



Basi teoriche e didattiche dell'educazione fisica



Sguardo d'insieme sul fascicolo 1

comprendere

l'educazione fisica

apprendere

insegnare

l'educazione fisica

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



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



10. – 13. anno

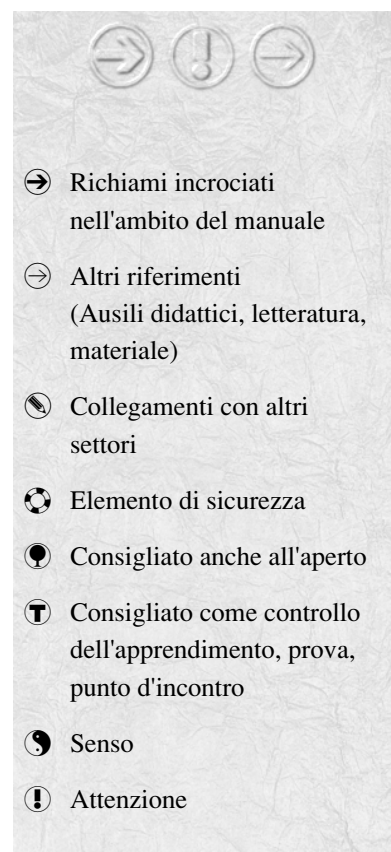
- 6 Libretto dello sport



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	6
2.2	Aspetti della pedagogia dello sport	7
2.3	Aspetti di biologia sportiva	9
2.4	Aspetti dell'apprendimento e dell'allenamento	10
3	Apprendere e insegnare	
3.1	Apprendere	12
3.2	Riferimenti per l'insegnamento	13
3.3	Insegnare e educare	15
4	Concepire e pianificare l'insegnamento	
4.1	Fissare gli obiettivi	17
4.2	Elaborare i contenuti	18
5	Realizzare	
5.1	Lo svolgimento dell'insegnamento	19
5.2	L'organizzazione	20
5.3	La gestione dei conflitti	21
6	Valutare	
6.1	Verso una modalità formativa	22
6.2	Utilità, necessità e funzione della valutazione	22
6.3	Ambito di riferimento	23
	Bibliografia / Ausili didattici	24



1 Senso e interpretazioni

1.1 Il corpo, il movimento, lo sport

I giovani che frequentano le scuole medie si trovano in piena pubertà. I notevoli cambiamenti, sia a livello fisiologico che fisico, provocano diverse incertezze, che rendono necessari degli adattamenti. Il processo di identificazione con il proprio aspetto fisico e quindi con il proprio corpo che cambia, esige un costante adattamento. Le esperienze corporee contribuiscono a costituire una immagine positiva di sé stessi. Per gli allievi di questa fascia di età sono particolarmente adatte forme di insegnamento individualizzate.

Non di rado a scuola gli allievi sono costretti a star fermi per ore, seduti, in una posizione che non corrisponde affatto al loro bisogno naturale di movimento. Il carico cui è sottoposta la colonna vertebrale è eccessivo. Le ore di educazione fisica, e di sport scolastico facoltativo, contribuiscono a compensare in parte tale situazione. I giovani dovrebbero avere la possibilità di esprimersi imparando a conoscersi meglio e a sfruttare tutte le proprie potenzialità. Uno dei compiti dell'educazione fisica è lo sviluppo delle abilità che consentono di muoversi, di giocare e di praticare attività sportive.

Chiaramente, le ore di educazione fisica non bastano certo per mantenere o migliorare lo stato di salute. Il programma della cosiddetta scuola in movimento e le diverse forme di organizzazione, dovrebbero consentire un armonioso sviluppo ed una maggiore attenzione dell'allievo. Anche nelle attività quotidiane, la scuola dovrebbe contribuire a questo tipo di apprendimento e a sviluppare una migliore conoscenza del proprio corpo.

Ormai nessuno mette in dubbio l'importanza dello sport nella nostra società. I mezzi di comunicazione lo hanno fatto conoscere a tutti e ne osannano i personaggi principali. D'altra parte, è divenuto ormai difficile distinguere la pratica sportiva dall'aspetto finanziario, dalla pubblicità a volte offensiva e dalla mercificazione. Uno degli obiettivi dell'educazione fisica è sensibilizzare il pubblico su questi aspetti. I docenti, dal canto loro, devono cogliere tutte le occasioni di discussione e mostrare le diverse sfaccettature dello sport.

I giovani scelgono le attività che piacciono loro. Il processo di identificazione e di sviluppo non può esserci senza tale scelta e consente ai giovani di esprimersi. Le attività non sono collegate al contesto scolastico né a quello associativo, ma a volte ruotano intorno ad un determinato polo (per esempio skate park).

I giovani hanno un altro approccio allo sport; sono critici e apprezzano le attività in base alla loro logica intrinseca ed al senso che in esse trovano. Sono questi i fattori che spingono i giovani alla pratica delle attività sportive. I giovani hanno diritto ad un insegnamento, diversificato, differenziato e variato. I motivi che spingono alla pratica di un'attività fisica sono diversi; si tratta di considerare anch'essi sia a livello di contenuti che di stili dell'insegnamento.

➔ Aspetti legati alla psicologia: v. fasc. 1/5, p. 6

➔ «Assis, assis, j'en ai plein le dos»: v. fasc. 2/5, p. 6 ss.

➔ Scuola in movimento; Il movimento di tutti i giorni: v. fasc. 7/1, p. 2 ss. e fasc. 7/5, p. 5

➔ La conoscenza dello sport nella società: v. fasc. 1/1, p. 5

➔ Senso e motivazioni: v. fasc. 1/1, p. 9 ss.



1.2 La rosa dei sensi

I motivi che portano alla pratica di un'attività fisica sono molteplici e diversi fra loro. Il piacere, unito al raggiungimento di obiettivi sia interiori che esteriori è un elemento che può influenzare le scelte dei giovani, non di rado in modo determinante. La definizione di salute assume maggiore importanza con il passare degli anni, a riprova del fatto che anche i giovani non vivono solo nel momento, ma sono in grado di fare delle proiezioni.

☉ La rosa dei sensi:
v. fasc. 1/1, p. 18



Tutte le prospettive sono integrate all'insegnamento dell'educazione fisica e dello sport a scuola; il piacere spesso è determinante. Un ventaglio allargato di proposte permette d'interessare il maggior numero possibile di giovani.

Sentirsi bene, essere in forma e in buona salute

La salute come intesa dall'Organizzazione mondiale della sanità, sia essa fisica, psicologica che sociale, è un aspetto che interessa i giovani. Uno degli obiettivi che essi perseguono è il benessere, che risponde alla soddisfazione del bisogno di essere sani. Le tecniche di rilassamento, la condizione fisica, il miglioramento delle risorse personali aiutano ad affinare la coscienza del proprio corpo.

Sperimentare, scoprire e imparare

I giovani sono curiosi; scoperta, sfida, esperimenti, consentono ai giovani di impegnarsi completamente in un apprendimento. Consegne aperte e uno stile di insegnamento che tende a favorire l'autonomia consentono di scoprire temi e attività nuove nel campo dello sport. Dopo un periodo di semplice percezione, intervengono a sostenere il processo dell'apprendimento le cosiddette informazioni di ritorno o feed-back.

Creare ed esprimersi

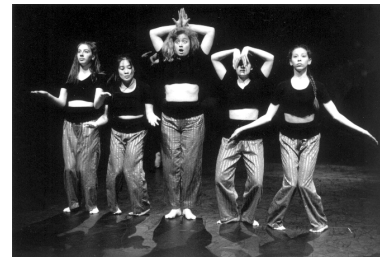
L'espressione apre la porta alla creatività. La varietà delle situazioni proposte e la diversità delle possibili risposte invitano i giovani a immaginare, inventare, creare nuovi sistemi di relazione che consentiranno a ciascuno di esprimere la propria originalità e la propria sensibilità. Creazione ed espressione non escludono un certo rigore. Troveremo forme elaborate accanto a imitazioni o scene di espressione spontanea. Le tecniche e i repertori gestuali devono essere imparati, ma non bastano: bisogna sviluppare la capacità di comunicare, esprimere i propri sentimenti, toccare gli spettatori, rischiare di esporsi allo sguardo degli altri e saper guardare. Le tecniche video offrono una interessante possibilità per registrare le coreografie e gli spettacoli organizzati. I contenuti dei vari fascicoli possono dare lo spunto per mettere in scena i diversi tipi di movimento.

