



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Lo sviluppo grosso motorio in alunni di classe  
prima: confronto tra scuole primarie tradizionali e  
scuole *Outdoor*

Relatrice:  
Giuliana Pento

Laureanda:  
Chiara Valente

Matricola: 1202277

Anno accademico: 2023/2024



*Insegnerai a volare,  
ma non voleranno il tuo volo.  
Insegnerai a sognare,  
ma non sogneranno il tuo sogno.  
Insegnerai a vivere,  
ma non vivranno la tua vita.  
Ma in ogni volo, in ogni sogno e  
in ogni vita  
rimarrà per sempre l'impronta  
dell'insegnamento ricevuto.*

*Madre Teresa di Calcutta*



## Abstract

L'attività fisica nel periodo prescolare e nei primi gradi scolastici assume un ruolo fondamentale per lo sviluppo integrale e completo del bambino. Diverse ricerche dimostrano come, attraverso il movimento, il bambino instauri rapporti con l'ambiente e con gli altri, esprimendo le proprie emozioni e formando la propria identità. Lo scopo di tale tesi è di esaminare lo sviluppo grosso motorio nei bambini di 6 anni della scuola primaria, osservando in particolare le capacità coordinative. Tale analisi viene fatta considerando la possibile variazione di qualità delle azioni lungo l'anno scolastico e tenendo in considerazione il setting di apprendimento e le prospettive educative della scuola primaria in cui gli alunni sono inseriti. Le scuole analizzate seguono rispettivamente una forma più tradizionale e una più contemporanea legata alla prospettiva educativo-didattica dell'Outdoor Education.

Parole chiave: sviluppo motorio, classe prima, outdoor.

Physical activity in the preschool period and in the early school years plays a fundamental role in the complete development of children. Various studies show how, through movement, children establish connections with the environment and others, expressing emotions and forming their own identity. The purpose of this thesis is to examine gross motor development in 6-year-old children in primary school, focusing particularly on coordinative skills. This analysis is conducted by considering the potential variation in the quality of actions throughout the school year, taking into consideration the learning environment and educational perspectives of the primary school in which the students are. The analysed schools have respectively a more traditional form and a more contemporary one linked to the educational-didactic perspective of Outdoor Education.

Key words: motor development, first classroom, outdoor.

## Sommario

Abstract.....	5
Introduzione.....	8
1. Quadro Teorico .....	10
1.1. Lo sviluppo motorio: dimensione motoria .....	10
1.1.1. I processi di acquisizione e di apprendimento degli schemi motori .....	16
1.1.2. Analisi delle variabili legate allo sviluppo motorio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria	18
1.2. Lo sviluppo motorio: dimensione percettivo-sensoriale.....	20
1.2.1. Il modello di Parlebas: lo sviluppo della disciplina dall'attenzione al movimento alla riflessione sulle condotte motorie .....	21
1.3. Motricità e coordinazione: Le capacità motorie e le abilità motorie.....	23
1.3.1. Le abilità grosso-motorie e lo sviluppo grosso-motorio.....	25
1.3.2. La coordinazione .....	27
1.3.2.1. Le capacità coordinative.....	28
1.3.2.2. Le capacità condizionali.....	29
1.3.2.3. Il modello delle fasi sensibili: schemi motori di base a scuola .....	31
2. Le origini dell'Outdoor Education .....	33
2.1. Quadro teorico di riferimento.....	33
2.1.1. Le scuole all'aperto in Europa e in Italia.....	36
2.1.2. Le scuole all'aperto italiane oggi: la Rete Nazionale di scuole all'aperto .....	39
2.2. Che cosa si intende per <i>Outdoor Education</i> .....	41
2.2.1. I tratti identitari dell'Outdoor Education.....	48
2.2.2. Le competenze chiave per un educatore in <i>Outdoor</i> .....	50
2.3. I vantaggi <i>dell'Outdoor Education</i> : i benefici dello stare all'aperto.....	55
3. Un'esperienza di ricerca alla scuola primaria: didattica outdoor e tradizionale a confronto .....	61
3.1. Il contesto di ricerca .....	61
3.1.1. La scuola primaria di Grancona (I.C: Sossano): finalità educative e proposte didattiche nel contesto outdoor .....	61

3.1.2. La scuola primaria di Sant'Andrea (I.C. di Cologna Veneta): finalità educative e proposte didattiche nel contesto indoor .....	64
3.2. Il campione di ricerca.....	66
3.3. Obiettivi e ipotesi di ricerca .....	67
3.4. Metodi e strumenti di ricerca .....	69
3.4.1. Test sperimentale di valutazione delle capacità grosso-motorie (TGM) .....	71
3.4.1.1. La somministrazione e l'attribuzione dei punteggi .....	73
3.5. Risultati .....	76
3.5.1. Analisi e interpretazione dei dati raccolti.....	76
3.6. Risposte agli interrogativi di ricerca .....	86
3.6.1. Limiti dello studio e possibili sviluppi .....	91
4. Conclusione.....	94
Bibliografia .....	96
Riferimenti normativi .....	105
Riferimenti accademici o di ricerca .....	106
Documentazione scolastica .....	107
Sitografia.....	107
Allegati .....	108
1. Test n.2: Galoppo laterale.....	108
2. Test n.1: Saltelli in avanti su un piede .....	109
3. Test n.4: Lanciare una pallina con una mano .....	110
4. Test .5: Ricevere con le mani una palla lanciata .....	111

## Introduzione

Il corpo è il senso per eccellenza che permette ad ognuno di noi di approcciarsi al mondo esterno. Questo legame avviene grazie alla motricità, mezzo principale che permette all'uomo di conoscere ed esplorare la realtà che abita.

Già dall'ingresso alla Scuola dell'infanzia, i bambini avviano la loro alfabetizzazione motoria, prima forma di acquisizione grezza delle principali unità motorie di base come camminare, correre e saltare, che si sviluppa attraverso le pratiche didattiche caratterizzate dalla realizzazione di nuove combinazioni motorie per lo sviluppo di capacità e abilità di coordinazione e di equilibrio. Attraverso l'esercizio a scuola, i bambini acquisiscono quindi una formazione motoria polivalente fondamentale per gli apprendimenti futuri (Ceciliani, 2015, Sibilio, D'Elia, 2015).

La presente tesi di ricerca nasce perciò con lo scopo di analizzare il ruolo fondamentale della pratica di attività motoria a scuola a favore dello sviluppo grosso motorio del bambino. L'obiettivo principale è quello di comprendere come le abilità grosso motorie e le relative componenti coordinative del movimento varino nei bambini durante il primo anno di scuola primaria in relazione alle possibili influenze determinate dalle variabili contestuali della scuola d'appartenenza. La scelta di porre in relazione due scuole con finalità educative diverse è stata fatta per poter analizzare ed osservare quanto le scelte pedagogico didattiche del setting possano influire sullo sviluppo motorio dei bambini.

La motivazione per la quale ho scelto di mettere al centro della riflessione lo sviluppo delle abilità grosso motorie legate alla componente coordinativa trova fondamento nell'interesse per disciplina dell'educazione motoria personalmente riconosciuta come sostegno fondamentale per l'apprendimento efficace di abilità motorie sempre più complesse (Weineck, 1994). Avere una buona coordinazione è una condizione che ritroviamo in tanti momenti della nostra vita quotidiana per questo appare fondamentale che la scuola formi i propri alunni garantendo un pieno sviluppo delle relative capacità.



Avviando quindi una breve analisi sul ruolo fondamentale che la scuola possiede nella definizione della componente motoria umana, la presente tesi di ricerca vede nel suo primo capitolo una presentazione del concetto di sviluppo motorio elaborato negli anni dagli studi e dalle ricerche nell'ambito. In questo capitolo l'analisi si caratterizza per una distinzione tra componente fisiologica, legata all'accrescimento corporeo e alla dimensione gestuale del bambino, e percettivo-sensoriale, relativa alle componenti cognitive ed emotive che guidano la realizzazione di una azione motoria.

