

Un'esperienza di ricerca-azione per l'elaborazione di un modello di intervento sul giocosport-atletica

Alessandro Bortolotti
Francesco Franceschetti

Centro Studi CUS Bologna

Introduzione

I ritmi sempre più accelerati della vita moderna hanno relegato i momenti di riflessione in un angolo: è un lusso che pochi si possono concedere. Questa situazione, per chi si occupa di didattica, fa correre il rischio di intraprendere dei percorsi senza una adeguata valutazione dei fatti e dei rapporti educativi all'interno delle esperienze di insegnamento-apprendimento. Per questo motivo il nostro Centro Studi ha tentato di iniziare una fase di analisi teorica dell'attività motoria, verificabile sul campo, partendo da una semplice ricerca che speriamo di poter poi approfondire nel corso dei prossimi anni.

A nostro avviso il presente lavoro può fornire alcune risposte a diverse istanze, ma principalmente cerca di impostare, a mo' d'esempio, una possibile modalità di approccio all'attività motoria e allo sport, in particolare l'atletica leggera, che tenga conto delle esigenze degli alunni e delle maestre nel primo ciclo elementare, in modo da garantire un intervento di successo.

Tenendo conto delle difficoltà nelle quali si dibatte il nostro sport riguardo al reclutamento, la presente iniziativa vuole anche essere un contributo in grado di rispondere al bisogno, sentito come non mai proprio in questi ultimi tempi, di impostare un lavoro proficuo con il mondo della scuola, soprattutto in termini di capacità di: comunicazione interpersonale, trasmissione culturale e programmazione.

Ribadiamo che questa proposta non vuole, e non potrebbe essere, un punto di arrivo: semmai ambisce a diventare lo stimolo per un dibattito che abbia

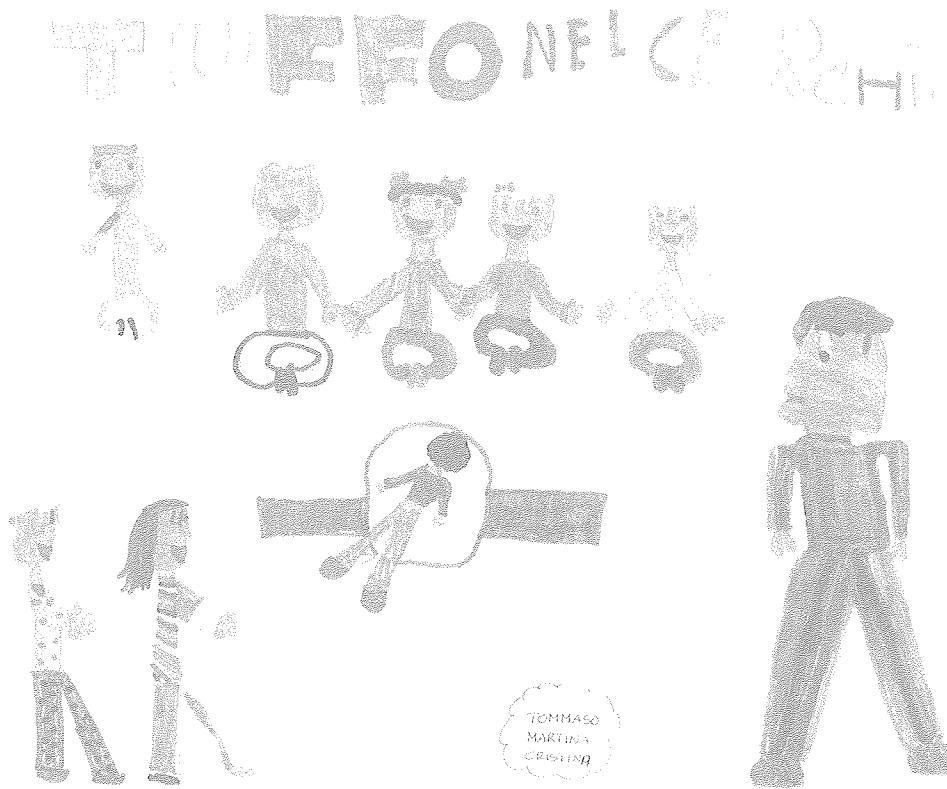
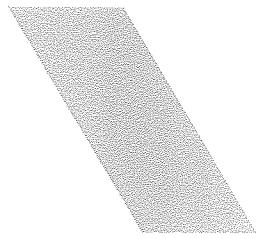
una base scientifica dai risvolti politici (nel senso di politica sportiva) per chiunque sia interessato all'argomento.

Un'esperienza di ricerca-azione per l'elaborazione di un modello di intervento sul giocosport-atletica.

Attraverso la presentazione di questo lavoro, è nostra intenzione portare un esempio di intervento all'interno di una istituzione scolastica: a nostro avviso mantenere buoni rapporti con la scuola è decisivo per il futuro del nostro movimento; le opinioni rilasciate recentemente da alcuni nostri più alti dirigenti e tecnici, non fanno che corroborare le nostre affermazioni (Vittori, intervista a "Repubblica" del 13/08/2001).

La questione principale, che vogliamo porre all'attenzione dei lettori, è rappresentata da tale principio: se si opera a livello scolastico non si possono improvvisare gli interventi, ma è indispensabile approfondire la conoscenza della realtà nella quale si opera e condurre in modo professionale l'intervento: solo così si possono avere buone probabilità di successo.

Nel tentativo di fornire un resoconto chiaro dell'esperienza fatta, in sintonia con i principi scientifici ai quali ci atteniamo, presenteremo prima i criteri generali della Ricerca-Azione, poi i passaggi della Ricerca condotta, cercando di approfondire sia gli aspetti che ci hanno ispirato all'inizio del lavoro, sia quelli che abbiamo individuato come salienti nel corso dell'intervento.