Allenarsi e raggiungere delle prestazioni

Un allenamento ben preparato e obiettivi precisi consentono progressi sensibili, visibili e costanti. Tutto ciò aumenta la fiducia in sé stessi. Bisogna considerare la rappresentazione mentale del movimento, in quanto l'ottimizzazione della prestazione in rapporto a sé stessi permette di progredire passo dopo passo. Migliorare la qualità dei movimenti (fluidità, precisione, armonia, ampiezza, economia) è un obiettivo comune a tutti gli ambiti dell'apprendimento e costituisce un parametro determinante dell'esecuzione, da considerare nel momento di procedere alla valutazione e alla eventuale critica.

Riconoscere i propri limiti costituisce un passo importante verso una fondata stima di sé. È importante sostenere la cosiddetta disponibilità alla prestazione; stabilire obiettivi precisi, lavorare sulla base di progetti, il confronto con sé stessi: sono tutti fattori che aiutano a progredire. Indipendentemente dalla riuscita delle prestazioni, gli allievi devono sentirsi rispettati ed accettati dal docente.

➔ L'autonomia:
v. fasc. 1/5, p.15



Cercare la sfida e rivaleggiare

I giovani cercano la sfida; l'avventura viene valutata in modo molto diverso a seconda del carattere delle persone. Le situazioni di sfida, la possibilità di esplorare spazi in tutta sicurezza, rispondono alle esigenze di molti adolescenti. La competizione in un ambiente sano, nel rispetto sia delle regole che dell'avversario, fa parte integrante dello sport. Imparare a gestire la vittoria e la sconfitta, stabilire regole adatte, scelte di comune accordo, consente di creare situazioni interessanti, motivanti ed imprevedute.

➔ Partecipare:
v. fasc. 1/5, p.16

Partecipare e appartenere

I sondaggi in merito ai motivi che portano a praticare un'attività fisica o sportiva confermano un certo interesse dei giovani per il gruppo, la sensazione di appartenenza, lo scambio con gli altri. L'identificazione con il gruppo, la ricerca di questa appartenenza, sono sentite a questa età. Questo bisogno favorisce l'apprendimento in gruppo e l'insegnamento reciproco. L'organizzazione di gruppi di lavoro consente anche ai meno dotati, ai meno interessati, ai timidi, di esprimersi nell'ambito di un gruppo piccolo. Questi scambi evidenziano le potenzialità di tutti, consentono una valutazione più differenziata delle capacità e delle competenze e consentono di capire che ogni essere umano ha punti forti e debolezze, anche a livello motorio.

Praticare attività fisiche e sportive in gruppo può portare a dei conflitti, che si possono gestire operando su fattori come la composizione delle squadre o il rispetto di determinate regole. Accettare qualcuno che pensa e reagisce in modo diverso nella medesima situazione di movimento, può aiutare a capire ed accettare le differenze. Un'eccessiva identificazione può portare ad una perdita in termini di autonomia. Il docente ha il compito di stabilire quali sono le attitudini da considerare positive.

➔ La gestione dei conflitti
v. fasc. 1/5, p. 21

Uno degli scopi dell'educazione fisica è di avviare i giovani verso una pratica autonoma dello sport. Un insegnamento diversificato consente a tutti i giovani di sentirsi coinvolti e li incoraggia ad essere attivi. La tabella seguente propone una relazione fra le prospettive dell'educazione fisica e i diversi settori dell'insegnamento.

➔ Concepire e pianificare
v. fasc. 1/5, p. 17 ss. e
fasc. 1/1, p. 101 ss.

Ambiti dell'insegnamento	Prospettive					
	sentirsi bene, essere in forma	sperimentare e imparare	creare ed esprimersi	allenarsi e raggiungere delle prestazioni	cercare la sfida e rivaleggiare	partecipare e appartenere
Vivere il proprio corpo ...						
Tenersi in equilibrio ...						
Correre lanciare, saltare						
Giocare						
All'aperto						
Altri aspetti						

2 Basi scientifiche

2.1 Aspetti della psicologia dello sviluppo

Oltre agli elementi fisici (dimensioni e masse corporee e forze muscolari) e neurobiologici (stato della maturazione funzionale del sistema nervoso fino ai vent'anni), e oltre alla crescente forza delle memorie motoria e sensoriale del soggetto, anche altri elementi variano in funzione dell'età e influenzano le condotte percettivo motorie. Si tratta di elementi cognitivi, che dipendono sia dalle capacità di codificare e di trattare le informazioni che dalla velocità e dalla precisione di questo trattamento (Hauert, 1997).

Kegan (1986) descrive lo sviluppo psicologico e sociale come un processo a spirale che va dall'attaccamento alla separazione. Nel corso dello sviluppo e del processo di maturazione, la dipendenza e l'indipendenza assumono forme diverse. È impossibile una totale indipendenza, ma è possibile la coscienza dello stato di dipendenza o indipendenza. Kegan definisce questo periodo (fra gli 11 ed i 15 anni circa) «interumano», per precisare l'importanza della ricerca di un'appartenenza e di una connivenza che caratterizza tale periodo. I giovani cercano riconoscimento e comprensione da parte dei propri simili. Questo senso di appartenenza si evidenzia nell'uso di abbigliamento particolare, di rituali e di attività di gruppo. Parallelamente, si cerca un modello, un idolo, rivolto al mondo degli adulti o degli sportivi di alto livello. La dimostrazione, la risposta fisica, lo spettacolo, sono tutte situazioni in cui lo sportivo o chi partecipa alle attività espressive, si vede confrontato a problemi di fiducia in sé stessi, sicurezza nei propri mezzi, sereno distacco. L'incoraggiamento e la riconoscenza da parte del docente possono aiutare i giovani a recuperare stabilità e serenità.

Il ruolo del docente

L'atteggiamento dell'insegnante, con gli adolescenti, è determinante. In questo periodo di ricerca della propria identità i giovani guardano criticamente a quanti rappresentano l'autorità.

I giovani si sentono a proprio agio nelle ore di educazione fisica a patto che vengano presi sul serio e capiti, e che il docente sia attento e aperto nei loro confronti. I docenti aiutano i ragazzi a:

- *capire* le enormi modifiche in atto nel loro corpo e mantenere le proprie caratteristiche,
- *accettare* un calo delle prestazioni a causa di tali cambiamenti,
- *imparare* talune decisioni al di fuori delle regole del gruppo,
- *rispettare* i naturali bisogni legati allo sviluppo,
- *trovare* una nuova identità.

Dal momento in cui la maturità fisica sta per essere raggiunta, l'allenamento contribuisce a migliorare le prestazioni.

➔ Aspetti della psicologia dello sviluppo:
v. fasc. 1/1, p. 55 ss.



➔ Teoria dell'allenamento:
v. fasc. 1/1 p. 34 ss.

2.2 Aspetti della pedagogia dello sport

L'insegnamento in classi miste: da ridiscutere?

La Conferenza dei Direttori della Pubblica Istruzione (CDIP), da più di vent'anni cerca di apportare il proprio contributo alla realizzazione di un'educazione che offra le stesse opportunità a maschi e femmine. «La realtà è ben lungi dalla realizzazione di tale progetto, in quanto il nostro sistema scolastico non offre le stesse opportunità di sviluppo e di istruzione a ragazze e ragazzi.» (CDIP, sottocommissione per la formazione dei docenti, 1997). In generale va detto che i contenuti dell'insegnamento sono gli stessi (uguaglianza formale), ma «i ragazzi catalizzano al 60% l'attenzione dell'insegnante. Si può dire anzi che il rapporto è di 1:2 a favore dei maschi» (ibidem). Nelle classi miste l'insegnamento è orientato più spesso su bisogni e desideri dei ragazzi, magari inconsciamente. Le ragazze si lamentano solo raramente; non disturbano la lezione, anche se poi si mettono in disparte e restano piuttosto passive.

L'uguaglianza nella formazione non viene rispettata, si tiene in scarsa considerazione la specificità dei ruoli degli individui di sesso diverso. Durante la pubertà, non di rado le ragazze si ritirano in un ruolo subordinato e di aiutanti e se le classi sono miste cercano di defilarsi.

Lo sviluppo nelle ragazze e nei ragazzi

Spazi riservati alle ragazze, consentono loro di esprimersi e di ampliare la gamma delle attività svolte. Nelle ore di educazione fisica si presentano diverse opportunità per assumere ruoli di comando. Anche le ragazze devono avere la possibilità di sviluppare uno schema corporeo con caratteristiche particolari senza tuttavia i limiti dettati dalle cosiddette caratteristiche femminili. È importante che le ragazze abbiano la possibilità di partecipare alle attività definite da maschi, ma in momenti e in ambiti spaziali a loro riservati. Lezioni di educazione fisica impartite separando la classe spesso consentono alle ragazze di esprimersi più liberamente, e d'altra parte anche i ragazzi hanno modo di vivere dei ruoli ben definiti.