Riconoscendo poi la centralità dell'ambiente come luogo, mezzo e scopo dell'azione motoria, il secondo capitolo analizza nel dettaglio la corrente pedagogica dell'*Outdoor Education* andando a presentare l'origine storica, i tratti somatici, il ruolo dell'educatore e i vantaggi di tale prospettiva. All'interno del capitolo viene inoltre creato un filo conduttore di confronto tra scuola *Outdoor* e scuola tradizionale per anticipare la dicotomica scelta del campione di ricerca presentato nel terzo capitolo.

Il terzo capitolo infine presenta il percorso di ricerca pensato e realizzato, volto ad analizzare lo sviluppo di alcune abilità grosso motorie nei bambini di classe prima primaria in due realtà scolastiche differenti tra loro per la prospettiva educativa perseguita. Tale analisi ha visto l'utilizzo del test TGM (Ulrich, 1985) per osservare la variabilità di sviluppo nell'arco di un anno scolastico di alcune componenti di abilità legate alle dimensioni della locomozione e del controllo di oggetti.

# 1. Quadro Teorico

## 1.1. Lo sviluppo motorio: dimensione motoria

Il movimento è il motore del nostro comportamento, viene implicato in ogni attività percettiva e permette al singolo soggetto di esprimersi attraverso la conoscenza di ciò che lo circonda (Colina, 2015).

Il mondo, e ciò che lo compone, determinano la realtà in cui il corpo esperisce ciò che è possibile o impossibile. La motricità quindi si struttura quando l'individuo interagisce con l'ambiente secondo una logica di senso. Attraverso lo sviluppo motorio il bambino inizia a costruire un legame tra sé e la realtà circostante riconoscendo il proprio corpo come sede in cui si realizzano e prendono senso gli eventi della vita (Pento, 2020).

Quando parliamo di corpo ci riferiamo al primo strumento che abbiamo per connetterci con il mondo reale, mezzo fondamentale per conoscere la realtà e per manipolare e sviluppare nuove esperienze e abilità.

Anche le Indicazioni Nazionali per il Curricolo (D.M. n. 254/2012) riportano tra i campi di esperienza didattici il "corpo e il movimento" in cui il corpo viene riconosciuto come elemento chiave per percepire il proprio sé, per orientarsi nello spazio e comunicare con gli altri.

Per Poli (2014) il corpo è il fondale in cui la vita emotiva e l'inconscio si manifestano. Egli registra ogni situazione nella memoria e traduce l'esperienza fisica in un codice somatico.

L'agire, quindi, non rappresenta solo una manifestazione intellettuale ma corrisponde ad un processo più profondo e intimo che determina la scelta di un gesto piuttosto di un altro (Pento, 2020).

Quando parliamo di sviluppo motorio allora non si tratta quindi di uno sviluppo finalizzato alla mera acquisizione di varie abilità motorie, ma si intende una vera e propria crescita che permette di arricchire il piacere di giocare, di comunicare e di sperimentare nuove realtà.

Si crea perciò una fase di apprendimento in cui il bambino conosce il mondo in forma “sensomotoria”, ossia attraverso l’esplorazione sensoriale e manipolativa, e impara a gestire il proprio corpo e ad ottenere informazioni attraverso di esso.

La conoscenza attraverso i sensi è la prima forma di apprendimento che il bambino sperimenta e corrisponde alla base su cui costruire il proprio mondo percettivo e concettuale. Nell’atto si manifesta il pensiero cosciente del bambino in cui egli scopre di poter agire e sentire mediante un dialogo continuo tra sé e la realtà (Pento, 2020).

Nei primi anni di vita, questa forma di apprendimento consente al bambino di acquisire competenze e abilità posturali e motorie in stretta dipendenza con la maturazione del Sistema Nervoso Centrale (SNC). Per l’appunto la capacità del sistema nervoso di comandare la contrazione muscolare, attivando uno o più processi di strutturazione di precisi programmi motori attraverso procedure di controllo e coordinazione, viene proprio definita motricità (Colina, 2015).

Via via che il bambino sviluppa le proprie capacità senso-percettive, anche le abilità motorie diventano sempre più connesse all'area cognitiva. In ogni azione o movimento tenderà ad integrare le proprie capacità di movimento con le informazioni percepite e rielaborate mentalmente.

Le rappresentazioni mentali appaiono strettamente radicate alle forme di apprendimento sensoriale e alle azioni che il corpo compie nel contesto in cui opera, per tali motivi vengono definite multimodali. Allo stesso tempo la loro definizione come rappresentazioni distribuite, permette di riconoscere come tali connessioni neuronali, attivate nei processi di sviluppo motorio del bambino, possano coinvolgere contemporaneamente esperienze percettive e dimensioni psicologiche differenti. Le funzioni mentali non possono quindi prescindere dalle interazioni che si creano nell’incontro tra ambiente e corpo (Valenza, Turati, 2022).

La mente viene perciò considerata strettamente connessa al corpo e attraverso il corpo interconnessa al contesto, determinando così una circolarità tra stimoli ambientali e adattamento del cervello (Siegel, 2001).

Per molti anni le visioni classiche dello sviluppo del bambino hanno definito il processo di definizione del comportamento motorio come conseguente esplicitazione del patrimonio genetico umano. Solo le teorie più recenti come quella dell'Embodied Cognitive Science (ECS) hanno permesso una ridefinizione del concetto di comportamento riconoscendolo come elemento chiave di una continua interazione tra corpo e mente. Si tratta quindi di nuovo paradigma che riconosce la cognizione come strettamente dipendente dalla dimensione della corporeità, ossia dalle forme di azione e movimento che l'uomo attiva e da ciò che percepisce nella sua stretta relazione con l'ambiente (Wilson, 2002).

La stretta relazione tra corpo e mente è stata definita dall'ECS con il termine Embodied cognition che in sé racchiude l'immagine della mente umana come una struttura inglobata in un organismo che a sua volta è situato in un più ampio contesto biologico e culturale (Ling et al., 2010).

Secondo questo concetto la mente appare estesa, non limitandosi al cervello ma allargandosi all'intero corpo e alle sue interazioni, situata poiché strettamente connessa in forma bidirezionale e dinamica all'ambiente e distribuita in quanto prodotto dell'interazione tra i diversi livelli del corpo e dell'ambiente.

La mente rappresenta quindi una forma di context-dependent in cui il cambiamento del sistema cognitivo è determinato e dipendente dal contesto all'interno del quale è immerso (Valenza, Turati, 2022).

Nel momento in cui il bambino apprende gli elementi reali attraverso il proprio corpo sviluppa quindi la propria intelligenza, forma inconscia che gli permette di osservare come al piacere di agire accresca sempre più l'intenzione e il progetto che guidano l'azione motoria.

Diversi autori hanno espresso il proprio pensiero a riguardo fornendo una personale definizione di costruzione dell'intelligenza. Secondo Piaget, per esempio, l'intelligenza viene costruita nella fase di sviluppo senso motorio garantendo così una piena interrelazione tra le componenti. Wallon invece riconosce la nascita dell'intelligenza come un processo di passaggio dall'atto al pensiero. Per questo il

processo di conoscenza del mondo esterno non può scindere da quello del mondo interiore. Leont'ev, infine, sottolinea la valenza dell'azione motoria come una manifestazione dell'attività mentale attraverso azioni influenzate dalle emozioni e guidate da scopi coscienti.

È possibile quindi affermare che non solo l'azione permette di accrescere la conoscenza ma viceversa ogni atto motorio è sorretto da capacità cognitive che garantiscono la riuscita dell'azione (Pento, 2020).

Il bambino protagonista dell'apprendimento motorio vive un processo complesso volto a raggiungere un cambiamento permanente nella propria dimensione comportamentale. Questo processo è frutto di una graduale capacità di reagire a stimoli di diversa natura imparando a controllare l'apparato locomotore e ad organizzare i controlli secondo le diverse richieste ambientali.

Come individui in contesto anche i bambini nel loro sviluppo si ritrovano immersi in un ambiente familiare e culturale che condiziona in parte o totalmente i comportamenti e le relazioni.

In questo ambiente il corpo interviene come mediatore perché, attraverso i sistemi sensoriali, filtra le tipologie di informazioni fondamentali per lo sviluppo.

Questi sistemi ovviamente con il tempo mutano e crescono andando via via a selezionare nel processo di sviluppo informazioni sempre differenti. Questa selezione di aspetti determina quindi l'attivazione di azioni fisiche e corporee specifiche.