1 LA METODOLOGIA DELLA RICERCA-AZIONE

A nostro avviso lo strumento più adatto per valutare l'efficacia di un intervento condotto da un esperto, a livello scolastico, è rappresentato dalla Ricerca-Azione (d'ora in poi R-A).

Questo tipo di indagine è piuttosto complessa, e per maggiori approfondimenti vi rimandiamo ovviamente alla bibliografia; tuttavia in questa sede qualche accenno alla teoria è indispensabile per illustrare i passaggi chiave dell'intervento svolto.

Nella R-A si mette in atto una metodologia di ricerca nella quale un esperto esterno alla scuola, ma investito ufficialmente per tale compito, guida un gruppo di lavoro di insegnanti che aderiscono ad una iniziativa. Solitamente ci si ritrova di fronte ad un problema, e si cerca di risolverlo attraverso un'azione concordata in modo collaborativo: ciascuno mette sul piatto le proprie competenze, disponibilità, limiti e riflessioni, sia nel momento della progettazione iniziale, che delle verifiche in itinere e finali.

La documentazione della ricerca viene affidata alla raccolta e registrazione di strumenti metodologici

quali: questionari, colloqui, studio di casi, appunti, osservazioni esterne (in questo caso potevano essere sia delle maestre, sia del ricercatore-experto stesso, come del supervisore), disegni degli alunni, e così via.

Si potrà obiettare che la figura dell'esperto assume un ruolo eccessivo, tale da far perdere dignità scientifica alla ricerca, che correrebbe il rischio, tipico delle ricerche qualitative, di risultare eccessivamente soggettivistica.

Sulla questione si potrebbe aprire un enorme dibattito di tipo epistemologico, infatti tale discorso fa parte di una più ampia problematica riguardante le intere Scienze Umane; queste si sono ormai orientate verso una ricerca non più indirizzata ad un orizzonte

formato da una oggettività lontana dalla propria sensibilità (Bertolini, 1988).

Le Scienze Umane, e tra queste in particolare la neonata Didattica Generale, partendo dalla consapevolezza che l'uomo entra sempre nel sistema e che così facendo lo condiziona, a livello di elaborazione teorica si stanno indirizzando invece verso una Soggettività che possa essere considerata in modo scientifico (Laneve, 1997).

Per raggiungere questo importante ma non facile obiettivo, è indispensabile: prima definire in modo rigoroso la propria metodologia di ricerca, quindi descrivere l'esperienza condotta in modo chiaro e comprensibile, e infine è fondamentale sottoporre a critica pubblica i propri lavori (Giddens 1991).

Ora però, purtroppo, dobbiamo abbandonare questo affascinante tema, il cui approfondimento ci porterebbe troppo lontano.

I passaggi salienti dell'azione condotta nel corso del nostro lavoro sono riassunti nella tabella 1, che riproduce il primo documento distribuito all'interno del Gruppo di lavoro.

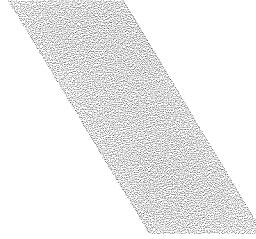


Tabella 1
RICERCA – AZIONE
DI
GIOCOSPORT - ATLETICA

1. CARATTERISTICA PRINCIPALE DEL GRUPPO:

- I MEMBRI SONO IN CONDIZIONE DI PARITA'

2. FASI DELLA PROGETTAZIONE ALL'INTERNO DEL GRUPPO:

- DEFINIZIONE DEL PROBLEMA
- ELABORAZIONE DI UN PIANO DI INTERVENTO
- REALIZZAZIONE PRATICA

3. MISURABILITA' DELLA RICERCA:

- DATI QUALITATIVI: OSSERVAZIONE SISTEMATICA / REGISTRAZIONE INCONTRI DI GRUPPO / INTERVISTE
- DATI QUANTITATIVI: QUESTIONARIO

2 LA R-A SUL GIOCOSPORT - ATLETICA

Il gruppo di ricerca

Il alle richieste stesse.

Dal punto di vista pratico (giorni, orari, e così via), l'intervento è stato concordato per ogni plesso con queste modalità: l'incontro in palestra dell'esperto era fissato ogni tre settimane circa, in modo che le maestre avessero il tempo di approfondire gli spunti dati durante la lezione-tipo nelle due settimane di intervallo tra gli incontri.

Purtroppo il numero degli interventi non ha potuto raggiungere la dimensione richiesta dalle maestre elementari, in quanto il ricercatore, a causa delle scarse risorse (uno dei grandi, cronici problemi della ricerca in generale), ha potuto svolgere un numero limitato di interventi, che tuttavia sono risultati in totale 50, ovvero 5 interventi-lezione per ognuna delle 10 classi coinvolte.

Al termine della R-A sono state concordate alcune modalità di valutazione dell'azione didattica e metodologica.

Rilevazione dei risultati: fonti, tecniche e tipologia dei dati

In ogni plesso sono stati condotti tre incontri per ogni gruppo di lavoro, i primi due di programmazione iniziale ed in itinere, l'ultimo di verifica finale; al termine dell'azione è stato anche distribuito un questionario (vedi Tabella 3), attraverso il quale è stato possibile dare una valutazione quantitativa su singole articolazioni della R-A da parte delle maestre stesse, a completamento della raccolta dei dati qualitativi. Infine è stato chiesto un disegno, da parte dei bambini, sull'attività svolta.