L'educazione dei ragazzi molto spesso è basata sull'integrazione ed il ruolo sociale che avranno negli anni a venire. Le lezioni separate consentono ai maschi di sperimentare questi ruoli senza che questo avvenga a scapito delle ragazze.

Ci sono comunque temi e progetti che si prestano particolarmente alla coeducazione: allenamenti di condizione fisica, della coordinazione, giochi di abilità, danza, giochi all'aperto, sport acquatici. Molto spesso i giovani hanno delle proposte interessanti che il docente può considerare, a patto che consentano di imparare qualcosa.



➔ Coeducazione:
v. fasc. 1/1, p. 86

La violenza a scuola e nella lezione di educazione fisica

La violenza è presente nella società di cui la scuola è riflesso: nella scuola la violenza si esprime sotto varie forme, dal disturbare la lezione agli atti di vandalismo contro le cose, all'aggressione, sia fisica che verbale. Per poter riuscire a reagire e gestire questo tipo di violenza, il docente deve conoscerne le cause. A questo proposito si trovano diverse teorie:

- *l'apprendimento*: la violenza viene appresa (tramite atti di violenza quotidiani, l'esempio che si riceve a casa, nella cerchia degli amici, nel gruppo, tramite i mezzi di comunicazione ecc.).
- *la teoria della catarsi*: la violenza serve da valvola di sfogo (espressione di aggressioni divenute insopportabili).
- *l'ipotesi dell'aggressore aggredito*: la violenza è l'azione di un soggetto che a sua volta ha subito delle aggressioni.
- *l'ipotesi della frustrazione*: la violenza è il risultato di una frustrazione.



Possibilità e limiti della scuola

La pedagogia scolastica è messa a dura prova da tutti questi problemi che dovrebbe risolvere; non può colmare tutte le lacune verificatesi nel periodo pre-scolare, ma può proporre dei programmi di prevenzione e dei suggerimenti per imparare a gestire le difficoltà a livello di relazioni interpersonali. Tutto inizia con un atteggiamento molto chiaro nei confronti di chi disturba in classe e una gestione dei conflitti che non ricorra ad aggressioni. Si deve prestare costante attenzione a risolvere situazioni delicate, a ogni livello.

➔ La gestione de conflitti: v, fasc. 1/5, p. 21; La gestione nel gioco: v. fasc. 5/5, p. 8

Possibilità durante le ore di educazione fisica

- offrire la possibilità di fare esperienze fisiche e di conoscersi meglio;
- avere un atteggiamento positivo riguardo al proprio corpo, accettarlo;
- dare la possibilità di usare la lezione come luogo di esperienze motorie che favoriscano l'identificazione e l'espressione individuale;
- dare la possibilità di usare diverse tecniche di controllo corporeo (rilassamento, yoga, danze elementari, autodifesa, esperienze motorie diverse...);
- offrire spazi per sfogarsi, gestire le aggressioni, trasformarle in energie positive (sport di combattimento, giochi di lotta ...);
- offrire attività che fungano da valvola di sfogo per aggressioni e frustrazioni (gare, auto-arbitraggio ...);
- gestire e risolvere i conflitti senza colpevolizzare (discutere una possibile soluzione tutti insieme);
- sviluppare un comportamento sociale, soprattutto nei giochi di squadra;
- educare al rispetto (fairplay, tolleranza, attenzione, imparare a vincere e a perdere);
- riconoscere i valori sociali dello sport (*insieme* più che *contro*);
- presentare lo sport ai giovani come un'attività cui ognuno può dare un proprio senso;
- far scoprire ai giovani lo sport come espressione di pluralismo e capirne i valori.

2.3 Aspetti di biologia sportiva

Gli organi dei sensi

Tramite gli organi dei sensi captiamo nell'ambiente che ci circonda moltissime informazioni, in minima parte a livello cosciente. Le informazioni principali vengono selezionate tramite la corteccia (Silbernagel e Despopoulos, 1992, p. 174). I sensi non sono degli organi meramente passivi.

La visione del movimento

La visione corticale porta ad una percezione cosciente collegata all'organo, mentre è impossibile collegare tramite introspezione, le percezioni coscienti o le azioni dei meccanismi visivi sotto corticali, del sistema vestibolare e della propriocezione ai recettori che li producono.

Il sistema vestibolare

Affinché il cervello riconosca i movimenti della testa e del corpo nello spazio, la natura ha usato delle informazioni di organi sensoriali detti «inerziali», che misurano appunto la forza d'inerzia. Sono i recettori vestibolari. I canali semicircolari consentono di misurare le accelerazioni, le scosse e la velocità dei movimenti della testa. Gli otoliti sono altri recettori del sistema vestibolare che percepiscono essenzialmente la forza di gravità e quindi l'inclinazione della testa.

Il tatto

È uno dei sensi meno studiati, benché sia molto importante. Si tratta in particolare della sensibilità tattile. La nostra pelle contiene numerosi recettori sensibili a diversi aspetti del contatto con il mondo esterno. La trasmissione delle informazioni tattili al cervello avviene dopo una dura selezione.

L'udito

La parola è innanzitutto un mezzo di comunicazione in cui la prestazione è rivolta completamente verso le capacità uditive dell'interlocutore. Che si tratti di parola, musica, ritmo, determinati parametri (come frequenza, intensità, direzione del suono o distanza della fonte sonora) devono essere codificati nel nervo uditivo prima di essere trasmessi ai centri superiori per generare lo stimolo sonoro.

La propriocezione

Dei recettori situati nei muscoli (fasci neuromuscolari, organo tendineo del Golgi) e nelle articolazioni (recettori muscolari) misurano il movimento delle membra. Questa attività, detta di propriocezione, consente di misurare una modificazione della posizione nello spazio e la velocità dello spostamento (Berthoz, 1997).

Il sistema nervoso centrale (SNC)

Il sistema nervoso periferico avvia le informazioni dalla periferia verso il SNC (vie afferenti) o dal centro verso la periferia (vie efferenti). Il compito del SNC è di esaminare, valutare e integrare le informazioni ricevute e di rispondere tramite messaggi efferenti. Esso integra e coordina le diverse funzioni.



2.3 Aspetti dell'apprendimento e dell'allenamento

La prestazione fisica

L'apprendimento porta a modifiche relativamente permanenti dell'abilità motoria. Ciò consente di distinguere quello che dipende dall'apprendimento da quello che dipende dalla prestazione. Si possono definire determinate variabili dell'apprendimento (stabilità delle modifiche comportamentali nel tempo) e variabili della prestazione, che interessano solo temporaneamente l'efficacia dell'azione.

➔ Allenamento:
v. fasc. 2/5, p.12 e fasc. 1/1,
p. 34 ss.

La coordinazione e il controllo

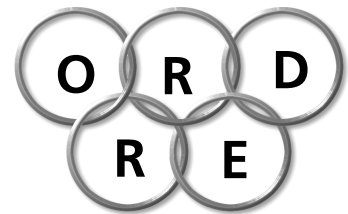
Si può rilevare che il processo di apprendimento motorio presuppone la risoluzione di due distinti problemi: quello della coordinazione, ovvero della elaborazione di una unità funzionale raggruppante elementi del sistema d'azione necessario alla realizzazione del compito, e quello del controllo, ovvero dell'adattamento del compito da risolvere (Temprado, 1997).

➔ L'apprendimento:
v. fasc. 1/5, p. 12 e
fasc. 1/1, p. 61 ss.

Questi due meccanismi permettono di determinare cosa si impara durante l'apprendimento. Il soggetto impara innanzitutto ad elaborare una unità funzionale (una coordinazione) che consenta di svolgere il compito. In seguito impara ad adattare questa coordinazione alle diverse condizioni di realizzazione. Questo adattamento presuppone una cosiddetta «parametrizzazione» della coordinazione in ampiezza, velocità e forza, allo scopo di ottenere il risultato voluto.