Le informazioni sensoriali che guidano l'azione possono essere distinte in:

- informazioni propriocettive: provenienti dal corpo, dal sistema vestibolare, somato-sensoriale e tattile;
- informazioni esteroceettive: provenienti dall'ambiente esterno e percepite dal sistema visivo, uditivo e tattile.

Dalle impressioni immediate provenienti dagli stimoli fisici il bambino avvia un processo di percezione in cui le sensazioni vengono integrate dalle aree della corteccia cerebrale che svolgono i compiti di elaborazione e interpretazione delle informazioni

selezionate. L'azione sull'ambiente consente quindi di sperimentare nuove esperienze percettive e fornisce opportunità di interazione tra il corpo e gli oggetti del mondo.

Queste nuove esperienze, oltre a permettere l'acquisizione di nuove competenze motorie (come andare carponi, camminare, saltare) attivano nel bambino un processo di cambiamento anche a livello cognitivo e sociale ampliando in lui la sua motivazione all'esplorazione per la conoscenza (Barone, 2019).

L'organismo agisce perciò sulla base di ciò che percepisce e tutti i cambiamenti che avvengono nel corpo e nelle azioni del bambino modificano la sua esperienza percettiva e lo sviluppo delle competenze cognitive, sociali e relazionali (Valenza, Turati, 2022).

A livello percettivo il bambino acquisisce consapevolezza circa il ruolo del proprio corpo come oggetto di stimoli esterni ed interni. L'aumento della componente di discriminazione cinestetica permette in lui lo sviluppo della consapevolezza del proprio corpo, della sua posizione, del suo movimento e del suo rapporto con l'ambiente.

Nel bambino si sviluppa quindi la coscienza del corpo che corrisponde alla capacità di riconoscerlo e controllarlo nella sua totalità e nelle singole parti affinché sia possibile la costruzione di una immagine di sé. La percezione del proprio corpo è soggettiva e dipende dal rapporto che il bambino ha con la propria dimensione corporea, composta dall'insieme di fattori fisici, cognitivi, emotivi, relazionali e sociali.

Oltre a distinguere il corpo e le sue parti, il bambino deve sviluppare la conoscenza del corpo ossia la capacità di saper unire la totalità ai singoli elementi. Questa capacità prevede che il bambino apprenda in forma cognitiva come e dove localizzare le singole parti nel corpo.

Infine, il bambino deve sviluppare la capacità di rappresentazione del corpo, frutto mentale della conoscenza. Attraverso la forma rappresentativa il bambino riesce a riconoscere le emozioni che attraversano il proprio corpo.

Questa capacità si raggiunge in media verso i tre anni, età in cui il bambino inizia a disegnare sé stesso con dei cerchi. Questa prima rappresentazione determina una forma di simbolizzazione del corpo che viene attivata per differenziare il sé dalla realtà.

Qui lo spazio del disegno acquista valore, permettendo di introdurre concetti dinamici del dentro e fuori e fornisce le prime forme di spiegazione di come l'uomo comunica con l'esterno. La rappresentazione degli arti, infatti, definisce il passaggio comunicativo tra il bambino e il mondo e viceversa. Solo verso gli 8 anni il processo di rappresentazione si completa e lo spazio diventa indipendente dal bambino.

Le tre capacità analizzate corrispondono quindi alle componenti dell'unità del vissuto corporeo che può essere definita anche immagine corporea. Questa immagine corrisponde alla percezione interna del proprio corpo nella sua unità, contiene tutte le dimensioni umane e si distacca dalla mera morfologia corporea.

È un'immagine in cui gli elementi sensoriali convergono in una totalità che sottende le azioni e unifica le sensazioni. Questa immagine corrisponde inoltre all'immagine di sé che il bambino sviluppa.

L'introduzione del concetto di immagine di sé, riconducibile ma differenziabile da quello che agli inizi dello scorso secolo è stato definito schema corporeo ossia la conoscenza del corpo e delle sue parti in relazione allo spazio, ha permesso l'arricchimento della concezione corporea nelle dimensioni emotivo-affettiva (Pento, 2020).

Attraverso questi processi, a livello motorio, il bambino diventa quindi capace di organizzare e pianificare l'azione corporea controllando il movimento e le diverse componenti corporee (Ayres, 2012). Attraverso il movimento egli elabora l'informazione percettiva raccolta e consolida la rappresentazione corporea che da essa scaturisce.

Con il corpo il bambino comunica, si orienta ed entra in contatto con l'esterno, sviluppando numerose abilità legate a capacità attentive e mnemoniche, al linguaggio, alla coordinazione visuo-spaziale e alle funzioni esecutive.

Eseguendo azioni e movimenti il bambino potenzia le proprie capacità di analisi delle situazioni, di organizzazione e pianificazione dei movimenti e di costruzione e perfezionamento degli schemi percettivi e motori. Così facendo viene garantito lo

sviluppo di un terreno fertile per l'accrescimento di abilità motorie specifiche come: una buona capacità di utilizzare e organizzare le sensazioni, la possibilità di assumere e mantenere con equilibrio le diverse posture, la possibilità di gestire e orientare i movimenti di precisione, la capacità di controllare le emozioni in relazione alla respirazione e la possibilità di usare il proprio corpo per comunicare con gli altri (Sabbadini, 2005).

Le esperienze che il bambino vive vengono affrontate principalmente attraverso il corpo strettamente connesso ai valori sociali che l'ambiente ne attribuisce, da ciò è evidente come il corpo e la sua componente in azione siano costantemente investiti di significati, di sentimenti e di valori assolutamente personali (Vayer, Saint-Pierre, 2002).

Ogni soggetto diviene capace di leggere e reagire agli stimoli esterni sapendo produrre un movimento adeguato ed efficace e in tal senso mostrando il pieno sviluppo della propria intelligenza motoria.

#### 1.1.1. I processi di acquisizione e di apprendimento degli schemi motori

Per cogliere le caratteristiche che determinano lo sviluppo di un movimento adeguato è fondamentale considerare i processi che il bambino segue nella fase di acquisizione di nuovi schemi motori. Gli schemi motori sono abilità che evolvono in relazione alla maturazione del sistema nervoso centrale e si modificano secondo stimoli ambientali. Questi schemi si costruiscono sui movimenti riflessi del bambino, ossia le risposte non intenzionali agli stimoli che prevedono l'attivazione di reazioni semplici e non controllate dalla coscienza (Pento, 2020).

I processi funzionali di sviluppo di tali schemi possono quindi essere riassunti in: coordinazione, processo di inibizione alla diffusione dello stimolo e integrazione somatica (Russo, 1985).

La coordinazione, elemento di interesse nella presente ricerca e primo processo che detiene il compito di organizzare l'atto motorio indirizzando correttamente nello spazio il movimento intenzionale, si fonda su un'alternanza di azioni di regolazione di forza e durata nella contrazione e di rilassamento di differenti gruppi muscolari, dell'equilibrio e nella corretta elaborazione e integrazione delle informazioni sensoriali



provenienti dall'ambiente. Nella fase di apprendimento di uno schema motorio, il bambino ripete numerose volte l'azione o il gesto fino ad ottenere il risultato ritenuto da lui ottimale in rapporto al movimento immaginato e desiderato. All'inizio l'azione appare insicura, male organizzata e con difficoltà direzionali, ma pian piano diventa migliore permettendo un adeguato apprendimento del gesto. Durante la fase di coordinazione avviene nel bambino una orchestrazione del movimento secondo un piano e uno scopo specifico in cui egli organizza il tono muscolare e la fluidità del movimento che influiscono sulla confidenza nel proprio corpo e sulla facilità di muoversi nell'ambiente. Allo stesso tempo avviene la pianificazione motoria e il controllo motorio che comprendono l'anticipazione e la messa in sequenza di specifici movimenti necessari per eseguire attività. L'inibizione alla diffusione dello stimolo, si sviluppa invece lungo la maturazione nel percorso evolutivo, attraverso feedback provenienti dall'ambiente e dalle caratteristiche personali ed emozionali del soggetto. La limitazione della diffusione dello stimolo infine è fondamentale per l'organizzazione di sinergie motorie atte a svolgere funzioni di aiuto per una migliore resa dello schema motorio. L'attivazione di queste sinergie avviene al fine di ottenere il migliore risultato possibile (Russo, 1985).