Le maestre hanno accettato di buon grado l'attività di ricerca, partecipando in massa agli incontri di programmazione iniziali, mentre è stata incontrata qualche difficoltà al termine della Ricerca: quando si sarebbe dovuto rielaborare su un piano teorico, sono stati pochi i suggerimenti forniti dalle insegnanti, che in gran parte si sono limitate a rispondere al questionario.

I principi di tipo educativo e didattico della presente R-A

Data la mole dei documenti raccolti, abbiamo dovuto attuare una selezione degli aspetti salienti della Ricerca, che illustreremo nei prossimi paragrafi. Partiamo dai principi che ci hanno ispirato per impostare la Ricerca.

A - Il Contratto Didattico

La moderna Scienza Didattica ha elaborato una serie di concetti/strumenti estremamente efficaci, in grado di aiutare coloro i quali si occupano di trasmissione culturale in generale. Ci riferiamo in particolare al concetto di "Contratto Didattico", cioè "l'insieme dei comportamenti dell'insegnante che sono attesi dall'allievo e l'insieme dei comportamenti dell'allievo che sono attesi dall'insegnante" (Guy Brousseau, 2000). Queste attese dipendono in massima parte dalla concezione della scuola, della materia e dalla ripetizione di modalità.

Risulta perciò di fondamentale importanza impostare il lavoro in modo chiaro, esplicitando i comportamenti attesi dal gruppo classe, in quanto le ricerche hanno evidenziato come il Contratto Didattico si è rivelato particolarmente rigido, difficile da modificare una volta instaurato (D'Amore, Frabboni, 1996). In questo caso inoltre, trattandosi di classi prime e seconde elementari, ci si trovava per molti aspetti di fronte ad una situazione ancora molto plastica, quindi vantaggiosa proprio perché scarsamente strutturata.

Per questo motivo l'esperto ha speso la prima tornata di lezioni per farsi conoscere sul campo sia dagli allievi che dalle maestre, impostando il Contratto Didattico, che in altre parole potrebbe essere definito come Setting Educativo, in modo che risultasse il più possibile esplicito, con criteri e modalità tecniche ben determinati, che si

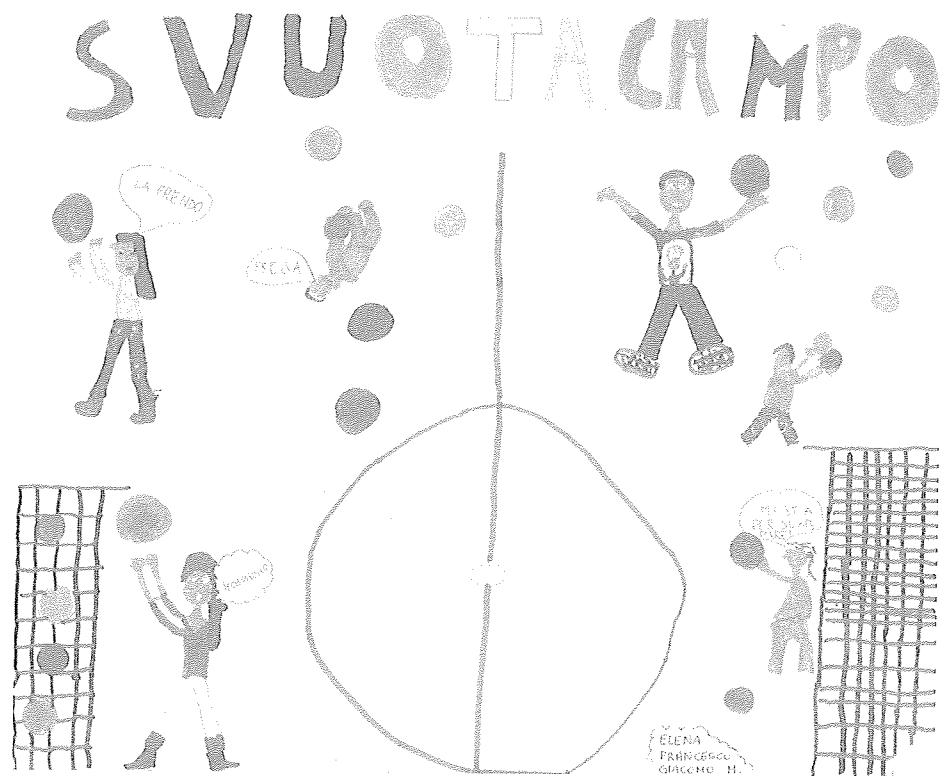
possono per ora sintetizzare con le seguenti "parole-chiave": cerchio, assertività, giocatletica, situazioni aperte.

Cercheremo ora di chiarire il senso di questi termini.

IL CERCHIO.

La disposizione in cerchio degli allievi e degli insegnanti è una vera e propria struttura portante su cui si materializza tutto il lavoro con la classe, per i suoi ben noti aspetti psicopedagogici; all'inizio, alla fine della lezione e ogni volta che occorreva comunicare l'esperto ha utilizzato questo schieramento, che dal punto di vista interpersonale comunica vicinanza, calore (Busacchi, 1986).