Il cervello dispone di diversi meccanismi di adattamento; si potrebbe paragonarlo ad un compositore che utilizza gli strumenti di un'orchestra di cui ha di volta in volta bisogno (Berthoz, 1997):

- **L'orientamento nello spazio** è l'attitudine di un organismo a localizzare la posizione degli oggetti e a proiettare tale posizione in relazione a sé stesso e agli altri oggetti. A partire da queste percezioni, si formano delle immagini mentali del posizionamento degli oggetti che avviano e guidano il movimento orientato verso tali oggetti. Il riflesso di orientamento è un meccanismo che stabilisce una transizione da uno stato dell'organismo all'altro.
- **Il ritmo**: la frequenza registrata su un elettroencefalogramma riprodurrebbe le oscillazioni ritmiche dell'eccitabilità dei principali elementi del circuito riflesso del nostro apparato locomotorio, almeno in parte. Si potrebbero considerare gli intervalli come gli elementi di un orologio biologico.
- **La differenziazione** avviene a livello di presa di informazioni sensoriali e dipende da una proprietà fondamentale degli analizzatori sensoriali (acustici, visivi, muscolari).
- **La reazione**: il cervello non si accontenta di subire l'insieme degli avvenimenti sensoriali del mondo circostante, ma li interroga sulla base dei propri presupposti.
- **La capacità di equilibrio**: il cervello dispone di un sistema di riferimenti egocentrico (centrato su sé stesso); si tratta del sistema vestibolare, che gli consente di «stare in piedi diritto» («utilizzare il filo a piombo gravitazionale»).



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

Variazioni nel tempo e nello spazio

Per elaborare la coordinazione, bisogna imparare a stabilire delle relazioni spazio-temporali fra le componenti del sistema d'azione interessati nella realizzazione del compito. In seguito bisogna apprendere ad adattare questa coordinazione alle diverse condizioni di realizzazione. In altri termini, l'allievo deve imparare a correlare le caratteristiche metriche delle sue azioni e gli effetti da produrre per svolgere al meglio la consegna (ad es. rapporto ampiezza/frequenza della falcata o nelle battute di braccia nel nuoto).

Le componenti dell'allenamento

Diversi fattori influenzano l'allenamento; le capacità fisiche (fattori condizionali e coordinativi della prestazione), le capacità motorie, i fattori psicologici e le loro componenti neurobiologiche, psicologiche e sociali. In questa sede ci limitiamo alle sole qualità fisiche:

- **la forza:** ci sono diversi modi in cui si esprime: la forza massimale, la forza veloce e la forza resistenza. Per allenare questi diversi aspetti bisogna variare intensità e volume dei carichi di lavoro e la velocità di esecuzione del movimento. ➔ La forza:
v. fasc. 1/1, p. 35
- **la resistenza:** in campo scolastico l'allenamento della resistenza riguarda la capacità aerobica. La pre-adolescenza e l'adolescenza rappresentano il periodo migliore per l'allenamento di questa capacità. È importante allenarsi in modo regolare e variato, dosare l'intensità scegliendo sforzi da leggeri a medi, evitare sforzi che portino ad un debito d'ossigeno e all'accumulo di acido lattico, evitare sforzi intensi che portano ad un surriscaldamento dell'organismo. ➔ La resistenza:
v. fasc. 1/1, p. 37
- **la velocità:** ogni lezione dovrebbe prevedere forma variate per migliorare la velocità. Infanzia e pre-adolescenza sono i periodi migliori per allenare la velocità. Nel far ciò vanno rispettati alcuni principi: allenarsi quando si è freschi ed evitare sforzi del tipo resistenza alla velocità. Giochi e gare possono costituire situazioni favorevoli all'allenamento della velocità. ➔ La velocità:
v. fasc. 1/1, p. 36
- **la mobilità:** è una qualità fondamentale che ritroviamo a tutti i livelli della preparazione fisica. Deve avere priorità nella concezione e nell'organizzazione della lezione di educazione fisica e dello sport. Sviluppando la mobilità, si sollecitano cinque grandi ambiti della motricità: la coordinazione, la precisione, l'economia energetica, l'affidabilità del movimento e la rapidità di acquisizione motoria (Pradet, 1996). ➔ La mobilità articolare:
v. fasc. 1/1, p. 38

Si devono mostrare ai giovani le condizioni ideali per allenarsi. A prescindere dall'attività svolta, è importante incoraggiare gli allievi a sviluppare le proprie capacità anche al di fuori della scuola e a valutare regolarmente i progressi fatti. Nei fascicoli pratici proponiamo a tale scopo dei test che consentono di fare il punto sulle capacità di condizione fisica.

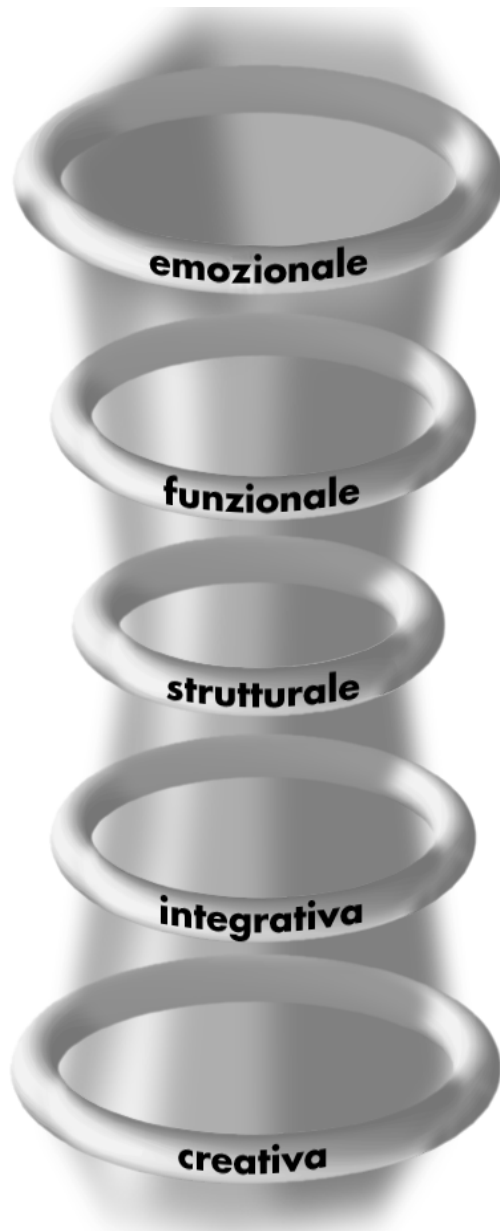
3 Apprendere e insegnare

3.1 Apprendere

Magill (1985) definisce l'apprendimento come «... una modificazione dello stato interiore del soggetto che risulta dalla pratica o dall'esperienza e che può essere influenzata dall'analisi della sua prestazione».

L'apprendimento motorio può essere illustrato ricorrendo ad un modello comprendente cinque tappe: emozionale, funzionale, strutturale, di integrazione e di sperimentazione. I passaggi da una tappa all'altra sono fluidi. Le tappe facilitano la concezione, la realizzazione e la valutazione dell'apprendimento e contribuiscono ad elaborare situazioni di apprendimento adatte.

- ➔ L'apprendimento: v. fasc. 1/5, p. 14 ss. e fasc. 1/1, p. 62 ss.; La pianificazione: v. fasc. 1/1, p. 101
- ➔ Il modello pedagogico: v. fasc. 1/1, p. 92



La tappa emozionale: identificare, prelevare, esplorare

Nella prima fase dell'apprendimento, l'allievo preleva delle informazioni, identifica le informazioni pertinenti e esplora i mezzi disponibili. Si tratta di un apprendimento globale, di una fase di scoperta. Il docente propone delle forme di gioco che siano in grado di motivare.

La tappa funzionale: discriminare, trattare, scoprire

È una fase di prova e di errore durante la quale l'allievo ottimizza i fondamentali. Il docente predispone situazioni problematiche, favorisce gli scambi, propone delle variazioni nel tempo e nello spazio.

La tappa strutturale

È la fase di elaborazione delle rappresentazioni del movimento e della situazione propizia all'uso dei modelli; è un momento privilegiato per combinare, ripensare, correggere, ricominciare. Il docente predispone situazioni cui tutti devono adeguarsi.

La tappa di contestualizzazione o integrazione

È la fase della selezione delle risposte. Si tratta di correlare le capacità funzionali integrate e i processi in un determinato contesto. Il docente propone situazioni motorie da ripetere in situazioni adatte.

La tappa di creazione e sperimentazione

Fase di affinamento e di controllo, che consente di sviluppare l'autonomia e l'individualità.

3.2 Riferimenti per l'insegnamento

Ai diversi stili cognitivi corrispondono strategie di apprendimento che considerano i limiti e le specificità dell'oggetto di cui ci si vuole appropriare (Gudjions, 1997). Per stabilire delle relazioni fra le cose bisogna prendere le mosse da situazioni significative. Questa rappresentazione può essere trasformata per elaborare un sapere nuovo. Giordan (1989) propone di trattare le rappresentazioni degli allievi interferendo con esse:

- La mediazione è un dialogo docente-allievo che utilizza il sapere come intermediario o mediatore.
- La metacognizione consente all'allievo di interrogarsi sulle strategie di apprendimento e di divenire autonomo in quanto capace di autovalutazione.
- La globalità è un parametro che consente di attribuire al movimento una implicazione concreta nella vita di tutti i giorni. Essa impegna l'essere nella sua globalità.

