini di contenuti
- Precisare le competenze da acquisire
- Determinare comportamenti osservabili e criteri di riuscita

Quali mezzi devono essere utilizzati allo scopo?
- A quali competenze si punta?
- Quali attività scegliere?
- Quali saperi acquisire?
- Quali situazioni di apprendimento costruire?
- Quali metodi usare, su quali teorie basarsi?
- Quale procedura applicare?

Approcci possibili
- Quale forma di sensibilizzazione utilizzare per introdurre l'apprendimento?
- In quale campo si possono reperire o utilizzare le competenze che si cerca di acquisire?
- In quale progetto si può ancorare l'apprendimento?
- Che tipo di esercizi svolgere?

Le situazioni di apprendimento
- Diversificare la situazione
- Proporre situazioni che permettano di capire in funzione delle risorse
- Permettere il confronto con la complessità
- Facilitare l'accesso ad una abilità di carattere generale
- Aiutare a prendere coscienza

Valutazione
- Identificare la differenza fra la prestazione attuale e quella voluta
- Identificarne le cause
- Scegliere una strategia pedagogica e mezzi adeguati a ridurla
- Prevedere rimedi
- Valorizzare l'attività degli allievi
- Tener conto della logica di apprendimento degli allievi

Questioni relative alla concezione e alla pianificazione

4.3 Elaborare i contenuti

Il processo dell'azione didattica

Prima di realizzare un programma è utile ricordare che esiste una legge sulla scuola, eventualmente un piano di studi a livello cantonale o di istituto scolastico. Per concepire ci si deve proiettare verso il futuro. Il docente – una volta chiarite le questioni relative al pubblico cui si rivolge e agli obiettivi perseguiti – passa alla fase seguente, sempre tenendo conto di diversi parametri che interagiscono fra loro.

A partire dal piano di studi dell'istituto, fissa obiettivi (strumenti guida) per definire:

- *situazioni di riferimento:* valutazione diagnostica e tempi di scambio. Si tratta di considerare le rappresentazioni, le risorse e i deficit degli allievi;
- *situazioni di apprendimento:* valutazione formativa e formatrice. Si devono trovare ed utilizzare le strategie di apprendimento e le difficoltà che gli allievi incontrano, e il modo in cui funzionano;
- *il termine dell'apprendimento:* valutazione formativa e sommativa. È il livello del bilancio dell'apprendimento e dell'inventario delle competenze acquisite (Dériaz, Joanisse, Poussin, 1995).

➔ Concepire apprendimenti: v. fasc. 1/1, p. 102;
Valutazione: v. fasc. 1/4, p. 19

➔ Questioni sulla concezione dell'insegnamento: v. fasc. 1/4, p. 12

I mezzi

I mezzi per il docente di educazione fisica sono i contenuti dell'insegnamento, che sono i saperi da acquisire nelle situazioni di apprendimento. Essi possono essere catalogati sotto forma di altrettante questioni (v. tavola a p. 12). Hameline (1991) subordina l'operazionalizzazione di un obiettivo al rispetto di quattro punti:

- Descrizione univoca del *contenuto dell'intenzione pedagogica*
- Descrizione di una *attività dell'allievo identificabile* con un *comportamento osservabile*
- Menzione delle *condizioni* in cui deve manifestarsi il comportamento richiesto
- *Livello dell'attività finale* dell'allievo e criteri in base a cui valutare il *risultato*.

La realizzazione

La risposta a queste domande consente di passare alla fase della realizzazione. Nei tre momenti dell'insegnamento è sempre presente il processo di regolazione, elemento della procedura formativa che sottintende al processo di insegnamento.

«Una competenza è il risultato di una formazione globale che fa intervenire più capacità in una unica situazione.»

(Jean Cardinet, 1991)

La pianificazione della lezione

- Il docente muove da competenze finali, trasversali o specifiche,
- sceglie in seguito attività privilegiate,
- definisce i saperi da acquisire,
- instaura le situazioni dell'apprendimento,
- sceglie e precisa i modi di valutazione,
- identifica gli ostacoli,
- crea situazioni destinate ad aiutare gli allievi.

