



bisogni della classe, di un suo sviluppo globale e delle situazioni a cui tendere entro fine ciclo.

All'indirizzo Pianodistudio.edu.ti.ch/vai/motricita sono disponibili vari materiali per la progettazione, tra cui i traguardi specifici di apprendimento.

22.4 Indicazioni metodologiche e didattiche

Il docente nel proprio ruolo deve essere in grado di scegliere e argomentare le proprie intenzioni pedagogiche. Deve saper organizzare, prevedere e concepire il proprio insegnamento. Ancora, il docente deve opportunamente gestire, realizzare e regolare una situazione d'apprendimento in funzione di un pubblico determinato, considerando le sue caratteristiche e le competenze da sviluppare. Infine è tenuto ad assicurare alle allieve e agli allievi una continuità nel loro sviluppo personale. In effetti, è possibile affermare che l'allievo impara a condizione di trovare un senso nella situazione motoria proposta, a condizione di acquisire una competenza potendo attuare delle strategie personali e a patto di saper analizzare la propria strategia e di saperla collegare ad altre situazioni motorie.

In un approccio per competenze, attraverso la **programmazione a lungo termine**, gli itinerari didattici sono orientati verso specifici traguardi con la finalità di garantire una concreta progressione delle competenze motorie acquisite dalle allieve e dagli allievi all'interno dei diversi cicli di studio HarmoS.

La programmazione inizia concretamente dall'identificazione dei traguardi da raggiungere sull'arco di un ciclo. Le situazioni motorie a cui tendere (per il raggiungimento dei traguardi) scelte a livello di istituto definiscono le risorse necessarie che gli alunni devono possedere. Nelle prime settimane scolastiche, attraverso **l'analisi della classe**, il docente deve capire, partendo dall'osservazione di attività motorie sufficientemente variate e complesse, quali di queste risorse sono già acquisite e quali invece dovranno essere sviluppate.

Nella **progettazione** di itinerari didattici, considerando le caratteristiche e i bisogni della classe, il docente sceglie uno o più traguardi specifici di apprendimento¹⁹ presenti nella programmazione a lungo termine e definisce una situazione problema, intesa come situazione finale dell'itinerario.

Definiti i traguardi specifici di apprendimento dell'itinerario didattico, il docente propone agli alunni una situazione motoria per poter valutare il loro livello iniziale di competenza (**valutazione diagnostica**). Questo gli consentirà di regolare il percorso d'insegnamento-apprendimento, scegliendo le situazioni motorie più adeguate e aggiustando il livello di partenza e di arrivo auspicato.

All'inizio del percorso il docente proporrà attività motorie valide per tutto il gruppo. Quanto prima inizierà a svolgere delle **valutazioni formative** in itinere, che gli consentano di proporre delle attività differenziate per permettere ad allieve e allievi di beneficiare di un percorso d'apprendimento adatto alle loro capacità. Questo tipo di valutazioni può essere svolto dal docente, che nel suo ruolo di guida, spiega cosa e come i discenti possano migliorare; oppure può avvenire tra pari, dove le allieve e gli allievi s'interrogano e si aiutano nel cercare di migliorarsi l'uno l'altro; come terza possibilità di valutazione formativa si cerca di favorire l'autonomia di giudizio e di analisi dell'alunno in azione, attra-

¹⁹ Per traguardi specifici di apprendimento si intendono le risorse necessarie che devono ancora essere sviluppate (vedi capitolo 22.3.2 "traguardi specifici di apprendimento").

²⁰ Con obiettivo d'apprendimento si intende la declinazione del traguardo specifico d'apprendimento alla situazione motoria.

verso un'autovalutazione. Il docente, indipendentemente dalle forme di valutazione formativa utilizzate, avrà più possibilità di **differenziare** durante le lezioni facendo riferimento a: tempi e spazi, ruoli, forme organizzative, obiettivi, materiali, tipologie di restituzione (feedback diretti, metacognizione, ...), tipologie e numero di consegne e/o compiti, autovalutazione e metodologie di lavoro.

Al più tardi entro la fine dell'itinerario didattico, avrà luogo una **valutazione sommativa**, che terrà conto sia degli aspetti criteriali (il prodotto) sia del percorso d'apprendimento (processo e miglioramento rispetto al punto di partenza). Essa potrà essere svolta nelle lezioni precedenti, per quelle allieve e quegli allievi che si dimostreranno già competenti.

Per fare questo il docente sarà chiamato a definire degli **indicatori** di comportamenti osservabili, relativi all'attività e pertinenti con l'obiettivo di apprendimento¹⁹.

È necessario che tra programmazione, osservazione e valutazione s'instauri un dialogo continuo.

Tutte le osservazioni e i dati raccolti dal docente e dagli alunni in ottica di valutazione per l'apprendimento possono contribuire alla formulazione del profilo di competenze atteso per fine periodo o fine ciclo Harnos. Il modello RIZA e le relative rubriche valutative aiutano il docente in questo lavoro, finalizzato sia ad una comunicazione agli alunni e alle relative famiglie sia a un possibile passaggio di informazioni ai futuri docenti del ciclo Harnos successivo.

Considerando le intenzioni d'insegnamento, il docente adotta le **metodologie e le forme organizzative** opportune. In educazione fisica queste forme hanno delle valenze specifiche per i vari ordini scolastici e sono fortemente correlate allo sviluppo di competenze trasversali. Si può pensare ad esempio a un "insegnamento guidato", in cui il docente prende le decisioni che determinano i criteri di riuscita (metodo deduttivo); si può pensare a uno stile "d'insegnamento reciproco", in cui l'allievo è partecipe di una riflessione e una condivisione dei suoi processi d'apprendimento, favorendo contributi tra pari all'interno della classe (metodo induttivo). In questo caso il docente assume il ruolo di consigliere e di colui che dà stimoli di riflessione e problematizza. Come ulteriore forma d'insegnamento può essere ritenuta "l'autodeterminazione del proprio percorso formativo", in cui l'allievo sceglie il contenuto, le modalità e le risorse a cui può far capo per raggiungere gli effetti attesi, anche attraverso una modalità di prova-errore e dove il docente ricopre il ruolo di persona di riferimento, favorendo il processo di autovalutazione delle allieve e degli allievi sia in termini formativi sia certificativi.

Di sicura rilevanza, in particolar modo per i primi due cicli, è la didattica per progetti, dove a partire da un bisogno reale o un interesse di singoli allievi o del gruppo classe, i bambini (sotto la supervisione dell'insegnante) creano il loro percorso d'apprendimento, cercando di trovare delle soluzioni alle questioni da loro sollevate. Per fare questo richiamano i loro saperi acquisiti nelle varie materie scolastiche o fanno capo a ulteriori risorse.

A livello organizzativo il docente, a seconda del suo stile d'insegnamento e della capacità del gruppo di lavorare in autonomia, potrà proporre lezioni a gruppo classe, lezioni a piccoli o grandi gruppi, lavori a postazioni, lavori autogestiti, lavori differenziati per capacità, situazioni di osservazione tra gruppi, con lo scopo di evidenziare potenzialità e limiti dell'operato altrui o far emergere le possibili strategie. In ottica di competenze trasversali, ma anche semplicemente per favorire i processi chiave di consapevolezza, il docente dovrebbe proporre forme di apprendimento cooperativo, tra le quali, ad esempio, il "*teaching games for understanding*", l'osservazione reciproca o il "*peer tutoring*". Quest'ultima è una metodologia didattica orizzontale o verticale che consente ad alcuni allievi di diventare esperti allo scopo di aiutare e guidare l'apprendimento dei compagni.