➔ Gli stili cognitivi:
v. fasc. 1/1, p. 96

➔ La mediazione, la metacognizione, la globalità:
v. fasc. 1/1, p. 97

La costruzione dei saperi

Qualche riferimento tratto dai lavori di Egger (1994) e Gudjions (1997) considera la soggettività e l'interesse di docenti e allievi; ciò facendo si possono evidenziare determinati riferimenti:

Situazioni d'apprendimento	Conseguenze per il docente	Riferimenti ai manuali
<i>in relazione all'ambiente</i>	I quadri di riferimento favoriscono oppure ostacolano le possibilità dell'apprendimento.	➔ Il triangolo pedagogico: v. fasc. 1/1, p. 88
<i>che hanno un senso per gli allievi</i>	Proporre situazioni che l'allievo possa capire con i suoi mezzi, lasciare tempo.	➔ La rosa dei sensi: v. fasc. 1/5, p. 3 ss; bro 1/1 p. 18
<i>in rapporto al vissuto dei soggetti</i>	Mettere a disposizione degli allievi gli elementi necessari a crearsi una propria rappresentazione degli obiettivi e dell'azione da eseguire per raggiungerli.	
<i>con marcati aspetti emozionali</i>	Le emozioni sono determinanti nell'atteggiamento che si ha nei confronti dell'apprendimento. La considerazione dei valori fondamentali e il rispetto delle differenze influenzano l'atmosfera.	➔ Considerare le rappresentazioni e le emozioni degli allievi: v. fasc. 1/1, p. 95
<i>parte integrante di un progetto, con obiettivi precisi</i>	L'obiettivo impone delle strutture. Le attività senza scopo non sono significative e non favoriscono l'apprendimento. È indispensabile valorizzare la produzione degli allievi.	➔ Determinare insieme degli obiettivi: v. fasc. 1/1, p. 93
<i>che implicano la presa di coscienza</i>	I giovani sono in grado di prendere coscienza delle operazioni attuate per realizzare la consegna. Si tratta della metacognizione.	➔ Metacognizione: v. fasc. 1/1, p. 97
<i>che rispettano le differenze</i>	Consentire a tutti gli allievi di dare una risposta senza fare pronostici. Rispettare le differenze e dar loro importanza per condividere la ricchezza delle interpretazioni e dei punti di vista.	➔ Condividere le decisioni: v. fasc. 1/5, p. 16 e fasc. 1/1, p. 93
<i>che mirano all'autonomia</i>	Prevedere l'errore, superarlo, prevedere i mezzi per evitarlo, far capire il perché. È il principio della rimediazione.	
<i>che facilitano l'accesso ai principi</i>	Facilitare l'accesso ai principi che regolano i compiti da svolgere per fare emergere una abilità generale, dalla quale è possibile operare un transfert.	➔ La globalità: v. fasc. 1/1, p. 97
<i>individuali, complessi</i>	Dare a tutti gli allievi l'opportunità di esprimersi e di confrontarsi con la complessità.	➔ La complessità: v. fasc. 1/1, p. 97

Diversi modelli

La Montessori (1985) aveva come principio pedagogico il famoso «aiutami a riuscire da solo». Gli stadi proposti nel modello riportato di seguito consentono di elaborare un apprendimento adattato al potenziale degli allievi. Le diverse correnti del controllo motorio; cognitiva, ecologica o dinamica sono fra loro complementari. Proponiamo qui di seguito un modello della corrente co-cognitivista



Le istruzioni verbali concernenti i principi che sottintendono alla realizzazione del movimento sono spesso insufficienti se non vengono associate alla presentazione di modelli del movimento da realizzare. I lavori effettuati in questo ambito mostrano che la presentazione di un modello consente di diminuire la quantità di pratica necessaria per raggiungere un determinato livello di prestazione rispetto ad una pratica senza modello.

Si possono identificare diversi elementi che migliorano l'intervento del docente. In particolare, egli deve poter:

- influenzare i meccanismi che operano nelle situazioni di apprendimento,
- ripetere la valutazione con scadenze diverse in rapporto alla fase di pratica (controllo della permanenza delle trasformazioni comportamentali),
- essere attento ad identificare quello che devono imparare gli allievi: conoscenze, procedure, coordinazione o controllo di una coordinazione,
- trovare indicatori comportamentali facilmente osservabili per valutare i costi energetici e emotivi del compito da svolgere,
- dare un senso alle situazioni di apprendimento, considerando le rappresentazioni e le aspirazioni degli allievi.

3.3 Insegnare e educare

Le diverse tappe proposte nel capitolo sull'apprendimento motorio ricordano che l'allievo ha un ruolo attivo nel processo dell'apprendimento. L'efficacia dell'insegnamento può essere valutata misurando l'impegno produttivo degli allievi (il processo) o le acquisizioni ottenute (il prodotto). Il docente parte con l'intenzione di provocare delle modificazioni negli allievi tramite il contatto con un ambiente educativo, ovvero con la volontà di dar loro i mezzi per apprendere. L'azione dell'insegnante è soggetta a contingenze di carattere istituzionale, personale, quotidiano. La sua libertà sta nell'azione pedagogica che dipende dalla sua capacità di inventare e gestire situazioni didattiche.

➔ Le competenze del docente:
v. fasc. 1/1, p. 90

Gli stili d'insegnamento

Nell'educazione, l'attitudine degli allievi può essere determinata in funzione del rapporto che essi hanno con le diverse regole che gestiscono l'andamento delle attività (regole istituzionali, di comportamento, di sicurezza, di gioco ecc.). È utile fare una lista di queste regole, elaborarle con una certa sistematica, chiarirle (per consentire all'allievo di decodificarle e di codificarle).

L'insegnamento è complesso, il rapporto fra docente e allievi non è sempre uguale. Il processo va pertanto analizzato tenendo conto di tutti i parametri.

Guidato



Quando parliamo di insegnamento guidato intendiamo un lavoro individualizzato, che mira all'autonomia degli allievi. Il docente si assicura delle acquisizioni degli allievi e se necessario le riorganizza. Il suo stile varia dal comando all'insegnamento per progetti e per compiti.

Conseguenze didattiche

- considerare l'uomo nel suo complesso, i suoi sensi, i suoi pensieri, i suoi sentimenti, durante il processo di apprendimento,
- migliorare la percezione,
- proporre approcci differenti, considerare gli stili cognitivi,
- sviluppare i due lati del corpo (mani, piedi, occhi),
- applicare il modello teorico dal globale al particolare (partire dalla fase emozionale per finire con una creativa),
- approfittare di famiglie di movimenti, di analogie, di eventuali transfert.

Reciproco



Il dialogo fra insegnante e allievi, ma anche gli scambi reciproci, consentono di organizzare lo scambio del sapere fra gli allievi. Si tratta di un partenariato fra gli allievi, chiamato anche mutuo insegnamento.

Conseguenze didattiche

- permettere di decidere le attività ed il modo di praticarle,
- concepire e pianificare insieme,
- condividere la responsabilità della scelta del processo e dei risultati,
- dare la possibilità di creare, inventare e dirigere i propri giochi,
- rispettare le regole, che ci sia o no un arbitro,
- formare dei partenariati per l'apprendimento,
- aiutarsi e assicurarsi a vicenda,
- fungere da consulente e da sostegno,
- riflettere sulle attività praticate insieme.

Autonomo



Il metodo di costruzione autonoma dei saperi permette di associare la struttura delle conoscenze e di mobilitarle per facilitare l'esplorazione di nuovi campi del sapere.

Conseguenze didattiche

- incoraggiare l'autonomia,
- permettere ai giovani di formulare obiettivi e di adeguarsi alle situazioni,
- incoraggiare le strategie individuali,
- dare ai giovani la possibilità di scoprire e sperimentare,
- proteggere degli spazi di libertà,
- prevedere abbastanza tempo,
- portare i giovani a riflettere e a capire le azioni svolte,
- dare ad ognuno l'opportunità di praticare un'attività fisica in modo autonomo.

Gli stili di insegnamento

Sono scelti in funzione dei bisogni degli allievi e degli obiettivi particolari che il docente si pone. Quando l'insegnante ha fiducia, usa diverse strategie adatte ai diversi tipi di allievi. Le situazioni proposte devono consentire tanto la riuscita che il chiaro superamento degli obiettivi proposti.