5 Realizzare

5.1 Lo svolgimento dell'insegnamento

L'andamento della lezione

Al momento della concezione e della pianificazione dell'insegnamento il docente considera diversi modelli, che presentano tuttavia delle costanti:
- l'apprendimento dipende dall'attività del soggetto
- l'apprendimento è influenzato dall'ambiente circostante.

➔ Realizzare: v. fasc. 1/1, p. 109 ss.

Quando elabora una situazione di apprendimento, il docente si chiede quali competenze si vogliono raggiungere; ognuna di esse presuppone la coordinazione di un insieme di capacità di tipo informativo, affettivo, energetico, meccanico.

La concezione della lezione si svolge su quattro momenti (tratto da la Guide de l'Enseignant, 1994)
- determinare gli effetti che si cercano (obiettivi specifici) in un'unità di insegnamento;
- situarli in un ambito d'azione, scegliere l'attività che meglio risponda agli effetti cercati;
- determinare saperi e conoscenze da acquisire;
- elaborare le situazioni di apprendimento e le modalità di valutazione.

Per rendere vive le situazioni di apprendimento e le consegne previste, il docente deve considerare determinati elementi:
- la struttura della lezione: come iniziare? Come gestire al meglio il tempo disponibile? Quando smettere? …
- l'organizzazione della classe: come strutturare il gruppo secondo i contenuti e la natura delle consegne previste? Cosa faranno i diversi gruppi eventualmente formati? I gruppi sono omogenei - e se no - come formarli? quale stile di insegnamento scegliere? Come gestire lo spazio a disposizione?
- la gestione: quale materiale utilizzare, quando, chi lo installa e come? La lezione è un'unità di tempo che si potrebbe integrare in un modulo o un periodo corrispondente al tempo necessario per l'apprendimento. Tale integrazione consente maggiore elasticità, in quanto la durata dei moduli può essere modificata in funzione delle attività scelte e dell'acquisizione da parte degli allievi.

➔ Le situazioni di apprendimento: v. fasc. 1/1, p.

La realizzazione della lezione, presa di contatto

Presa di contatto con gli allievi: accoglierli, presentar loro i contenuti della lezione, situarla nella progressione del lavoro. Se il docente non può arrivare in palestra prima degli allievi, è indispensabile stabilire delle regole o instaurare delle routine. Ad esempio, gli allievi fanno dei giri di corsa in palestra, contando quanti ne fanno o il numero di passi impiegato per ciascuno. Oppure si allenano nei lanci di precisione, oppure hanno un piano per costruire un circuito e iniziano prima che arrivi il docente.

Introduzione, riscaldamento

Essi devono essere progressivi, adattati al contenuto della lezione, rispettosi dell'aspetto fisiologico (preparazione allo sforzo del sistema cardio-vascolare, locomotorio, neuro-psicologico). Deve essere il momento che riunisce, crea l'atmosfera, stimola e motiva, indicando il senso della preparazione in merito al proprio benessere e all'attività fisica che seguirà. Il presente capitolo si ispira abbondantemente al Manuel de l'Enseignant (1994)

➔I meccanismi di adattamento: v. fasc. 1/1, p. 24 ss.

Le situazioni pedagogiche

La presentazione delle consegne agli allievi è efficace se la spiegazione consente loro di impegnarsi nell'attività. Le consegne rispondono a diverse intenzioni:

- definizione precisa del tempo e dello spazio disponibili, materiale usato;
- descrizione del compito e criteri di valutazione
- consegne chiare, comprensibili per gli allievi
- entusiasmo, ma linguaggio calmo e preciso
- dimostrazione conforme o vicina alla realtà
- dimostrazione pertinente
- regole di sicurezza precise e comprese dagli allievi
- osservazione attiva delle dimostrazioni, impegno da parte degli allievi
- verifica dell'effettiva comprensione
- precisione nelle forme di raggruppamento
- materiale usato
- significato dell'attività
- obiettivi da raggiungere
- presentazione delle operazioni da svolgere (modalità d'azione che consentono di riuscire)
- precisione in merito all'azione e ai metodi da usare.