Mediante tali processi il bambino apprende gli schemi motori attivando strategie motorie efficaci scelte secondo precedenti esperienze favorevoli. Già dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria i bambini sviluppano schemi motori di base e per fare ciò sperimentano attività semplici come correre, strisciare, saltare, superare, lanciare, scavalcare, arrampicarsi e molto altro. Tutte queste attività ovviamente vengono proposte in forma ludica e divertente e consentono un armonioso sviluppo fisiologico e cognitivo attraverso il gioco.

Il gioco attività più o meno strutturata definita da un insieme di regole predefinite, rappresenta non solo un modo per conoscere il mondo ma anche un processo di azione trasformativa sulla realtà (Baumgartner, 2010). Nel gioco i bambini esprimono idee, emozioni e desideri e riescono ad interagire con gli altri attraverso differenti forme comunicative. Nonostante le sue varie definizioni, nel suo essere il gioco rappresenta

un'attività distintiva e volontaria che offre un'esperienza unica e gratificante a chi lo pratica (Callois, 1995).

Attraverso l'acquisizione di schemi motori di base viene influenzata la capacità di coordinazione che permette l'acquisizione di specifiche capacità coordinative ossia l'insieme di capacità che consentono di progettare, regolare e controllare e organizzare il movimento nello spazio e nel tempo (Spanu, 2016).

#### 1.1.2. Analisi delle variabili legate allo sviluppo motorio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria

Come già ripreso anche in precedenza, lo sviluppo della motricità, nell'età evolutiva, vede una maturazione delle capacità motorie in stretta connessione con lo sviluppo psicologico, sociale e affettivo del bambino. Infatti, forme di apprendimento come le attività sportive e motorie prevedono un attento controllo di diverse funzioni corporee quali quelle sensoriali, di linguaggio, di pensiero e di percezione sempre condizionate dalle variabili legate all'ambiente in cui il bambino si trova e dal patrimonio genetico che lo caratterizza.

Lo sviluppo motorio verso una forma di motricità sempre più evoluta e definita, si articola però in tappe cronologiche o fasi di accrescimento che permettono al bambino di ampliare le proprie potenzialità e di acquisire livelli di motricità più raffinati (Valentini et al. 2018). L'insieme delle trasformazioni che caratterizzano queste tappe si identificano con il termine accrescimento ossia il succedersi di dette trasformazioni che avvengono in periodi definiti in linea con le fasi biologiche della crescita.

Nell'età della scuola dell'infanzia l'accrescimento somatico, inteso come l'insieme delle modificazioni morfologiche e fisiologiche del corpo, è contraddistinto, per statura e peso, da un ritmo abbastanza regolare: tra i 6 e 8 cm di altezza per ogni anno e un aumento di peso ogni anno di 2-3 kg. A livello morfologico, il bambino presenta scarsa muscolatura, tono muscolare e posturale bassi e torace ancora cilindrico. L'apparato cardio-circolatorio e respiratorio si presentano deboli. Il cuore reagisce allo sforzo esclusivamente aumentando la frequenza e la respirazione ed è incapace di apportare

grandi quantità di ossigeno, motivo per cui i bambini di quest'età non possono essere sottoposti a sforzi intensi (Pento, 2003).

La crescita appare in costante aumento secondo cambiamenti fisici e aggiustamenti posturali continui. L'infanzia rappresenta una fase di grande plasticità che favorisce la progressiva acquisizione di competenze psicomotorie, emozionali e cognitive sulla base dell'esperienza. L'acquisizione della postura eretta, la capacità di camminare, la capacità di comunicare si sviluppano in funzione di rendere possibile una piena relazione tra l'individuo i suoi pari e l'ambiente.

Fino ai 4 anni è opportuno soffermarsi sulla concezione del corpo in movimento sotto una visione propriocettiva sollecitando gli schemi motori di base (correre, saltare, strisciare, arrampicarsi, ecc.) attraverso il gioco (Marani, 2017).

Nell'età della scuola primaria invece l'accrescimento è caratterizzato da un ritmo abbastanza costante di crescita di altezza e peso. In questo periodo il bambino passa attraverso due stadi: un aumento di statura ("proceritas") intorno ai 6/7 anni e un aumento ponderale ("turgor") dagli 8 agli 11.

Le caratteristiche morfologiche dei bambini che frequentano il primo anno della scuola elementare appaiono molto simili a quelle delineate per la scuola dell'infanzia.

Il periodo della scuola dell'infanzia vede nei bambini il pieno sviluppo degli schemi motori di base al punto tale in cui è possibile la manifestazione di due schemi combinati tra loro. In questo periodo, inoltre, il bambino avvia lo sviluppo di una propria immagine corporea chiara riconoscendo le posture che può assumere il corpo (Pento, 2020).

Nel periodo tra i 6 e 7 anni a livello motorio il bambino ottiene una sufficiente coordinazione neuro-motoria globale e si affermano la lateralità, l'indipendenza degli arti e un discreto controllo sulla respirazione mostrando un buon equilibrio statico e dinamico. Si osservano ben consolidati, una discreta varietà di schemi motori sebbene non sia pienamente affinata la capacità di controllo e guida del movimento.

Dagli 8 anni l'aumento ponderale ("turgor") favorisce un incremento della forza muscolare, del tono muscolare e una buona proporzione somatico-strutturale. Migliora la funzionalità cardiocircolatoria e respiratoria e la coordinazione neuro-motoria che

permettono al bambino di avviarsi ad attività di natura pre-sportiva, forme di avviamento allo sport.

Schematicamente è quindi possibile dire che l'accrescimento somatico si svolge secondo due processi: il primo si identifica con l'aumento della massa corporea e si manifesta con il riempimento del corpo (turgor) in cui avviene una compensazione del sistema muscolare che recupera la funzionalità posturale e motoria. Il secondo che determina una differenziazione delle forme secondo un cambiamento delle proporzioni (proceritas).

In queste fasi il bambino cresce in statura e lunghezza affrontando cambiamenti che lo portano ad avere atteggiamenti posturali scorretti con uno scarso livello di coordinazione.

Si ha quindi un'alternanza tra l'accrescimento in larghezza e quello in lunghezza e, secondo la legge di Godin, tali fasi di crescita (tab.1) si alternano portando a delineare una generica successione riconducibile alle seguenti età:

Tabella 1: fasi di accrescimento somatico

FASE	ETA'	CARATTERISTICA
Turgor primus	2-4	Ingrossamento somatico
Proceritas prima	5-7	Allungamento staturale
Turgor secundus	8-11	Aumento ponderale
Proceritas secunda	12-14	Rilevante incremento staturale
Tugor tertius	15-18	Recupero ponderale

Le età delle fasi possono variare perché dipendono molto dalla componente individuale, in tal senso un bambino può dimostrare un'età cronologica diversa da quella biologica, legata alle condizioni morfologiche e funzionali (Pento, 2003).

## 1.2. Lo sviluppo motorio: dimensione percettivo-sensoriale

Secondo un processo di interazione psichica e motoria, durante la definizione di un'azione motoria l'allievo si confronta con situazioni che lo inducono a dover attivare oltre al movimento anche l'insieme di capacità percettivo - sensoriali che permettono di elaborare uno stimolo, comprenderlo e valutare quale sia la decisione opportuna

affinché sia possibile compiere una determinata azione motoria. Differenti studi neurofisiologici dimostrano come l'essere umano disponga di recettori-anticipatori capaci di produrre informazioni che gli consentano di scegliere le azioni più utili, economiche e rapide per rispondere ai compiti adattivi (Wille, Ambrosini, 2008).

Come spiega Parlebas (1990), i bambini apprendono proprio attraverso l'utilizzo delle loro capacità sensoriali e percettive che garantiscono un miglioramento delle abilità decisionali in reazione agli stimoli.

Al fine di poter cogliere al meglio questa dimensione percettiva, nel corso degli ultimi anni, la disciplina dell'educazione fisica ha spostato il proprio sguardo verso lo sviluppo motorio da una visione legata alla disciplina, in cui l'attenzione era rivolta alle differenti proposte sportive, a un punto di vista più ampio che pone importanza sull'osservare in forma globale lo sviluppo completo dell'individuo in movimento.