➔ Gli stili d'insegnamento (secondo Mosston, 1986): v. fasc. 1/1, p. 100

Apprendere significa avere un progetto

P. Meirieu (1995) propone strumenti che facilitano la strutturazione dell'insegnamento. La pedagogia del progetto consente di spostare l'impegno investito nella comprensione di situazioni inedite. Essa esige una riflessione approfondita ed un impegno comune di docente ed allievi. Il progetto sembra essere un concetto che consente di ancorare al livello della scuola delle modificazioni riguardanti esigenze sociali ed economiche. Il progetto può consentire di rispondere all'esigenza di democratizzazione e di riuscita scolastica tramite l'attuazione di strategie (Malgalive, 1975).

➔ Il progetto v. fasc. 1/1, p. 84

Il soggetto eviterà una strategia sempre valida; moltiplica gli approcci, si interroga sulle strategie. Stabilisce dei dispositivi che invitano all'attitudine metacognitiva.

L'insegnamento è complesso. È importante analizzare il processo e le strategie considerando tutti i parametri.

Le situazioni di apprendimento consentono di considerare:

- come gli allievi vedono l'attività
- la problematica relativa al cammino da seguire
- obiettivi di formazione globali
- possibilità di transfert.



Esempi pratici della concezione dell'insegnamento

Contenuto	<i>insieme</i>	Gli allievi hanno scelto la tecnica del lancio che intendono privilegiare
	<i>guidato dal docente</i>	Il docente decide il tema della lezione
Obiettivi	<i>strumenti di guida</i>	L'allievo valuta che cosa sa o ha già appreso e quello che deve ancora acquisire (il riferimento) e il docente propone un mediatore, il sapere, che fungerà da intermediario fra i partner dell'apprendimento (docente-allievo, allievo-allievo).
Lo stile d'insegnamento	<i>reciproco</i>	Insegnamento tramite scoperta e scambio fra gli allievi.
	<i>l'auto-insegnamento</i>	Gli allievi sono contemporaneamente docenti e allievi, scelgono in tutta libertà, ma con cognizione di causa.
Organizzazione	<i>per compiti</i>	L'insegnamento è guidato dall'insegnante per ragioni di sicurezza. Ogni gruppo ha una consegna da svolgere in un contesto e in un momento ben determinato.
Valutazione	<i>formativa e formatrice</i>	Gli allievi conoscono criteri e strumenti di valutazione e si valutano a vicenda proponendo delle correzioni.

4 Concepire e pianificare l'insegnamento

La prima fase dell'insegnamento è la riflessione. Il docente parte dai piani di studio cantonali, dell'istituto, dai manuali, da un eventuale progetto di istituto. Egli deve pianificare il suo insegnamento a lungo termine (periodo della scolarità, semestre), a medio termine (un ciclo, un periodo) e a breve termine (una o più sedute, una parte della lezione). Si tratta di esaminare una situazione di partenza, fissare gli obiettivi, prevedere e pianificare i mezzi per raggiungerli, scegliere le procedure di valutazione. Le decisioni sono inoltre prese in relazione ad allievi con rappresentazioni, conoscenze, processi di apprendimento, modi di acquisizione e progetti diversi, a livello:

➔ Pianificare:
v.fasc.1/1, p. 101 ss.



normativo

- piano di studi
- tradizioni, manifestazioni scolastiche
- immagine dell'essere umano

ambientale

- luogo, ambiente, materiale
- tempo, momento, clima, temperatura
- sicurezza

personale

- chi sono gli allievi?
- quali sono gli obiettivi da raggiungere?
- quali sono i mezzi utilizzati?
- qual è il senso dell'attività, la logica?

Il manuale come strumento di pianificazione

I fascicoli pratici sono ripartiti per temi e dovrebbero contribuire ampiamente a facilitare la pianificazione dell'insegnamento. In generale il rapporto teoria/didattica è sempre assicurato. I primi esercizi di ciascuna pagina potrebbero costituire l'introduzione al tema o l'entrata in materia.

➔ La bussola didattica:
v. fasc. 7/1, p. 14



4.1 Fissare gli obiettivi

Per concepire è necessario una certa capacità di proiettarsi verso il futuro e qualità di anticipazione. Gli obiettivi sono definiti tramite i saperi che gli allievi padroneggiano alla fine dell'apprendimento. Nell'elaborazione di situazioni di apprendimento la determinazione degli obiettivi a breve, medio e lungo termine è indispensabile. Essi sono suddivisi in:

- finalità dell'educazione fisica: valori che si riferiscono a quelli trasmessi dalla scuola. *Gli allievi imparano a conoscere il proprio corpo, a gestire il capitale salute e a valutare l'importanza del movimento per rimanere sani.*
- obiettivi generali: caratterizzano le finalità dell'educazione fisica in termini di contenuti. *Gli allievi hanno accesso ad un ambito della cultura appropriandosi di talune attività fisiche e sportive; tutti hanno delle opportunità in tal senso.*
- obiettivi specifici: definiti in termini di competenze. *Gli allievi sono in grado di allenarsi in vista di un'attività, di essere critici nei confronti di una manifestazione sportiva.*
- obiettivi operativi: tradotti in termini di comportamenti osservabili. *Gli allievi scelgono e adattano la strategia adeguata. Conoscono il proprio ritmo per imparare ad esprimersi su un ritmo dato.*

➔ Fissare gli obiettivi:
v. fasc. 1/1, p. 105

Mettere l'allievo al centro

Porre l'allievo al centro dell'apprendimento non resta lettera morta se si parte dalla considerazione che dinanzi ad ogni nuova situazione di apprendimento, l'allievo non parte dal nulla. Ha una storia personale, un potenziale, motivazioni su cui il docente può innestare il proprio lavoro. Scoprire questi punti d'appoggio consente al docente di scegliere approcci efficaci.

➔ Insegnamento reciproco: v. fasc. 1/5, p. 15

primo trimestre

- Continuare la preparazione fisica per la giornata di atletica, allenamento dei tre passi di rincorsa per la gara del lancio della pallina
- Calcio: marcare-smarcarsi
- Desideri dei giovani

secondo trimestre

- Pallavolo, 2 contro 2
- Rock'n roll: elaborare e presentare una coreografia tutti insieme
- Programma di allenamento a casa: allungamento e rafforzamento
- Desideri dei giovani

Ogni tentativo di differenziare il proprio insegnamento presuppone la conoscenza dei propri allievi e l'accettazione delle differenze. La pianificazione non fa un inventario completo ma propone alcuni possibili approcci a partire dalle differenze più diffuse.

4.2 Elaborare i contenuti

La conoscenza degli allievi e la determinazione degli obiettivi hanno senso solo se accompagnate dai mezzi che saranno utilizzati per consentire un vero apprendimento. Questi mezzi sono - per il docente di educazione fisica - i contenuti dell'insegnamento, ovvero i saperi da acquisire. Le situazioni di apprendimento saranno predisposte di conseguenza. I contenuti possono essere selezionati grazie alle questioni seguenti:

- Quali competenze si vogliono raggiungere?
- Quali ambiti e quali attività bisogna scegliere?
- Quali sono i saperi da acquisire?
- Quali situazioni di apprendimento si possono predisporre?
- Su quali teorie basarsi e quali metodi usare?
- Quali procedure di valutazione si devono preparare?

Tutte queste questioni non legittimano comunque ad ignorare le differenze esistenti fra gli allievi, le situazioni diverse, e devono mantenere uno spazio per gli adattamenti, per pianificare insieme agli allievi, per affinare la riflessione.

A breve termine si tratta di pianificare un tema che si affronta sull'arco di 4-8 lezioni. Per consentire agli allievi di partecipare ai diversi processi, è indispensabile:

- descrivere in modo univoco il contenuto dell'intento pedagogico,
- descrivere l'attività dell'allievo tramite un comportamento osservabile,
- citare le condizioni in cui il comportamento desiderato deve manifestarsi,
- indicare a quale livello deve situarsi l'attività finale dell'allievo. Precisare i criteri di riuscita e valutare i risultati.

➔ Concepire l'apprendimento, elaborare dei contenuti: v. fasc.1/1, p. 107

➔ Alcune idee per organizzare l'apprendimento: v. fasc. 175, p. 20

➔ Perseguire un obiettivo: v. fasc. 1/1, p. 106

5 Realizzare

5.1 Lo svolgimento dell'insegnamento

Nella concezione dell'insegnamento si considerano diversi modelli teorici basati su costanti; l'apprendimento dipende dall'attività del soggetto e viene influenzato dall'ambiente.

Considerando questo dato di fatto, il docente elabora delle situazioni di apprendimento in cui cerca di privilegiare le competenze trasversali o specifiche. Per competenza si intende la conoscenza di dati essenziali che costituiscono i saperi propri dell'educazione fisica.