➔ Esperienze corporee: v. fasc. 2/4, p. 4,5; Esercizi di rilassamento: v. fasc. 2/4, p. 22 ss.

Riassumendo, il docente definisce i principali indicatori dell'adattamento alla situazione, che consentono di proporre un lavoro corrispondente ai diversi livelli degli allievi e precisa l'organizzazione.

Ritorno alla calma e bilancio della lezione

Durata e contenuto variano di molto a seconda di:

- attività svolta
- livello della sollecitazione
- stato della classe
- ambiente materiale.

Si può fare sotto *diverse forme*, ad esempio:

- giochi di ritorno alla calma
- momento di riflessione sulle pratiche svolte e la loro riuscita
- breve analisi della lezione
- commenti degli allievi su un certo momento (anche scritti)
- esercizi di rilassamento e allungamento
- routine di ritorno alla calma, scelta fra fasi di movimenti/abilità acquisiti
- momento sottolineato dalla musica, visualizzando i movimenti svolti
- preparazione mentale all'ora successiva (francese, matematica...)

Il bilancio deve evidenziare i risultati raggiunti e gli obiettivi a breve e medio termine.

Lo spogliatoio è uno spazio che contribuisce alla riuscita di una lezione: prevedere regole di comportamento; al termine della lezione fare la doccia.

5.2 Organizzazione della classe

Il funzionamento del gruppo «classe»

Per il funzionamento della classe si devono considerare:
- il ciclo in cui la classe si trova,
- l'attività proposta,
- la competenza del docente in merito alla forma organizzatoria scelta.

Tipi di organizzazione della classe

1. Collettiva: tutta la classe: il docente vede tutti gli allievi, che agiscono insieme. La quantità del lavoro viene garantita, le consegne sono le stesse per tutti. È una situazione rassicurante per il docente, che gestisce uno spazio ben definito. Inconvenienti: scarsa autonomia, consegne poco differenziate.
Esempio: giochi collettivi, cantati, danzati, di opposizione, con racchette, attività atletiche.

➔ Giocare a palla insieme: v. fasc. 5/4, p.10

2a. Percorso unico: una certa intensità nel lavoro. I bambini imparano a gestire lo spazio di lavoro. Si rischia di favorire la quantità del lavoro a scapito della qualità; l'organizzazione esige molto rigore e rischia di creare delle «code» sul percorso.
Esempio: Attività ginniche, orientamento in ambiente preparato, atletica.

➔ Saltare in lungo: v. fasc. 4/4, p. 22

2b. Percorsi paralleli uguali: autonomia degli allievi nell'azione. Lungo tutto il percorso ci si deve attenere alla consegna. Il docente non può vedere tutto, deve gestire la rotazione, i cambi, difficilmente può intervenire presso il singolo, perché deve vegliare sul funzionamento dell'organizzazione.
Esempio: atletica, nuoto, orientamento.

3a. Gruppi di lavoro: gli allievi agiscono in autonomia rispetto al docente e all'organizzazione dei gruppi. Il docente può differenziare le consegne, i compiti e i suoi interventi. Gli allievi memorizzano i compiti o trovano in diversi posti delle indicazioni precise. Ovviamente il docente non può essere dappertutto.
Esempio: giochi collettivi, nuoto, giochi con le racchette, ginnastica.

3b. Gli allievi agiscono in modo autonomo, al loro livello: il docente interviene a livello individuale per aiutare un allievo in difficoltà. Gli allievi si osservanno a vicenda per aiutarsi. Questa organizzazione presuppone che gli allievi conoscano il lavoro per gruppi e un certo rigore nell'organizzazione e nella supervisione.
Esempio: giochi collettivi, nuoto, giochi con le racchette, ginnastica.

➔ Equilibrare, tenersi in equilibrio: v.fasc. 3/4, p. 18

4. Piccoli gruppi di lavoro: ciascun gruppo gestisce il proprio spazio, gli obiettivi dell'apprendimento, l'osservazione. Il docente è a disposizione per aiutare un gruppo a realizzare questo processo di apprendimento. Rappresenta un punto di riferimento (insegnamento reciproco o autonomo).
Esempio: giochi cantati o danzati, di espressione, di opposizione, di orientamento.