Inoltre, essendo due gli adulti presenti durante il lavoro in palestra, è risultato di un certo interesse notare che la vicinanza fisica della maestra era in relazione direttamente proporzionale all'interesse dimostrato, in generale, per l'attività; ovvero, fuori di metafora, le maestre interessate erano sempre vicine al cerchio e all'esperto, mentre quelle meno interessate tendevano a porsi a distanza, quasi come spettatrici esterne, spesso sedute in un angolo della palestra, nonostante le raccomandazioni fatte di rimanere vicine, ben conoscendo



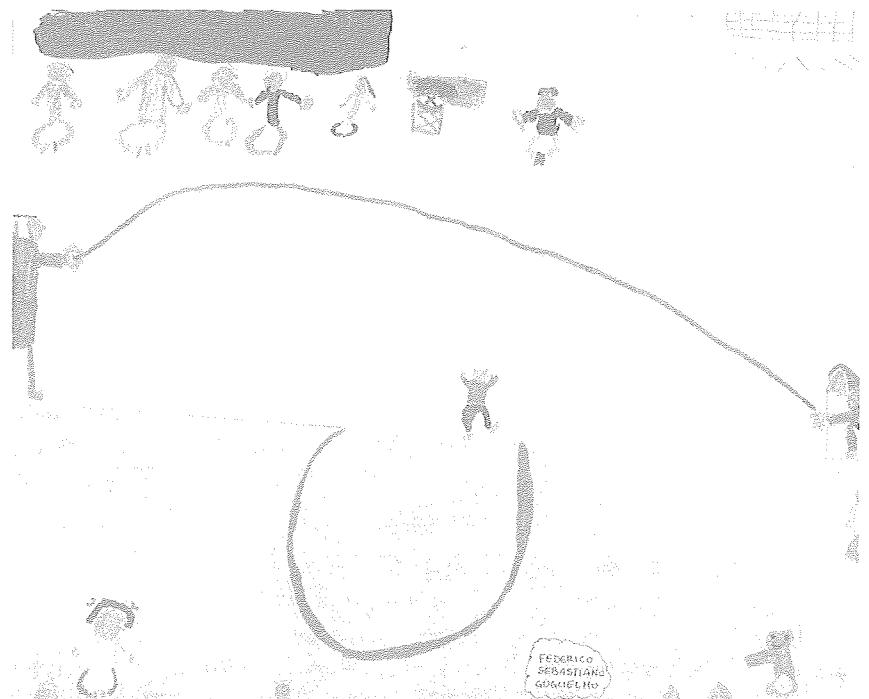
l'importante funzione comunicativa della prossemica, agli occhi degli allievi (Goffman, 1981).

L'ASSERTIVITÀ.

Nella nostra epoca è sempre più difficile operare nella scuola, anche con gli alunni dei più bassi gradi di scolarizzazione. Le situazioni problematiche sono infatti in aumento sia quantitativamente che qualitativamente; a nostro avviso una maniera di fronteggiare queste situazioni difficili è rappresentata dal modo di fare assertivo, che significa affermare la realtà di fatto, senza per questo essere aggressivi, ma nemmeno passivi; si tratta di mettere in pratica delle tecniche attraverso le quali si acquista in autorevolezza senza per questo cadere nell'autoritarismo e nella prevaricazione. Il punto principale di questo modo di essere sta nel non ledere mai la dignità altrui, concentrandosi sulla denuncia dei fatti ma non della persona che agisce, anche se si comporta in modo del tutto scorretto (Gordon, 1980). L'insegnante deve, per riuscire ad essere assertivo, rimanere sempre lucido, dichiarando anche la propria collera: gli insegnanti spesso si adirano, ma tenersi dentro tutto è controproducente. Risulta più utile spiegare cosa succede, sia in noi che negli altri (Goleman, 1996).

IL GIOCATELICA.

Le proposte per bambini di questa età non possono prescindere dalla dimensione ludica, si è trattato di una scelta obbligata, che abbiamo cercato di declinare secondo i dettati di una certa tradizione, ci siamo insomma affidati a molte indicazioni pratiche del Fatatletica (Mazzilli, 1992). Di nostro vorremmo soltanto aggiungere, al proposito, che il gioco è stata la chiave di accesso dei cuori ai bambini, i quali pur di imparare delle nuove proposte spesso sono stati veramente attenti, disciplinati, e contenti di esserlo! Segnaliamo inoltre che di notevole importanza è stato l'utilizzo di materiali che abbiamo fatto portare dai bambini stessi: uno stimolo forte, anche se si trattava di semplici bottiglie d'acqua minerale, o di fazzoletti. Infine, consci del valore sociale che le attività ludiche trasmettono, quando possibile abbiamo proposto giochi diversi dallo schema fisso del duello simmetrico, per introdurre



giochi tipici della tradizione, che riproducono anche situazioni ambigue. Queste, a nostro avviso, presentano alte valenze educative e formative per la socializzazione; pensiamo ad esempio ai giochi come Uomo nero, in cui si inizia con uno schema uno-contro-tutti, poi i prigionieri si alleano tra loro e si finisce per trovarsi nella situazione opposta tutti-contro-uno.

Non dobbiamo mai dimenticare, infatti, la nostra funzione educativa, anzi è auspicabile arricchire di proposte di questo tipo i nostri interventi, rendendo consapevoli di questi aspetti gli stessi attori del lavoro, ovvero gli alunni e le alunne, e le maestre, sia durante le riunioni che in palestra (Staccioli, 1998).

SITUAZIONI APERTE.

Ogni insegnante che si ponga in modo attento ad ascoltare, osservare i propri allievi, può davvero apprendere molto da loro, a patto che le situazioni non siano già "chiuse", che non si sappia già in anticipo dove si vuole arrivare in modo definitivo (secondo la logica del Programma). Se si imposta il lavoro tramite alcuni "input", che poi si lasciano ampliare, su cui è possibile creare, elaborare proposte nuove anche da parte degli allievi, è possibile apprendere molto dai loro suggerimenti più o meno volontari. Anche in questo senso si ribadisce il principio secondo il quale, per essere un efficace comunicatore, occorre innanzitutto saper ascoltare (Watzlawick, 1971).