La presentazione delle consegne

Essa è efficace se gli allievi ascoltano e comprendono l'informazione e realizzano che essa consente loro di impegnarsi a fondo nell'attività. La lista proposta da Sidentop (1994, p. 297) consente di sviluppare le abilità di presentazione delle consegne. Queste sono state trattate alla pagina 111 del volume teorico. In questa sede riprendiamo alcuni punti essenziali:

- fare una descrizione completa del compito,
- usare un linguaggio che gli allievi possano capire,
- parlare con entusiasmo, ma lentamente,
- assicurarsi che la dimostrazione sia pertinente,
- fare in modo che gli allievi si impegnino attivamente,
- assicurarsi che tutto sia stato capito.

Le diverse pratiche

La *pratica guidata* consente al docente di dirigere il gruppo allo scopo di correggere gli errori principali; offre anche lo spunto per ripetere dei movimenti appresi al fine di permettere agli allievi di essere attivi in maniera individuale.

Questa pratica consente al docente di verificare la comprensione. Le cosiddette retroazioni (feed-back) sono positive o correttive. Esse riportano una descrizione o una spiegazione di ciò che è stato eseguito correttamente. In questo caso l'insegnamento mira alla ripetizione e alla rappresentazione. Spesso è una pratica che consente di riuscire. Le fasi di allenamento sono meglio assimilate ed accettate se gli allievi capiscono lo svolgimento della lezione.

Le *pratiche indipendenti* permettono agli allievi di integrare i compiti nuovi in quelli già imparati. In questo caso il docente si sforza di tenere gli allievi concentrati sui compiti assegnati.

I *compiti di applicazione* consentono al docente di guidare gli allievi dando direttive frequenti e brevi piuttosto che lunghe e rare. Ogni lezione ha bisogno di una supervisione attiva: tenere sott'occhio gli allievi, essere imprevedibili, usare la voce, reagire rapidamente, comunicare le proprie aspettative.

➔ Realizzare l'educazione fisica: v. fasc. 1/1, p. 109 s.



➔ La presentazione dei compiti: v. fasc. 1/1, p. 111

➔ L'apprendimento motorio: v. fasc. 1/5, p. 12 e fasc. 1/1, p. 61 ss.



5.2 L'organizzazione

La struttura della lezione

La lezione è un concatenamento di vari compiti, ciascuno dei quali richiede lo svolgimento di un insieme di funzioni di insegnamento. Il docente ripeterà una serie di compiti simili per tutta la durata della sua attività; l'osservazione degli allievi consentirà di apportare continui aggiustamenti:

- Tutti gli allievi sono coinvolti nel processo di apprendimento'?
- Si propone a tutti una sfida interessante? Per alcuni i compiti sono troppo difficili? O forse troppo facili?
- Si offre la possibilità di presentare idee o movimenti propri?
- I movimenti sono efficaci/di qualità? Quali ausili didattici sono necessari/utili?
- Alcuni allievi disturbano, sono indisciplinati? Perché?

La valutazione di queste osservazioni consente di riorganizzarsi e scegliere l'insegnamento più adatto agli allievi.

La sicurezza è prioritaria in ogni tipo di lezione: le regole per la prevenzione devono essere note agli allievi. Non si tratta di bandire le attività che comportino dei rischi, ma di rispettare le regole di sicurezza.

Le condizioni di apprendimento stimolanti dal punto di vista intellettuale: il docente deve essere disponibile per rispondere alle domande degli allievi, provocare delle domande, precisare le condizioni dell'apprendimento motorio e cognitivo.

L'insegnamento nella pratica

Le due condizioni preliminari, filosofica e etica, del riconoscimento del diritto alla differenza e del postulato della universale educabilità del soggetto, sono alla base della cosiddetta pedagogia differenziata. Questo approccio implica un'apertura da parte del docente e consente di aumentare l'intensità dell'insegnamento con proposte adeguate al livello degli allievi:

- *Mezzi didattici*: Organizzare le situazioni di apprendimento che facilitano l'accesso all'attività. Pensare ai diversi stili cognitivi degli allievi.
- *Differenziare l'insegnamento*: sul piano socioculturale (diverse convinzioni), cognitivo (profilo pedagogico, diverse strategie), cognitivo-motorio (rappresentazioni, livelli di abilità), psicoaffettivo (motivazione, emozioni), motorio (morfologia, rapporto con il corpo).
- *Partenariato*: apprendere, allenarsi, valutare a coppie.
- *Il principio della variazione*: ripetere i movimenti variandoli nello spazio e nel tempo.
- *Materiale*: evitare di inflazionarlo, usare materiale adatto, regolato in base a statura e forza degli allievi.

Le informazioni di ritorno

Il bilancio della lezione corrisponde al momento in cui il docente sottolinea le prestazioni degli allievi. Criteri di valutazione ben definiti informano gli allievi sui progressi fatti.

➔ La conoscenza degli allievi:
v. fasc 1/1, p. 103



➔ Prevenzione degli infortuni:
v. fasc. 1/1, p. 40 ss.

➔ Stili cognitivi:
v. fasc. 1/1, p. 96

➔ Pedagogia differenziata:
v. fasc. 1/1, p. 85

➔ Partenariato: v. fasc. 4/5, p. 7

5.3 La gestione dei conflitti

Origini dell'indisciplina e dei conflitti

Le domande riportate di seguito consentono di meglio comprendere l'origine dei disturbi e dei conflitti che nascono all'interno di una classe:

- Gli allievi sono attivi?
- Godono di un insegnamento in cui si alternano i diversi stili (guidato, reciproco, autonomo)?
- Sono coinvolti nel processo di elaborazione?
- L'insegnamento costituisce per loro una sfida interessante?
- Con le situazioni proposte riusciamo ad interessare gli allievi di ogni livello?
- Gli allievi hanno la possibilità di arrivare al cosiddetto stato di flow, ovvero a quell'armonia di movimenti o maestria che consente loro di godersi un momento di soddisfazione (Csikszentmihaly 1992)?

➔ Flow: fra la paura e la noia: v. fasc. 1/6, p. 24

La gestione dei conflitti

Ziehe (1987) sottolinea che raramente gli allievi sono aggressivi nei confronti dell'autorità in sé, e che spesso i conflitti sono generati da noia, temi poco adatti, o dal contenuto della lezione, il non senso delle attività proposte. Altre ragioni possono portare all'indisciplina o anche ad una certa aggressività: l'attesa, la passività, la non partecipazione, la mancanza di mezzi, di posto, di voglia.

Alcuni suggerimenti per risolvere i conflitti

- Precisare l'ambito di riferimento, dare informazioni precise, organizzare le attività in modo molto chiaro.
- Coinvolgere gli allievi più passivi, durante la lezione prestare attenzione a tutti, ma concentrarsi in particolare su alcuni allievi, seguendo un turno a caso. Portarli ad esprimere a parole la loro demotivazione.
- Chi disturba a volte cerca solo di farsi notare. Spesso basta dedicargli un po' di attenzione per evitare esagerazioni.
- Essere credibile, sapersi imporre, avere degli argomenti a supporto di una tesi. Gli allievi devono sapere in quali valori crede il docente e non dubitare. Ciò non impedisce domande o discussioni in merito.
- La vita in un gruppo genera dei conflitti. L'importante è dare una nuova sistemazione ai vari elementi del conflitto, e analizzarli. I conflitti hanno un qualcosa di produttivo; se ne devono esaminare e discutere le cause, si devono stabilire nuove regole.
- I giovani vogliono sentire fino a che punto possono arrivare, spingersi al limite, ma sentire anche che non possono andare oltre. Il docente deve avere un carisma che gli consenta di decidere, fissando limiti precisi, di far rispettare le regole stabilite, se necessario di aggiungerne altre.

Siedentop (1991) identifica alcuni ostacoli al buon funzionamento dell'insegnamento: l'isolamento, la mancanza della valutazione, la noia e l'abitudine, la mancanza di sostegno amministrativo, fattori contestuali.

6 Valutare

6.1 Verso una modalità formativa

La valutazione è nel contempo atto e processo. Essa consente di determinare, in un determinato momento dell'apprendimento, il grado di maestria raggiunto da un allievo. Se l'apprendimento viene considerato come un processo che consente di progredire, il prodotto dell'acquisizione deve essere valutato. I concetti di metacognizione e differenziazione sottolineano la necessità della valutazione sfumandone e diversificandone le forme.

I progetti pedagogici attuali tendono alla realizzazione dell'allievo tramite una scolarizzazione ed una socializzazione più efficienti. Gli strumenti di valutazione consentono di rimettere l'allievo al centro del processo di apprendimento.