5.3 Per facilitare l'insegnamento

Consigli per riporre e curare il materiale

Il materiale deve essere riposto in un locale facilmente accessibile.
- Indicare il posto degli attrezzi disegnandolo a terra con nastro adesivo
- Dare consegne precise: chi, cosa, quanto, come, dove?
- Indicare gli allievi che si occupano di sistemare e riporre gli attrezzi, eventualmente stabilire una rotazione, dare compiti fissi per un certo periodo. Gli altri allievi devono avere altri compiti da svolgere (la ruota a terra, esercizi di equilibrio). L'esercizio non deve essere tale da richiedere particolari misure di sicurezza.

Le forme di raggruppamento

Uno degli elementi della differenziazione, in pedagogia, è il lavoro in gruppi differenti. Gli allievi sono portati a lavorare a gruppi, in maniera autonoma, con altri al loro stesso livello.
- Senza gruppi, classe intera: riuscire a seguire l'attività, ad adattarsi, osare fare domande, annunciarsi se le consegne non sono chiare o non si sono capite.
- Raggruppamenti arbitrari permanenti: gruppi eterogenei. Comunicazione facile fra gli allievi. L'intervento del docente si fa in seno a gruppi ristretti. Il materiale viene usato al meglio.
- Raggruppamenti permanenti per livello: verso una maggiore omogeneità. Le consegne sono maggiormente adattate e l'intervento del docente risulta facilitato. Si può anche pensare di costituire gruppi che lavorano a obiettivi diversi: danza e abilità, calcio e corsa …
- Raggruppamenti alternati: omogenei (interessi, bisogni …) o eterogenei (scambi, insegnamento reciproco …): possibilità di aggiustamenti continui e di comunicazione fra gli allievi, separati per livello ed attività.

➔ Squadre e tornei: v. fasc. 5/4, p. 22

Compiti

Il compito va adattato ai diversi gruppi e alle possibilità degli allievi. Se viene differenziato consente di regolare l'apprendimento e di adeguarsi costantemente al potenziale degli allievi. I compiti possono essere:
- *uguali per tutti, stereotipati :* appropriati ad un certo numero di allievi. Se il compito non è definito, gli allievi raggiungono subito i limiti; a seconda del potenziale individuale, o sono costantemente troppo sollecitati o non imparano niente (ad esempio per i più forti il compito non è affatto stimolante).
- *variati, per evitare la monotonia*: modificazioni e variazioni del compito possono motivare determinati allievi che trovano un nuovo senso, o lo giudicano interessante perché adeguato al proprio livello, perché rappresenta una sfida.
- *adattato in funzione delle difficoltà* e della riuscita degli allievi: in rapporto ai raggruppamenti e alla valutazione, considerazione delle differenze di ritmo, potenziale, delle possibilità motorie o intellettuali, degli stili cognitivi, delle rappresentazioni …

La situazione–problema è una soluzione interessante a tale proposito. Il docente assume un ruolo diverso a seconda dello stile di insegnamento scelto. Esso va dalla ripetizione della consegna a interventi interattivi.

6 Valutare

6.1 Utilità, necessità e funzione della valutazione

La valutazione si iscrive nel processo di più ampia portata qual è l'apprendimento. I suoi effetti si fanno sentire a breve e lungo termine. Essa può essere destinata alla sfera privata o pubblica. Come effetto immediato la valutazione influenza la fiducia in se stessi e il modo di reagire dinanzi ad un certo risultato; a lungo termine dovrebbe servire per stabilire delle strategie, consente di ridefinire un progetto o di partecipare alla ricerca del senso dell'azione. Serve a fissare degli obiettivi e a differenziare l'insegnamento.

➔ Valutare: v. fasc. 1/1, p. 115 ss.