A questo proposito, un fatto che ci ha particolarmente colpiti: in una classe si doveva correre la staffetta con il fazzoletto come testimone. Gli allievi delle due squadre, in modo spontaneo, e per noi sorprendente, hanno corso in parallelo, aspettandosi e terminando tutti contemporaneamente. Lo spirito con il quale hanno vissuto l'attività è stato di tipo collaborativo anziché agonistico, ma questo non ci deve preoccupare, anzi è probabile che il loro piacere sensomotorio sia stato appagato molto di più correndo così che se avessero affrontato la corsa come una gara. Questo è stato un suggerimento involontario di grande suggestione dato dai bambini, di cui dovremmo in qualche modo fare tesoro per le nostre future esperienze.

B - I suggerimenti delle insegnanti

Procedendo nel lavoro, le insegnanti hanno specificato quali argomenti intendevano affrontare nel corso degli interventi dell'esperto. Si è cercato di integrare questo contributo con gli obiettivi educativo-didattici della nostra proposta, in funzione di un soddisfacimento da

parte di tutti gli operatori coinvolti.

Il risultato finale della somma di questi contributi ha portato ad elaborare delle lezioni non prefabbricate, ma tarate sul gruppo-classe, tenendo conto delle necessità, del livello di partenza, delle motivazioni dei partecipanti, senza per questo disconoscere gli obiettivi tecnici del Giocatletica (Spagolla, 1994).

Le indicazioni sono scaturite da riunioni scarsamente strutturate, il gruppo di lavoro ha seguito una logica simile ad un gioco di associazioni di idee, nel quale ognuno poteva intervenire in qualsiasi momento. Ne è uscito un coacervo di indicazioni teoriche e pratiche, che cercheremo ora di riunire, a posteriori, per chiarire il quadro complessivo, partendo dalle indicazioni più generali, per finire con le indicazioni di tipo pratico.

Le differenze principali tra le indicazioni nei due Plessi hanno origine dal fatto che nel Plesso 1 non era ancora partita l'attività, mentre nel Plesso 2 era già stata svolta la prima lezione con i bambini, nella quale era stato chiesto di sfatare una sorta di tabù, e cioè insegnare la capovolta avanti, la cosiddetta "capriola", che le maestre avevano fino a quel giorno proibito per paura (loro, non dei bambini!).

Tabella 2 - Indicazioni metodologiche e operative

Plesso 1:

(Incontro svolto prima di iniziare l'attività in palestra)

- Svolgere attività attinenti alla programmazione della classe
- Contenere i bambini
- Inventare regole
- Importanza dell'aspetto ludico
- Schema corporeo (dritti, storti, ecc...)
- Coordinazione, equilibrio (mosca cieca), ritmi
- Alternare esercizi rilassanti a giochi di gruppo, percorsi
- Utilizzare la drammatizzazione (per la presenza di un bambino muto)
- Uso della musica come accompagnamento in alcune situazioni
- Esercizi respiratori
- Attività di insiemistica: trenino con i biondi; quantità: ordinale e cardinale, mettersi in fila
- Concetti da introdurre: dentro/fuori sopra/sotto - destra/sinistra (mano del cuore) con uso di palline da lanciare, prima - dopo, durante, tempi lungo e corto, movimento veloce - lento (accelerazione)
- Utilizzare oggetti di uso comune: fazzoletti, bottiglie di plastica.

Plesso 2:

(Incontro svolto dopo la prima lezione in palestra)

- Svolgere attività attinente al lavoro della classe, non slegato
- Dopo le prime lezioni riscontri positivi verbali e non verbali
- Rifatta la capriola, tutto OK
- Prova del coraggio (fiducia: buttarsi all'indietro) piaciuta molto anche se non era programmata
- Bimbi vivaci: urlo "liberatorio": patto formalizzato apprezzato
- Bimbi che non fanno niente la prima volta: devono studiare la situazione Bimbo "sacco-vuoto": mancanza dialogo tonico
- Bisogno maestre: consigli sui bambini problematici, con difficoltà relazionali, aiuto a recuperare le disarmonie.
- Lavorare in modo più specifico per chi è più in difficoltà, tenendo presente chi è più indietro, non scordare gli ultimi.
- Richiesta di psicomotricità: no a forma pura ma esperienze prima vissute e poi rappresentate sì.
- Giochi, saper giocare, regole...
- Spazialità: alto/basso, sopra/sotto, Destra/Sinistra...
- Utilizzo palla, difficoltà nel maneggiarla ma desiderio di imparare

C - Gli interventi dell'esperto in palestra

Non si può negare che la mole di lavoro da affrontare sia stata notevole, soprattutto la parte pratica, in palestra (50 ore concentrate in un periodo di pochi mesi), in classi spesso turbolente, seguite da maestre che a volte non nascondevano la loro scarsa sopportazione per il gruppo-classe; se siamo riusciti a finire secondo il piano prefissato lo dobbiamo in gran parte all'entusiasmo dei bambini, alla loro spinta e voglia di fare, che ci ha contagiati in modo positivo.

Ma ora entriamo in questioni più tecniche, e cioè nei piani di lavoro attuati. Il compito che avevamo davanti non era semplice: le richieste delle maestre erano state tante, i tempi di attuazioni erano limitati, inoltre non ci dovevamo scordare di introdurre elementi di Atletica Leggera, il tutto in una cornice delineata dal quadro definito nel paragrafo dedicato al Contratto Didattico.

Da quanto esposto si possono dedurre le linee guida

da noi seguite dal punto di vista educativo. Si può aggiungere che le lezioni hanno in generale seguito uno schema tradizionale: riscaldamento-fase centrale-rilassamento, che è sempre stata introdotta almeno una attività atletica, corsa, salto o lancio, e che sono state seguite il più possibile le indicazioni date dalle maestre, come si vede nella tabella 3.