Autori come Parlebas (1986) hanno introdotto il concetto di prasseologia motoria riconoscendola proprio come la scienza dell'azione motoria volta a chiarire quali siano le modalità di funzionamento delle varie situazioni motorie in linea con un completo sviluppo del bambino.

#### 1.2.1. Il modello di Parlebas: lo sviluppo della disciplina dall'attenzione al movimento alla riflessione sulle condotte motorie

Nell'azione motoria ogni bambino vive un'intensa occasione di socializzazione e apprendimento che gli permette di scoprire il proprio io interiore e il mondo circostante entrando in relazione con l'ambiente e gli oggetti che lo compongono. Nel processo di definizione di un movimento il bambino integra le informazioni sensoriali e percettive dell'ambiente attraverso meccanismi di anticipazione, divenendo capace di ipotizzare l'adattamento dello schema motorio alle caratteristiche o alle richieste ambientali (Schmidt, 1975). Nel bambino si attivano quindi differenti componenti che gravitano in funzione del suo pieno e completo sviluppo. In quest'ottica anche la prasseologia motoria si pone l'obiettivo di cogliere accanto alle manifestazioni oggettive e osservabili del movimento il significato nascosto che al gesto visibile è associato, ossia l'insieme di intenzioni, percezioni ed emozioni che guidano il soggetto nell'azione. Attraverso la

prasseologia motoria è quindi possibile chiarire le modalità di funzionamento delle varie situazioni motorie.

Nella prasseologia l'azione motoria viene vista sotto due punti di vista: uno esterno, legato al comportamento osservabile e uno interno legato al significato emergente dal vissuto corporeo della persona. Il significato interiore comprende la percezione che il singolo ha del gesto, l'anticipazione che precede il gesto, l'immagine mentale che si crea e l'emozione che scaturisce dall'azione appena compiuta.

Soffermandosi unicamente sul concetto di movimento si limita l'azione di riflessione nella mera descrizione dei gesti, escludendo il soggetto nella sua interezza. Il gesto diventa perciò un elemento impersonalizzato.

Le teorie pedagogiche attuali ritengono fondamentale ricondurre l'azione a chi la pratica e comprendere l'insieme di funzioni corporee che guidano il soggetto nel movimento. Per tale motivo è di primaria importanza soffermarsi sull'analisi delle condotte motorie. La condotta motoria è la manifestazione di un comportamento motorio i cui aspetti osservabili sono ricchi di significato e sono vissuti in maniera cosciente dalla persona coinvolta (Parlebas, 1999). Le condotte motorie possono essere altresì interpretate come la manifestazione di una personalità che esprime sé stessa, mediante le interazioni con l'ambiente fisico e il contesto sociale. Esse rappresentano modalità d'espressione ricche di valore, che richiedono all'individuo impegno e una crescita profonda della personalità e riflettono situazioni motorie significative. Per Parlebas rappresentano un vero e proprio "oggetto di studio specifico dell'educazione fisica che le consente di differenziarsi dalle altre discipline trovando la propria identità" (Parlebas, 1997, p. 32).

Quando si osserva un'azione motoria l'attenzione, quindi, non può permanere solamente verso il movimento compiuto ma deve sempre considerare la globalità della persona cogliendo le dimensioni biologica, cognitiva, socio-relazionale, affettiva ed espressiva che la contraddistinguono. All'interno di queste cinque dimensioni della personalità, che agiscono in stretta interazione tra loro e in particolari situazioni motorie emergono in forma dominante, è possibile ritrovare traccia delle condotte motorie.

Seguendo le condotte il docente di educazione fisica diviene la figura guida che sa definire le situazioni motorie specifiche per favorire lo sviluppo della persona in un'ottica di piena crescita e maturazione (Parlebas, 1990) capace di strutturare progetti didattici mirati che pongano l'accento su aspetti specifici legati ad una o più dimensioni dell'individuo.

### 1.3. Motricità e coordinazione: Le capacità motorie e le abilità motorie

Il processo di elaborazione e produzione di una azione motoria, come visto precedentemente, è complesso e richiede ad ogni singolo individuo di attivare differenti dimensioni per compiere un movimento adeguato e con un preciso scopo.

Le "abilità" rappresentano proprio questa propensione dell'individuo a saper apprendere e mettere in atto una determinata combinazione di movimenti secondo uno schema motorio preciso non solo per realizzare un movimento, ma per capirne le caratteristiche e saperlo ripetere in futuro (Plutino, 2017).

Mechling (1987) definisce le abilità motorie tutte le dimensioni dell'azione umana messe in atto in modo preciso e consapevole, che vengono ampiamente sviluppate attraverso l'esercizio.

Le abilità motorie si possono distinguere sulla base del movimento in: discrete, che si svolgono in un tempo breve (es. lancio un sasso), seriali, composte da più movimenti discreti uniti tra loro (es. sferrare un calcio) e continue, caratterizzate da movimenti ripetitivi con variazioni di intensità (es. correre).

Allo stesso tempo, le abilità motorie possono essere altresì distinte, sulla base dell'attività, in: abilità aperte, in cui la componente contestuale è variabile e difficilmente prevedibile e il soggetto deve saper reagire prontamente alle possibili variazioni ambientali, e chiuse, in cui l'ambiente è stabile e prevedibile. Un'ulteriore divisione delle abilità può avvenire se si classificano sulla base del comportamento umano in: abilità motorie, dove si minimizzano i processi decisionali dando importanza alla qualità del movimento, e abilità cognitive, dove i processi decisionali assumono rilevanza ponendo l'accento su cosa fare piuttosto che sul come fare (Plutino, 2017).

Le abilità, quindi, sono componenti che si sviluppano e apprendono gradualmente attraverso un processo ben preciso che, secondo diversi studiosi come Meinel e Schnabel (2000), si suddivide in tre fasi, legate tra loro in un continuum di sviluppo.

La prima fase di sviluppo di un'abilità motoria viene definita fase della coordinazione grezza. Qui il bambino cerca di comprendere il compito motorio richiesto creando una prima rappresentazione generale ed incompleta del movimento. In questa fase lo schema motorio proposto può essere più o meno conosciuto dal soggetto ma, nonostante ciò, in lui si attivano i processi di esecuzione del gesto. Tale esecuzione appare grossolana, ricca di errori o imprecisioni. L'azione motoria di questa fase è imprecisa, il movimento è grezzo, caratterizzato da un uso eccessivo o errato della forza. Anche la rappresentazione mentale non è completamente perfetta e si riscontra un'ampia rigidità nei movimenti, assenza di fluidità e una scarsa ampiezza del movimento. Il movimento viene spesso interrotto, accompagnato da una coordinazione segmentaria. Il soggetto mostra però una buona ricezione delle informazioni dagli analizzatori sensoriali e cinestesici. In questa tappa l'educatore guida accompagna il bambino insegnando il gesto ed in particolare aiutandolo a contenere la comparsa di errori, riconoscendo e limitando l'influenza dei fattori di disturbo esterni. Il gesto deve essere proposto a velocità normale, con poche informazioni, ponendo l'accento sulla dimostrazione pratica del gesto e sulla correzione degli errori.

La seconda fase è quella della coordinazione fine in cui si nota fin da subito una maggiore attenzione all'esecuzione. Il bambino adatta il suo movimento in modo preciso al modello proposto. Migliora nettamente la qualità del movimento, che diventa più fluido. Si attivano i processi di memoria motoria e la motivazione. Nell'allievo cresce la capacità di riconoscere da solo i propri errori. Nonostante i traguardi raggiunti, è ancora presto per parlare di abilità motoria perché il movimento è ancora fortemente influenzato dai fattori di disturbo. Da questa fase però risulta possibile aumentare la difficoltà dell'esecuzione in forma progressiva.

Nella terza ed ultima fase, quella del consolidamento della coordinazione fine e sviluppo della disponibilità variabile il bambino raggiunge la padronanza. Durante questa fase è in grado di padroneggiare lo schema motorio preso in esame e sa



trasferirlo in situazioni diverse. Esegue l'abilità in forma automatizzata, con costanza, precisione, ritmo e rapidità di movimento. Appare inoltre in grado di svolgere l'azione con sicurezza anche in condizioni difficili. In questa fase è quindi possibile ampliare il terreno di apprendimento variando l'esecuzione del movimento, modificando le condizioni esterne e le regole del gioco e aumentando gradualmente il numero delle variabili che possono influenzare l'azione.