Funzioni della valutazione

- ***diagnostica:*** fornisce le indicazioni necessarie e sufficienti per stabilire il quadro delle competenze degli allievi. Il docente identifica i saperi dell'allievo per conoscerne il grado iniziale di maestria.
- ***prognostica o previsionistica:*** serve a orientare gli allievi e i genitori; è collegata all'«orientamento in vista di un apprendimento determinato». È destinata ad essere resa nota (ad un ambito «pubblico»).
- ***sommativa o certificativa:*** serve a classificare, ad attestare il livello delle conoscenze acquisite ed è anch'essa destinata ad essere resa pubblica.
- ***formativa:***permette al docente di aiutare l'allievo a regolare il suo apprendimento. Serve a fornire dei riferimenti che assicurano il controllo dell'adeguatezza delle strategie scelte e del potenziale dell'allievo. È riservata all'uso interno.
- ***formatrice:*** in questo caso il docente è un consulente. Essa permette di informare il docente sulle condizioni in cui si svolge l'apprendimento e gli consente di adeguare il suo dispositivo pedagogico. L'allievo viene associato ai principi di regolazione del suo apprendimento.

➔ Le funzioni della valutazione: v. fasc. 1/1, p. 116

➔ Qual è il livello raggiunto dagli allievi?

➔ Cosa sanno fare gli allievi? Hanno scelto le strategie adatte?

Modi di valutazione

La valutazione avviene a ogni livello dell'apprendimento. Nella fase iniziale:

- provoca una presa di coscienza, genera una motivazione, lascia intravedere degli elementi correttivi, una nuova strategia …
- evidenzia abbastanza presto gli ostacoli all'apprendimento, le interpretazioni sbagliate della consegna, gli stereotipi …
- aiuta l'allievo a posizionarsi in relazione all'obiettivo, a modificare la propria attitudine dinanzi ai compiti proposti, a utilizzare altri approcci e metodi…
- consente allo stesso tempo di rappresentare le proprie competenze e di confrontarle con il risultato che ci si attende (auto-valutazione).

Durante l'apprendimento, la valutazione consente una regolazione costante e operazioni di aggiustamento.

Ambito di riferimento

Ogni dispositivo di valutazione ha un ambito di riferimento per confrontare:

- *la norma sociale*, che si applica ad un insieme di persone, a un gruppo, una classe … Il risultato ottenuto dall'allievo corrisponde ad una norma da raggiungere. In questo caso i riferimenti sono normativi. Le prestazioni misurate possono costituire un vero e proprio sistema di dati relativamente obiettivo. La classifica ottenuta in questo modo può essere paragonata: può essere stimolante o scoraggiante a seconda dell'immagine che l'allievo ha di sé stesso. Nelle società a dominio selettivo questo sistema di valutazione è spesso privilegiato; nella scuola viene apprezzato soprattutto dagli allievi che prediligono la competizione alla padronanza assoluta del gesto.
- *la norma individuale*, che definisce un risultato ottenuto in relazione a criteri di competenze stabiliti in precedenza, conosciuti dagli allievi. Essi non servono per paragoni con gli altri, ma sono un'indicazione dei progressi o delle lacune in relazione alla propria prestazione e al risultato che si attendeva. Tale norma corrisponde a quella criteriale: dipende meno dal contesto sociale e dal livello di prestazione del gruppo. Spesso viene privilegiata nella pedagogia della differenziazione; risparmia all'allievo la sensazione di aver lavorato e fatto progressi «per niente».

➔ Test di atletica: v. fasc. 4/4, pp 17, 18, 20, 30, 33 e fasc. 4/1, p. 11; Tabelle: v. fasc. 4/4, pp. 11, 17, 23, 25

Senso e interpretazioni: v. fasc. 4/1, p. 3 ss

6.2 Procedure di valutazione

Se si vuole considerare la personalità dell'allievo nella sua globalità e dargli la possibilità di esprimersi per mezzo del movimento e delle attività fisiche, l'educazione fisica deve sviluppare tutta una serie di procedure di valutazione, che poi può far rientrare nel sistema prettamente scolastico esprimendola sotto forma di nota, di libretto delle attitudini fisiche del ragazzo, di quadernetto dove annotare i progressi fatti dal singolo …

Un riconoscimento del genere presuppone certamente una migliore autovalutazione (da parte dei docenti). In effetti questo dualismo fra sfera istituzionale (scuola) e culturale (sport, danza) è difficile da gestire e costituisce una questione essenziale quando si parla del posto dell'educazione fisica a scuola. L'uso della valutazione costituisce uno dei mezzi privilegiati di questa gestione difficile perché portatrice di contraddizioni. Essa infatti consente di tener conto dei due aspetti dell'attività grazie alla mediazione esercitata dal movimento.