Si sono parzialmente discostate le lezioni iniziali, nelle quali occorreva impostare la situazione-cerchio, che non era mai stata introdotta (ad eccezione di una sola classe), e anche nell'ultima lezione, impostata sul ritmo, la conclusione è stata fatta con attività di ritmo su sottofondo musicale, per dare un saluto coreografico.

Per non appesantire eccessivamente con elenchi di attività ed esercizi già in gran parte conosciute agli addetti ai lavori, forniamo solo un piano di lezione-tipo tra quelle proposte; ci pare già, questo, un elemento sufficiente alla comprensione del tipo di intervento svolto.

Tabella 3 - Esempio di piano di lezione

ESEMPIO DI PIANO DI LEZIONE

(Oggetti utilizzati: un fazzoletto per ogni bimbo)

correre liberamente per la palestra con il fazzoletto "issato" come fosse una bandiera, prima con mano destra, poi con sinistra

Camminare con il fazzoletto ciondoloni, come fosse un guinzaglio, prima tranquilli, poi opponendo resistenza, come se il cane volesse scappare, e così via

Salstellare dietro alle farfalle, facendo tremolare il fazzoletto in alto

Si divide la palestra in tre zone, in ognuna si compie una delle attività sopra descritte

Esercizi a coppie, deambulando in contatto con varie parti del corpo, tenendo il fazzoletto stretto, evitando di farlo cadere

Inventare modi di appoggiare il fazzoletto, per trasportarlo come sopra

A gruppi: il lupo, il pastore e gli agnelli: il bambino-pastore protegge gli agnelli (ci si mette tutti in fila, il primo è il pastore che guida, l'ultimo è l'agnello con la coda, cioè il fazzoletto che pende come nello scalpo), il bambino-lupo è colui che deve prendere la coda. Una volta afferrata, diventa a sua volta pastore, l'agnello diventa lupo e così via.

Staffetta di corsa, utilizzando il fazzoletto come testimone

Esercizi respiratori, utilizzando il fazzoletto

D - Verifica finale

Per valutare il percorso didattico sono stati approntati due strumenti: uno di tipo quantitativo, il questionario (vedi tabella 4) che ha consentito di determinare un punteggio, ed uno di tipo qualitativo, un incontro di verifica finale per ciascun plesso.

I risultati del Questionario

Abbiamo già avuto modo di anticipare che al questionario hanno risposto nove insegnanti, tutte quelle che hanno partecipato alla R-A, mentre agli incontri hanno partecipato attivamente solo la metà circa. La nostra impressione è che, purtroppo, alcune di loro nel nostro campo di indagine, le scienze motorie, abbiano difficoltà a mettere in atto delle riflessioni teoriche,

anche se per questioni riguardanti i loro allievi.

Venendo ai risultati quantitativi, nel questionario costruito la gamma dei punteggi poteva passare per ogni voce da -18 a +18, essendo stato somministrato alle 9 insegnanti del gruppo di lavoro, a seconda del grado meno ottenuto dal Progetto Giocosport.

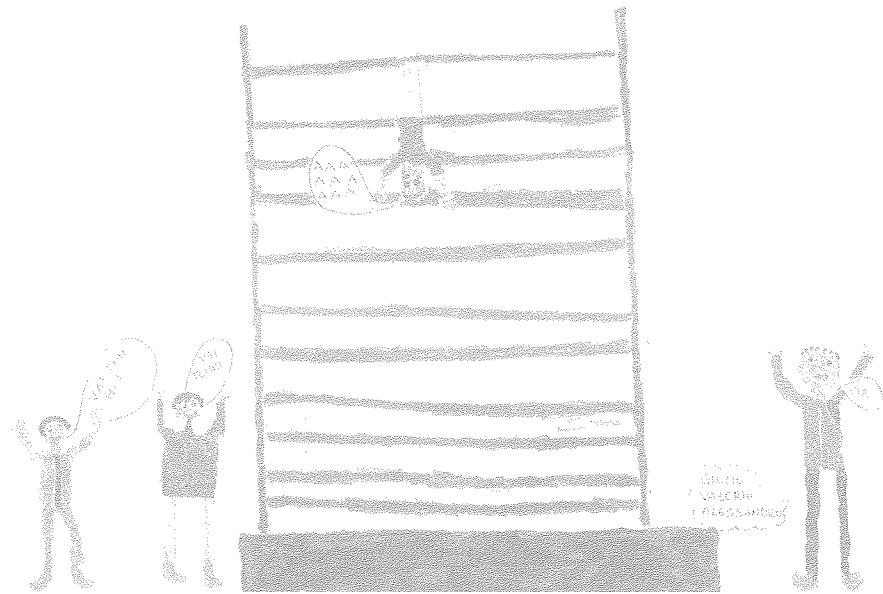
Dobbiamo dire che i risultati sono stati confortanti, tutti largamente positivi, ad esclusione della voce dedicata alla durata delle attività, che ha ottenuto un modesto +4. In effetti si era cercato di conciliare la necessità di eseguire un lavoro in due scuole diverse per tenere un confronto di situazioni; in realtà ci siamo trovati di fronte a due contesti omogenei.

A posteriori è possibile dire che sarebbe stato meglio approfondire maggiormente il lavoro in un solo Plesso, sacrificando l'altro.