- *La qualità dell'insegnamento*: l'obiettivo è stato raggiunto, ricordando che l'obiettivo descrive i criteri dello scopo da raggiungere? Gli allievi hanno fatto progressi, appreso qualcosa? Se le risposte sono negative bisogna che il docente rimetta in questione sia se stesso che la sua posizione nell'ambito della scuola. Siamo sulla giusta strada? Quali mezzi, movimenti, strumenti di espressione, di valutazione, hanno a disposizione gli allievi? Di cosa sono coscienti, cosa ricordano?
- *La qualità dell'apprendimento*: atmosfera, ambiente, piacere di imparare? quali compiti, quali forme di realizzazione mi hanno dato di più? In che modo il docente mi ha aiutato nell'apprendimento? Cosa posso migliorare? Come posso continuare?

6.2 Utilità, necessità e funzione della valutazione

La valutazione è un processo di reperimento che rientra in un altro processo più complesso che è l'apprendimento. La valutazione serve a fissare gli obiettivi e a differenziare l'insegnamento per poter adattare costantemente la pianificazione. La ritroviamo pertanto lungo tutto il processo di apprendimento.

Affinché l'allievo prenda coscienza della qualità delle sue prestazioni e del suo comportamento, bisogna preparare in un certo modo lezioni e programma, la valutazione può fungere da riferimento e da guida:

- *prima dell'azione*, la valutazione è diagnostica, pronostica, previsionista. La sua funzione è di orientare ed adattare, essa è incentrata sul «prodotto» (l'allievo) e le sue caratteristiche;
- *durante l'azione*, essa è piuttosto formativa e formatrice, ha come funzioni la regolazione e la facilitazione dell'apprendimento ed è centrata su processi ed attività di produzione. Consente di regolare l'apprendimento;
- *dopo l'azione*, la valutazione è sommativa e certificativa. Le sue funzioni sono verificare, certificare, classificare. È centrata sui prodotti dell'apprendimento ed è destinata alle istituzioni e ai genitori.

➔ Valutazione, azione e processo: v. fasc. 1/1, p. 114



➔ Forme e funzioni v. fasc. 1/1, p. 115 ss.

➔ Tabella di valutazione: v.fasc. 1/1, pp. 115, 116.

6.3 Ambito di riferimento

I dispositivi di valutazione rimandano ad un quadro di riferimento che consente di raffrontare:

- un risultato ottenuto da un allievo ad *una norma* da raggiungere in un momento e a condizioni determinate. Si tratta di una valutazione esteriore. Le prestazioni misurate possono costituire un vero e proprio sistema di riferimento relativamente obiettivo;
- un risultato con *criteri di competenza definiti* in anticipo, che gli allievi conoscono. Questa valutazione può essere fatta dal soggetto stesso. Questi riferimenti criteriali rendono l'allievo meno dipendente dal contesto e dal livello di prestazione del gruppo in cui si trova.



Modi di valutazione

La conoscenza dei modi di valutazione e la trasparenza dei risultati portano ad una coscienza reciproca. I modi di riferimento normativi e criteriali sono complementari. Comunque, a prescindere dal modo, diversi lavori scientifici sulla correlazione fra il tasso di riuscita e il tempo effettivamente richiesto per l'apprendimento hanno mostrato che:

- spesso il tempo concesso agli allievi è troppo breve per raggiungere il grado di abilità voluto,
- il tempo è effettivamente utile solo se dedicato al compito da risolvere.

I modi di valutazione intervengono a qualunque livello del processo di apprendimento. Nella fase iniziale:

- portano alla presa di coscienza, generano motivazione,
- consentono di scoprire sufficientemente in anticipo gli ostacoli per l'apprendimento,
- aiutano l'allievo a posizionarsi in relazione al compito finale,
- consentono di rappresentarsi le proprie competenze e di raffrontarle a quelle richieste dal compito proposto.

Regolazioni

Le operazioni di aggiustamento si chiamano regolazioni e non sono sempre apparenti o esteriori; spesso è l'allievo stesso a trovare la strategia adatta allo scopo. Nell'apprendimento si dedica ampio spazio a tre forme di regolazione:

- *interattiva*: adattamento immediato, secondo la natura del rapporto docente-allievo, allievo-allievo, allievo-materiale,
- *retroattiva*: attività volte a rimediare (per assicurare il collegamento fra sapere e allievo),
- *proattiva*: esecuzione di nuove azioni di formazione.

I tre tempi pedagogici

Nella concezione dell'insegnamento e della valutazione si devono considerare tutti gli aspetti – fra loro indissociabili – dello sviluppo degli allievi e dei principali componenti dell'apprendimento.

➔ Modi di valutare: v. fasc. 1/1, p. 119; insegnamento reciproco: v. fasc.1/5, p. 16

➔ Valutazione, tempo, frequenza: v. fasc. 1/1, p. 119

➔ Le regolazioni: v. fasc. 1/1, p. 119 ss.

➔ I tre tempi pedagogici: v. fasc. 1/1, p. 123

L'educazione fisica considera la personalità globale del ragazzo e la sua espressione tramite il movimento. Essa è chiamata a elaborare tutta una serie di procedure di valutazione e rimane una componente essenziale di qualsivoglia progetto educativo.

Bibliografia / Ausili didattici

- BERTHOZ, A.: Le sens du mouvement. Odile Jacob. Paris 1996.
- BERTSCH, J. LE SCANFF, C. dir.: Apprentissages moteurs et conditions d'apprentissages. PUF. Paris 1995.
- BUCHER, W. (Hrsg.): 1070 Spiel- und Übungsformen «Bewegtes Lernen». Ab 7. Schuljahr. Schorndorf 2000.
- CDIP: Dem heimlichen Lehrplan auf dem Spur. Coire et Zurich 1997.
- CSKISCENTMIHALY, M.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1992.
- DELIGNIERE, D., DURET, P.: Lexique thématique en sciences et techniques des APS. Vigot. Paris 1995.
- DEVELAY, M.: De l'apprentissage à l'enseignement. ESF. 3e édition. Paris 1993.
- DURAND, M., FAMOSE, J.P.: Aptitudes et performance motrice. EPS. Paris 1989.
- EGGER, K.: Bases théoriques en vue du Manuel 1. Berne 1994. Non publié.
- FARGIER, P.: Pour une pédagogie du corps par l'EPS. ESF. Paris 1997.
- GIORDAN, A.: Les conceptions au coeur de la didactique. In Méthodologie et didactique de l'éducation physique et sportive. AFRAPS. Clermont-Ferrand 1989.
- GRUPE, O., KRUGER, M.: Einführung in der Sportpädagogik. Schorndorf 1997.
- GUDJIONS, G.: Handlungsorientierter Unterricht. In: Pädagogik 1/97, p. 5–10.
- HOTZ, A.: Apprentissage psychomoteur. Vigot. Paris 1986.
- KEGAN, R.: Die Entwicklungstufe des Selbst. München 1986.
- LACOSTE, C. coll.: La pratique du sport. Nathan. Paris 1996.
- LEBOULCH, J.: Education physique et Science de l'Education. Le corps à l'école - Apprentissage et développement. Dossier EPS, 22. Paris 1994.
- MAGILL, R.A.: Memory and control of action. Elsevier. Amsterdam 1983.
- MEIRIEU, P.: La pédagogie, entre le dire et le faire. ESF. Paris 1995.
- MONTESSORI, M.: Grundlagen meiner Pädagogik. Heidelberg/Wiesbaden 1985.
- PARLEBAS, P.: Le jeu traditionnel - nécessité et liberté. EPS 1, 44 Paris 1986.
- PFISTER, R. et coll.: Activités physiques et sportives, efficacité motrice et développement de la personne. AFRAPS. Clermont-Ferrand 1990.
- PRADET, M.: La préparation physique. INSEP. Paris 1996.
- REINBERG, A.: Le temps, une dimension biologique et médicale. L'homme malade du temps. Stock. Paris 1979.
- ROSENZWEIG, M.R. & LEIMAN, A.L.: Psychophysiologie, 2e édition. Interéditions. 1993.
- SCHMIDT, R.A.: Apprentissage moteur et performance. Vigot. Paris 1993.
- SIEDENTOP, D.: Apprendre à enseigner l'éducation physique. Ed. Marquis. Montmagny 1994.
- SILBERNAGEL, A., DESPOPOULOS, A.: Atlas de poche de physiologie. Flammarion. Paris 1992, p. 174.
- THILL, E.: Motivation et stratégie de motivation en milieu sportif. PUF. Paris, 1989.
- ULMANN, J.: De la gymnastique aux sports modernes. Vrin. Paris 1994.
- WEINECK, J.: Optimales Training. Balingen 1994⁸.
- ZIEHE, T.: Wenn Schüler auffallen. Oder: Was können wir aus Unterrichtsstörungen lernen. Friedrich Jahresheft V. Seelze 1987.

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.