Che si tratti di *note o di quaderno* di annotazioni è indispensabile che gli allievi siano informati sui criteri di valutazione e che le note vengano relativizzate in funzione dell'uso (interno o pubblico) che se ne fa. La posizione dell'errore è determinante; esso è elemento costitutivo e non patologico dell'azione. Consente di vedere cosa non funziona, non si è capito o si è mal interpretato. D'altra parte esso va evitato in tutte le situazioni che comportano un rischio. I fascicoli con esempi pratici propongono esercizi da combinare e variare a condizione che le esigenze corrispondano al potenziale di sviluppo degli allievi e che i criteri siano precisi e conosciuti da tutti.

Bibliografia / Ausili didattici

BAAKE, D.:	DIE 6-bis 12jährigen. Weinheim/Basel: Beltz 1993.
BONHOMME, G. et coll.:	Le guide de l'enseignant. EPS. Paris 1994.
BUI-XUAN, G.:	Enseigner l'éducation physique. Editions AFRAPS Paris 1993.
BUSSARD, J.C., ROTH, F.:	Education physique et différenciation pédagogique. Ed. ASEP. Berne 1993.
CARDINET, A.:	Pratiquer la médiation en pédagogie. Dunod. Paris 1995.
DELIGNIERE, D., DUCRET, P.:	Objectifs et contenus de l'EPS: transversalité, utilité sociale et compétence. EPS/ 243, pp. 9 - 13. Paris 1993.
DEVELAY, M..:	De l'apprentissage à l'enseignement. ESF. Paris 1992.
EIDG. SPORTKOMMISSION, ESK:	Lehrmittel Sporterziehung, Bd. 1. EDMZ. Berne 1996.
FARGIER, P.:	Pour une éducation du corps par l'EPS. ESF. Paris 1997.
HOTZ, A.:	Apprentissage psycho-moteur. Vigot. Paris.
HOUSSAYE, J.:	Autorité ou éducation? ESF. Paris 1996.
JOANISSE, R., DERIAZ, D. POUSSIN, B.:	Une expérience de formation didactique en éducation physique. CRPP. Genève 1995.
KURZ, D.:	Elemente des Schulsports. Schorndorf 1979.
LAURENT, M.:	L'enfant par son corps. Actio. 1987.
MEIRIEU, PH.:	Apprendre...oui, mais comment ? ESF. Paris 1989.
MEIRIEU, PH.:	Enseigner, scénario pour un métier nouveau. ESF. Paris 1990.
PAILLARD, J.:	Itinéraire pour une psychophysiologie de l'action. Actio. 1986.
PERRENOUD, P.:	Construire des compétences dès l'école. ESF .Paris 1997.
PIAGET, J.:	Biologie et connaissance. Gallimard. Coll. Idées. Paris 1973.
PIAGET, J.:	Réussir et comprende. PUF. Paris 1974.
SCHERLER, K. / SCHIERZ, M.:	Sport unterrichten. Schorndorf 1993.
SIEDENTOP, D.:	Apprendre à enseigner l'éducation physique. Editions Marquis. Montmagny 1994.
VYGOTSKY, L.S.:	"Le problème de l'enseignement et du développment mental", in: Schneuwly B. et Bronckart J.-P.. Vygotsky aujourd'hui. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel 1985.

Altri testi sono contenuti nella bibliografia dei volumi in tedesco

➔ www.sportmediathek.ch

Edizioni ASEF Ampio assortimento di opuscoli, libri, videocassette, cassette audio e ausili didattici vari per completare il presente manuale.