Tabella 4 – Questionario per insegnanti

	PROGETTO GIOSPORT A.S. 2000/2001	QUESTIONARIO PER GLI INSEGNANTI				
	Gentile collega, ti prego di compilare questo breve questionario riguardante il percorso di giocosport condotto dal consulente, crocettando la griglia appositamente predisposta. I valori numerici sono corrispondenti a giudizi che vanno da molto negativo (-2) a molto positivo (+2).					
	-2	-1	0	+1	+2	
EFFICACIA DELLA MODALITÀ DI PROGRAMMAZIONE						
CONDUZIONE DEL GRUPPO DI CLASSE						
DURATA DELLE ATTIVITÀ						
VALIDITÀ DELLE PROPOSTE RISPETTO AGLI OBIETTIVI PREFISSATI (ATTIVITÀ ATTINENTI ALLA PROGRAMMAZIONE DELLA CLASSE),						
RAGGIUNGIMENTO DEGLI OBIETTIVI DA PARTE DEGLI ALUNNI						
GIUDIZIO COMPLESSIVO SUL PERCORSO						

Raccoglierò il questionario durante l'incontro di verifica, in un vostro giorno di programmazione. Grazie.



Rispetto alle altre voci, quelle che hanno ottenuto un punteggio relativamente più alto sono risultate: il Giudizio Complessivo ed il Raggiungimento dagli obiettivi da parte degli alunni (entrambi a +14), poi la conduzione del Gruppo Classe e la Validità delle Proposte (+13), infine l'Efficacia della Programmazione (+12). Qualche parola ancora di commento su questi risultati: se non fosse stato per un -2 assegnato da una insegnante con la quale non c'era stato un buon rapporto, il punteggio maggiore in verità sarebbe stato raggiunto dalla voce: Conduzione del Gruppo Classe, e questo ci conforta ampiamente sui principi che abbiamo seguito, nel corso della R-A, rispetto ai contenuti che avevamo definito nel Contratto Didattico.

Sottolineiamo inoltre che le maestre, nel complesso, hanno gradito solo in parte il tipo di programmazione adottato; tutto sommato questo è un dato che stupisce, nel senso che ci sembrava fossero state coinvolte sufficientemente nel corso della R-A, senza contare che erano possibili continui contatti con l'esperto nei momenti degli interventi, e comunque buona parte delle richieste ci sembrava fossero state accolte.

Ancora una volta, a costo di risultare ripetitivi, dobbiamo concludere che è nostra sensazione, che va comunque verificata, che ci sia difficoltà in generale ad

occuparsi di Programmazione, o perché gravosa di per sé, o per poca capacità nel passare da un livello di analisi concreta, pratica, ad un livello di analisi teorica.

Gli incontri di verifica finale

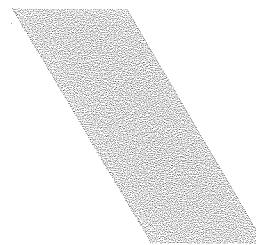
Nel corso di questi incontri sono state espresse dalle maestre le situazioni che sfuggono, per costituzione, al questionario; sono dati che danno meno dal punto di vista quantitativo, ma che qualitativamente risultano molto preziosi.

Le voci dei due Plessi sono sostanzialmente simili, perciò non abbiamo ritenuto utile distinguerle; entrambe partivano dalla negatività del fattore durata, che si è fatto sentire soprattutto nelle classi prime, nelle quali i bimbi

ancora piccoli hanno scarse autonomie.

Le maestre hanno riconosciuto molto vantaggioso per loro svolgere questa R-A che è stata definita "Corso d'aggiornamento sul campo"; di ciò possiamo dire di essere particolarmente fieri, perché la ricaduta positiva di formazione sui docenti è sicuramente più importante che non quella sugli allievi. Le insegnanti sono state in grado di lavorare sugli spunti dati, che spesso erano situazioni aperte; inoltre hanno riconosciuto la bontà dell'approccio ludico, creativo, che è stato definito "centrato", anche grazie ad un confronto con un altro tipo di attività. Nel corso dello stesso anno, infatti, è intervenuto anche un altro esperto di educazione motoria, che tuttavia ha fatto puro avviamento sportivo, che alla fine è risultato molto meno coinvolgente. Non bisogna dimenticare, infatti, quanto sia importante svolgere attività adatte all'età degli allievi: non si possono solo ridurre distanze e tempi, e mantenere invariati i contenuti, il risultato che ne consegue è grottesco.

Le maestre hanno riconosciuto anche come vantaggioso poter lavorare al fianco di un esperto perché ciò consentiva stimoli nuovi, un aiuto a volte prezioso per condurre attività altrimenti impossibili da effettuare, con in più la possibilità di ottenere momenti di osser-



vazione "esterna", cioè il poter guardare con occhio più distaccato il lavoro dei propri allievi.

E' stata molto apprezzata una soluzione adottata in una classe rumorosa, quella del cosiddetto "urlo finale". Con gli allievi si è patteggiato questo scambio: se fossero rimasti più silenziosi nel corso della lezione rispetto ai loro standard, in compenso avrebbero potuto salutare alla fine della lezione con un grido liberatorio. Nel contempo si è spiegato loro che in una situazione di calma si vive meglio. Si è così riusciti ad istituzionalizzare un bisogno, contenendolo dentro a limiti accettabili, differendolo nel tempo.

Dell'esperto è stata riconosciuta ed apprezzata, dalle maestre, la capacità di valutare degli aspetti di certi esercizi magari anche già conosciuti, ma di cui non sono in grado di cogliere ciò che l'occhio allenato vede; ma su queste capacità percettive difficilmente può esserci un rapido trasferimento di abilità!

Per quel che riguarda i bambini, c'è stato grande entusiasmo, riconosciuto anche dal fatto che raccontavano l'attività a casa. E' anche stato gradito l'uso di materiali diversi da quelli canonici, come i fazzoletti e le bottiglie: sugli esercizi svolti hanno elaborato numerosi disegni nei quali spesso compaiono questi materiali.