In tal senso, al termine di questo processo di apprendimento e sviluppo delle abilità l'avvenuta acquisizione dello schema motorio permette al bambino di distogliere l'attenzione dall'esecuzione del compito, ormai automatizzata, concentrandosi invece sugli aspetti legati all'immagine dell'esercizio.

Si crea quindi un apprendimento generalizzabile estremamente utile dai 6 ai 13 anni perché permette di insegnare ai bambini ed ai ragazzi ad esprimersi a livello motorio in situazioni molto diverse fra loro.

#### 1.3.1. Le abilità grosso-motorie e lo sviluppo grosso-motorio

Durante lo sviluppo motorio generale il bambino affina inoltre due forme di abilità: quelle fino-motorie e quelle grosso-motorie.

Le abilità fino-motorie si riferiscono alle capacità di compiere movimenti precisi e delicati con i vari distretti corporei, in particolar modo le mani. Le abilità grosso motorie invece corrispondono alle capacità di compiere movimenti che coinvolgono tutto il corpo sapendo sincronizzare l'uso delle varie parti che lo compongono.

Le abilità grosso-motorie rappresentano quindi tutte le abilità che permettono al corpo di muoversi, di lanciare, di controllare e afferrare oggetti. Quando vengono messe in atto attivano i grandi muscoli del tronco, delle braccia e delle gambe (Manno, 1984).

L'uso abile e progressivo della totalità del corpo in un'attività che coinvolge differenti componenti muscolari e richiede la coordinazione grossolana del movimento, viene quindi definita con il termine di sviluppo grosso-motorio (Oddone, Saccà, 2018).

Secondo Williams ed altri autori (2005) lo sviluppo grosso-motorio richiede una buona coordinazione delle sfere motorie, spaziali e temporali dei vari segmenti del corpo in azione.

Secondo tale sviluppo, ogni alunno che, nel compiere esercizi motori, possiede abilità che gli permettono di spostarsi da un posto all'altro e di muoversi (locomozione) e prendere o controllare oggetti, dimostra una buona definizione e crescita delle proprie abilità grosso-motorie.

Diversi autori hanno dimostrato come (Ulrich, 2000, Gallahue, 1982) anche le abilità grosso-motorie tendano a seguire delle fasi di crescita (fig.1) con ritmi di sviluppo differenti secondo fattori biologici e ambientali. Tutti concordano però nell'ammettere che nonostante le individualità di ogni bambino tali abilità tendano comunque a modificarsi in forma definitiva nei primi 8 anni di vita.

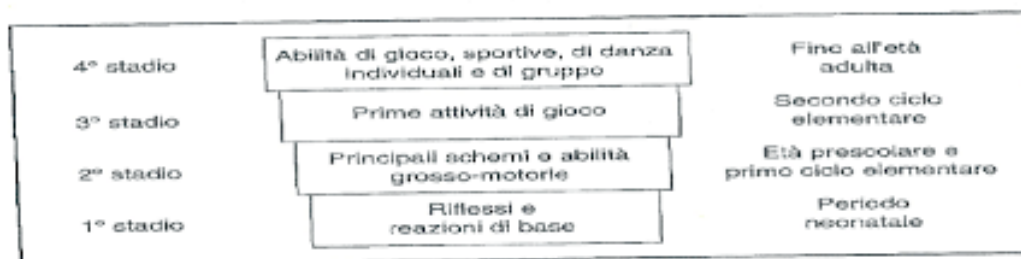


Figura 1: sequenza di sviluppo delle abilità grosso motorie

Nei primi anni lo sviluppo delle abilità grosso motorie rappresenta un fondamentale trampolino per lo sviluppo di abilità motorie più complesse (Campos et al., 1992) infatti se in età prescolare e nei primi anni della scuola primaria nel bambino compaiono le principali abilità grosso-motorie (camminare, correre, saltare, rimanere in equilibrio con uno piede, abilità con la palla, etc.), già negli ultimi anni dello stesso grado scolastico è possibile osservare un netto sviluppo di abilità sportive più raffinate (Arpinati et al. 2015).

Nell'età prescolare, la maggior parte dei bambini acquisisce un gran numero di abilità motorie fondamentali, dette AMF, basi importanti per affrontare situazioni future

più complesse fino all'età adulta che si possono distinguere in due grandi branche della motricità (Manno,1984):

- le abilità di coordinamento tra cui troviamo equilibrio, coordinazione, differenziazione, ritmo, orientamento, reattività e apprendimento.
- le capacità condizionali che sono forza, resistenza, rapidità e mobilità articolare.

La carenza di queste abilità motorie, attiva una situazione di disabilità fisica e funzionale nel bambino (Sgrò et al., 2017).

#### 1.3.2. La coordinazione

Sempre riferendosi a quanto definito in precedenza, se nelle abilità si osserva l'attivazione del corpo per eseguire il movimento nello spazio, il processo mediatore che interagisce tra azione e informazione sensoriale, permettendo al bambino di sviluppare una capacità di controllo e regolazione dei movimenti, viene definito coordinazione motoria.

La coordinazione è quindi una delle capacità riconducibili alle abilità motorie specifiche, che permette ad ogni individuo di svolgere azioni multiple in successione con il fine di raggiungere un obiettivo predefinito (Manno,1984).

La coordinazione è perciò la capacità di eseguire in forma concreta la rappresentazione dell'immagine di un movimento che il soggetto ha sviluppato dal personale processo mentale. Essa corrisponde all'attività mentale che regola i processi di contrazione e di rilasciamento dei muscoli con lo scopo di realizzare un movimento finale armonico ed equilibrato (Cilia et al.,1996).

La coordinazione motoria è allo stesso tempo una condizione necessaria affinché si padroneggino adeguatamente situazioni motorie composte da azioni rapide e mirate.

Lo sviluppo della coordinazione, in linea con quello delle abilità motorie, avviene attraverso tre tappe (Meinel, 2000):

- la prima si fonda sullo sviluppo degli schemi motori di base e delle capacità senso-percettive;
- la seconda vede un miglioramento degli aspetti coordinativi (capacità generali e speciali) secondo l'influenza fornita dall'allenamento dello sport scelto;
- la terza pone l'accento sul potenziamento delle capacità coordinative specifiche della disciplina scelta.

#### *1.3.2.1. Le capacità coordinative*

Diversi autori (Georgescu et al., 2017) distinguono la capacità di coordinazione in due forme: una generale e una specifica.

La prima corrisponde alla capacità generale di realizzare compiti motori di diversa natura controllando e regolando il movimento in situazioni prevedibili e nuove. È frutto di un apprendimento motorio ampio e polivalente, ritrovabile in diverse discipline sportive e nella vita di tutti i giorni.

Essa si distingue in: capacità di apprendimento, capacità di controllo motorio e capacità di adattamento e trasformazione (Blume, 1981).

La capacità di apprendimento motorio consente di apprendere nuovi movimenti semplici e complessi attraverso la ripetizione di giochi che stimolano il comportamento motorio. Tale capacità nella prima infanzia si sviluppa parzialmente ma segue una rapida crescita nella prima età scolare (6 -8 anni) per raggiungere il massimo grado di incremento tra i 9 e 10 anni.

La capacità di controllo motorio consente di controllare i movimenti secondo parametri di ritmo, spazio e tempo per ottenere lo scopo prefissato. L'ampiezza di tale capacità aumenta all'aumentare del numero di elementi da collegare e all'estensione del movimento.

La capacità di adattamento e trasformazione, infine, corrisponde alla capacità di raggiungere il risultato previsto cambiando e adattando i movimenti alle improvvise variazioni esterne. Tale componente è strettamente connessa ad una buona capacità di anticipazione motoria ed è legata alle capacità di equilibrio e di ritmo.

Tutte queste capacità influenzano in egual modo un'attività motoria e il loro incremento dipende dallo sviluppo delle capacità coordinative speciali, con le quali interagiscono strettamente.