Infine citiamo un altro episodio, che come protagonista ha visto un bambino particolare, che era stato segnalato dalle maestre in quanto intelligente ma ritroso ad affrontare situazioni nuove, se non dopo una lunga osservazione.

In effetti il bambino, durante la prima lezione, era rimasto seduto vicino alle maestre ad osservare la lezione; al riguardo non c'era stato nessun intervento dell'esperto, che aveva accettato la situazione. Già al termine della prima lezione, tuttavia, l'allievo si era avvicinato all'esperto per salutarlo, preannunciandogli che dalla volta successiva avrebbe lavorato come i suoi compagni, cosa che si è puntualmente verificata. Ma la parte più interessante della vicenda doveva ancora venire.

Abbiamo già accennato al fatto che, oltre al nostro intervento, ce ne siano stati altri nella scuo-

la, di cui uno di attività motoria, e un altro di musica. Le maestre del bambino in oggetto ci hanno riferito del fatto che una volta arrivata l'esperta di musica aveva nuovamente messo in atto il comportamento diffidente, mentre con l'altra esperta di attività motoria non aveva avuto nessuna difficoltà, segno che il comportamento positivo, in associazione con l'attività motoria, era stato trasferito. Questo risultato è stato una prova empirica importante che ci ha confermato la bontà del lavoro svolto, sia per quel che riguarda i principi di conduzione del lavoro in palestra, sia in relazione al metodo della R-A, che ci ha fornito così un ulteriore spunto di riflessione.

Conclusioni

Con il presente lavoro abbiamo descritto un percorso di Giocatletica per il primo ciclo di scuola elementare, progettato e valutato seguendo i dettami della R-A. Questo tipo di intervento tende a coinvolgere attivamente le maestre in tutte le fasi della ricerca: progettazione, conduzione delle attività e valutazione del percorso. Così facendo il Progetto si trasforma in processo di formazione, sviluppando una "presa di coscienza".



LUCIA R.
LOGIA G.
SERENA
GRANILLA

za" da parte degli operatori sia sul tema che essi stessi si sono dati, sia sul metodo per risolverlo. Questo approccio favorisce l'innovazione in quanto non c'è semplice passaggio di informazioni, come avviene nei corsi di aggiornamento, che infatti per questo risultano notoriamente poco efficaci.

Una prassi innovativa ha bisogno di sviluppare in modo creativo delle idee, di iscrivere gli interventi nella realtà vitale della prassi quotidiana, di realizzare sequenze didattiche modello nell'ambito della disciplina e del livello scolastico.

Il lavoro da noi svolto quest'anno vuole essere l'inizio di una ricerca a "spirale" che cercheremo di far circolare, di potenziare e di migliorare sempre più con l'andare del tempo. Al proposito abbiamo già avviato altri contatti per il prossimo Anno Scolastico, anche grazie ai positivi riscontri ottenuti nel corso di questa prima fase del lavoro.

E ora, anche se di sfuggita, non possiamo più tacere questa verità: le società non possono più avviare dei contatti 'mordi-e-fuggi' con le scuole per cercare di tesserare qualche alunno, altrimenti in poco tempo si perde completamente di credibilità; occorre fornire dei servizi ben strutturati, compatibili con il Piano dell'Offerta Formativa degli Istituti, per avviare collaborazioni durature e proficue.

A nostro avviso è auspicabile iniziare con bambini in età precoce, per far loro compiere esperienze motorie positive, in quanto potranno così serbarne la memoria per gli anni a venire. Numerosi segnali ci hanno confortato in questo senso. La vicenda del bimbo che ha trasferito l'abilità raggiunta in ambito motorio ci fornisce una prima conferma sulle nostre aspettative. Anche per questo è nostra intenzione proseguire, per il futuro, l'intervento.

Bibliografia

1. Bertolini P. (1988), *L'esistere Pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
2. Rousseau G. (2000), *Elementi per una ingegneria didattica*, Pitagora, Bologna.
3. Busacchi M., Fabi A. (1986), *L'educazione motoria*, Magistero, Bologna.
4. Cernic, Mastromarino, Trombetta (1988), *Ricerca azione e psicologia dell'educazione*, Armando, Roma.
5. D'Amore B., Frabboni F. (1996), *Didattica generale e didattiche disciplinari*, Angeli, Milano.
6. Elliott, Jordan, Scurati et al. (1993), *La ricerca azione: metodiche, strumenti, casi*, Bollati e Boringhieri, Torino.
7. Giddens A. (1991), *Sociologia*, Il Mulino, Bologna.
8. Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, RCS, Milano.
9. Goffman E. (1981), *Relazioni in pubblico*, Bompiani, Milano.
10. Gordon T. (1980), *Insegnanti efficaci*, Giunti-Lisciani, Firenze.
11. Gori M. (1984), *Il corpo logico matematico*, Società Stampa Sportiva, Roma.
12. La Neve C. (1997), *Per una teoria della didattica*, La Scuola, Brescia.
13. Mazzilli A. (1992), *Le basi della Atletica Leggera*, Società Stampa Sportiva, Roma.
14. Scurati, e Zanniello, (1993), *La ricerca azione: contributi per lo sviluppo educativo*, Tecnodid, Napoli.
15. Stacciali G. (1998), *Il gioco e il giocare*, Carocci, Roma.
16. Stake R.E. (1995), *The art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Sage.
17. Spagolla G., *Educazione motoria di base nella scuola elementare*, supplemento al n.6/94 novembre-dicembre di Atleticastudi.
18. Watzlawick P. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.