La seconda forma di coordinazione invece consiste nell'abilità di eseguire attività motorie specifiche legate ad uno sport e si manifesta diversamente attraverso un allenamento mirato. Questa capacità si compone di una complessa e varia combinazione di tecniche e gesti tipici della disciplina stessa e può essere distinta (Weineck, 1994, Meinel, Schnabel, 1987) in:

- capacità di orientamento che permette di determinare e modificare la posizione e i movimenti del corpo nello spazio e nel tempo secondo un determinato campo d'azione o un oggetto in movimento;
- capacità di ritmizzazione che permette di riconoscere un ritmo proveniente dall'esterno o udito in precedenza sapendolo riprodurre attraverso una successione di movimenti;
- capacità di differenziazione o di riadattamento che permette di trasformare un'azione in corso per adattarla a una situazione nuova;
- capacità di reazione che permette di intervenire nell'esecuzione di una determinata azione motoria a breve termine sapendo reagire a uno stimolo nel momento giusto e a una velocità adeguata;
- capacità di equilibrio ossia la facoltà di mantenere il corpo in una posizione di stabile durante lo svolgimento di uno spostamento.

#### *1.3.2.2. Le capacità condizionali*

Tra i vari autori analizzati, Spanu (2016) afferma che le capacità coordinative, costituiscono la base per l'apprendimento delle capacità tecniche strettamente correlate alle capacità condizionali. Le capacità condizionali sono quelle capacità che ritroviamo fortemente legate a fattori anatomici e fisiologici dell'individuo e dipendono dal grado di sviluppo dell'apparato cardiocircolatorio, respiratorio, muscolare. Esse sono

capacità che necessitano di essere allenate con costanza per poter migliorare e mantenersi nel tempo e si distinguono in: Forza, Resistenza, Velocità e Flessibilità.

- La resistenza corrisponde alla capacità di sopportare per il maggior tempo possibile un determinato sforzo, attuando azioni di contrasto alla fatica. Può essere suddivisa secondo il tipo di attività che sto eseguendo in resistenza generale, ossia la capacità di sopportare uno sforzo prolungato indipendentemente dall'attività fisica che sto effettuando e quella specifica, richiesta da una determinata disciplina sportiva;
- la forza implica la capacità di saper opporsi alla resistenza attraverso una tensione muscolare. Essa si suddivide in forza massimale, resistente e veloce. La prima corrisponde alla tensione massima che viene raggiunta dal muscolo durante una contrazione. Questa forma di forza si allena quando si è completata la formazione del sistema muscolo-scheletrico solitamente dopo i 16-17 anni. La seconda è la capacità di sostenere un'azione che implica forza per un tempo prolungato, attivando il sistema muscolare e gli apparati circolatorio e respiratorio. Tale forma si allena a partire dagli 11-12 anni e si lega in forma stabile alla resistenza. La terza forma di forza indica la capacità di vincere resistenze attraverso una contrazione ad elevata rapidità. Corrisponde al processo in cui forza e velocità si combinano. Questo tipo di forza si può allenare a partire dagli 11-12 anni;
- la velocità è la capacità di eseguire un gesto nel minor tempo possibile. Si compone dell'insieme di gesti che si svolgono in tempi brevi. Se la velocità si protrae per più di 8-10 secondi, si definisce resistente. Essa si sviluppa tra 1 e 6 anni ed il periodo migliore per sviluppare la velocità è tra i 13 e i 15 anni;

- la flessibilità o detta anche mobilità articolare corrisponde alla capacità di compiere movimenti con la massima escursione fisiologica consentita dalle articolazioni. Tale capacità cresce significativamente nell'età infantile e vede il suo massimo sviluppo tra gli 8 e 9 anni. Nella prima adolescenza, con la maturazione dell'apparato muscolare inizia a decrescere se non supportata da un adeguato allenamento.

La crescita delle capacità condizionali incide sulla prestazione sportiva fornendo possibili variazioni o miglioramenti sulla durata, quantità e intensità della risposta motoria messa in atto dal corpo in movimento. Il massimo incremento di queste capacità dipende dall'evoluzione degli apparati biologici, che trovano la fase sensibile nel periodo di vita compreso tra i 6 e i 12 anni (Conzelmann, 1998).

#### *1.3.2.3. Il modello delle fasi sensibili: schemi motori di base a scuola*

Proprio lo studioso Martin (1991) nell'elaborare la sua teoria ha introdotto il concetto di fase sensibile, cercando di individuare quali componenti della coordinazione motoria godono del miglior margine di apprendimento, di allenabilità e di miglioramento nelle varie età scolastiche.

Le fasi sensibili (fig.2) sono identificate dagli studiosi come momenti dello sviluppo delle capacità coordinative nei quali queste sono più allenabili.

Osservando la tabella si nota subito che la fase compresa tra gli 8 e i 10 anni risulta la migliore per uno sviluppo delle capacità coordinative. La tabella mostra che l'età scolare è il periodo ottimale per la stimolazione delle capacità motorie, ma le fasi sensibili non sono uguali per tutti perché la maturazione è diversa per ogni singolo soggetto (Casolo et al.2019).

		ANNI									
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
COMPONENTI PSICOMOTORIE	Capacità di apprendimento motorio										
	Capacità di differenziazione e direzione										
	Capacità di reazione acustica ottica										
	Capacità di orientamento spaziale										
	Capacità di ritmo										
	Capacità di equilibrio										
COMPONENTI CONDIZIONALI	Resistenza										
	Forza										
	Rapidità										
	Capacità strutturali elastiche										
COMPONENTI PSICO COGNITIVE	Capacità affettivo-cognitive										
	Apprendimento										

Figura 2: il modello delle fasi sensibili di Martin (1991)

Ogni capacità ha una propria età ideale, in cui il grado di allenabilità risulta massimo. Qualsiasi capacità può essere allenata nella stessa misura in ogni età considerando però che gli stimoli di allenamento a cui è sottoposto il bambino determinano reazioni dell'organismo diverse a seconda del periodo della vita in cui vengono somministrati. In queste fasi sensibili le capacità sono facilmente allenabili.

I livelli di capacità motoria dipendono quindi da diversi fattori tra i quali: età, sesso, crescita e maturazione e vissuto motorio, composto dalle esperienze motorie passate. Ogni bambino sviluppa in maniera individuale le proprie competenze motorie e con momenti più o meno fruttuosi. Ciò nonostante, è fondamentale comprendere come l'acquisizione di capacità motorie nell'infanzia possa essere un prerequisito importante per la partecipazione all'attività fisica nei gradi scolastici successivi (Cardinal et al. 2012).



## 2. Le origini dell'Outdoor Education

Una avanguardia formativa, ad oggi diffusa ampiamente a livello nazionale ed internazionale, che favorisce nei bambini un pieno sviluppo motorio è rappresentata dall'approccio educativo *dell'Outdoor Education*. Giochi e attività all'aperto, infatti, permettono ai bambini di sperimentare schemi motori e mentali affinché si affini in loro il senso di adattamento all'ambiente.

Il seguente capitolo analizza perciò nel dettaglio le diverse componenti dell'approccio, con lo scopo di delinearne il senso innovativo che questo modello ha fornito al processo di apprendimento esperienziale del bambino.

### 2.1. Quadro teorico di riferimento

L'approccio *dell'Outdoor Education*, comparso nel Nord Europa nella prima metà del secolo scorso, trova diverse origini nelle riflessioni e negli studi di molti autori del passato che hanno contribuito ad elaborare un'idea identitaria della corrente per come la conosciamo oggi (Bortolotti, 2019).

Tra gli autori che hanno anticipato l'attuale metodo OE, ritroviamo Comenio, padre della didattica, che nello scritto *Orbis sensualium pictus* del 1658, definisce il metodo didattico come un guardare con i propri occhi e fare esperienza con i propri sensi.

Anticipando le attuali forme educative, già Comenio enfatizza il valore dell'ambiente esterno come spazio che porta alle esperienze, contrapponendolo all'ambiente interno, quello dell'aula, come realtà in cui metabolizzare e riorganizzare quanto appreso (Farné, 2002).

L'attuale concetto di *Outdoor Education* trova però le sue origini nel pensiero di John Locke e Jean-Jacques Rousseau (Farné e Agostini, 2014).

Locke (1693) ha raccolto, nelle sue opere, diversi temi che attualmente ritroviamo nei tratti caratterizzanti dell'OE.

Egli sottolinea tra le finalità dell'educazione, quella di accompagnare gli allievi verso l'autonomia attraverso esperienze concrete, esaltando il valore delle attività

all'aria aperta e l'importanza della dimensione esperienziale. Secondo l'autore, poi ripreso anche da Rousseau, nelle pratiche educative è centrale considerare la dimensione corporea.

Per Rousseau (1762) le conoscenze e i saperi che l'uomo sviluppa derivano infatti proprio dai sensi. Questa conoscenza dei sensi rappresenta la base fondamentale della ragione intellettuale. La sua idea di apprendimento privilegia la curiosità, lo spirito d'iniziativa e l'autonomia, contrapponendosi a misure che predefiniscono rigidamente il percorso formativo. Rousseau anticipa quindi le caratteristiche dell'OE che ritengono necessario un rallentamento dei ritmi e una centralità del bambino nell'azione didattica.

Entrambi gli autori si fanno quindi sostenitori dei valori di libertà e di uguaglianza, opponendosi al sapere tradizionale (Bortolotti, 2019).

Riprendendo il pensiero di Rousseau, anche il filosofo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ha sottolineato, nelle sue ricerche, come l'ambiente naturale sia un luogo privilegiato per i processi di apprendimento e di insegnamento perché permette di compiere esperienze attraverso i sensi (Giunti et al., 2023). Nell'apprendimento in natura il luogo diventa quindi non solo spazio ma anche oggetto di apprendimento, rendendo così il processo altamente autentico (Szczepanski et al., 2006).

Anche Fröbel (1782-1852), individua nell'ambiente il contesto privilegiato per apprendimenti significativi (D'Ascenzo, 2014). Con lui inoltre nacque, nel 1837 a Blakenburg in Germania, la prima forma di *Kindergarten*, una moderna organizzazione scolastica immersa nell'ambiente naturale.

Riconosciuto in seguito come precursore recente dell'approccio *outdoor*, il *kindergarten* rappresentava all'epoca la concretizzazione dell'idea che Fröbel voleva divulgare circa l'importanza di fornire ai bambini la possibilità di immergersi nella natura per sperimentarla.

Gli aspetti che caratterizzarono in passato i kindergarten possono essere oggi sintetizzati in alcuni punti:

- il gioco permette al bambino di svilupparsi in senso fisico, psichico, sociale e intellettuale;
- è importante la presenza di una guida che sostiene l'apprendimento;
- non solo la natura produce cambiamenti ;
- il gioco va guidato con proposte adatte;
- il bambino è responsabile dello spazio che gli viene assegnato.

Dalla sua nascita questa forma di organizzazione si è diffusa rapidamente in Europa e in America dando vita a diverse strutture come i *Forest kindergarten*, realtà educative per la prima infanzia immerse nell'ambito di foreste o ambienti naturali (Oliverio, Oliverio Ferraris, 2011), e le *City Farm*, piccole soluzioni locali attivate per recuperare luoghi abbandonati o gruppi di giardini familiari.

In Danimarca, tra il 1970 e 1980, si sono inoltre sviluppate le *Forest School*, esportate poi anche nel resto d'Europa. Queste scuole, inizialmente dedicate alla fascia della prima infanzia, sono nate per promuovere uno sviluppo olistico del bambino. In questi contesti il bambino migliora specifiche competenze personali come l'indipendenza, l'autostima e la fiducia in sé (Maynard, 2007).

Tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento queste strutture educative nacquero quindi sia per rispondere allo sviluppo industriale, per tutelare l'infanzia e promuovere la lotta alle malattie, sia come forme di scuola alternativa. Con la loro nascita, tutte queste realtà, hanno favorito la diffusione di un'idea educativa volta a valorizzare l'elemento della natura, ampiamente tematizzata da differenti autori come Montessori e altri esponenti della corrente positivista europea (D'Ascenzo, 2015).

### 2.1.1. Le scuole all'aperto in Europa e in Italia

L'origine delle scuole all'aperto in Europa e in Italia, alla fine dell'Ottocento, vide quindi lo sviluppo di esperienze molto diverse tra loro nella dimensione metodologico-didattica.

In Europa le prime scuole all'aperto si diffusero in risposta all'epidemia di tubercolosi che a quel tempo aveva piegato il continente.

Un esempio è la *Waldschule für kränkliche Kinder* (Scuola nella foresta per bambini malati), fondata nel 1904 nei pressi di Berlino. Qui l'ambiente esterno era prioritario per il pieno recupero fisico e didattico. Questo modello di scuola fece da apripista per molte altre realtà simili, tutte accomunate da due caratteristiche: la collocazione in un luogo naturale lontano dalla città e ricco di edifici semplici e un'organizzazione didattica basata su tempi lenti e lunghi.

L'esigenza di carattere medico infatti portò gli educatori a dover riadattare le forme di apprendimento e ridurre i tempi dedicati alle lezioni indoor.

Questo modello di scuole nuove si diffuse come vera e propria metodologia educativa efficace in molti paesi come Francia, Svizzera, Svezia, Belgio e Danimarca (Gutman, De Coninck Smith, 2008). Essa trasmetteva un'idea di scuola meno rigida, coinvolgendo gli studenti all'apprendimento esperienziale attraverso il movimento e il contatto con la natura (Masiani, 2021). Essendo dedicate a bambini malati e fragili, queste scuole per anni vennero considerate realtà speciali ma, nonostante ciò, al loro interno si adottarono soluzioni didattiche originali per favorire una maggiore esplorazione diretta dell'ambiente naturale (D'Ascenzo, 2018).

La prima fase di sviluppo delle scuole all'aperto in Europa avvenne quindi tra 1881 e 1920 seguita poi da una rapida espansione tra 1922 e il 1939 (Chatelet, Lerch, 2003). L'aumento delle scuole in tutto il continente europeo portò questa nuova forma didattica anche ad un pieno riconoscimento teorico con l'avvio dei primi convegni nazionali ed internazionali (D'Ascenzo, 2015).

Dopo quanto analizzato precedentemente, è evidente come il loro sviluppo possa essere ricondotto a due forti necessità. Da un lato erano simbolo della lotta contro la scarsa

igiene e le malattie che andavano colpendo la popolazione, dall'altro proponevano forme di assistenza pubblica connesse al rinnovamento della scuola tradizionale.

Seguendo proprio questa seconda finalità, nel 1914, a Londra venne fondata da Margaret e Rachel McMillan la prima *Open Air Nursery School* per offrire servizi scolastici e educativi ai figli degli operai impiegati nell'area urbana della città.

Questa struttura educativa non rispondeva più unicamente ad una primaria esigenza sanitaria ma venne perlappunto creata con l'intento di offrire un ambiente sano in cui apprendere all'aperto, attraverso i sensi, e sviluppando l'autonomia (Giunti et al., 2023).

Queste prime esperienze determinarono perciò un interessante rinnovamento del concetto di scuola passando da una realtà più autoritaria e tradizionale ad un modello più teorico-pratico in linea con il pensiero della corrente dell'attivismo pedagogico.

Tra i diversi autori attivisti che infatti nei loro studi hanno valorizzato il ruolo dell'ambiente esterno come luogo privilegiato per l'apprendimento formale e non formale dei bambini ritroviamo ad esempio Cecil Reddie e Haden Badley (1892), Demolins (1899), le sorelle Agazzi e Maria Montessori (D'Ascenzo, 2014).

Analizzandone la storia oggi, possiamo quindi affermare che queste esperienze europee sono state la prima forma di innovazione didattica capace di porre in crisi la formula della scuola tradizionale.

Anche in Italia lo sviluppo delle scuole all'aperto avvenne grazie alla causa medica dilagante in Europa. Le prime scuole vennero attivate secondo programmi stagionali, aprendo solo nei mesi primaverili o estivi e seguendo finalità di tipo assistenziale (D'Ascenzo, 2018). La loro diffusione avvenne per garantire maggior appoggio alla già presente lotta contro la povertà e per introdurre il tema dell'igiene sanitaria nei programmi scolastici della scuola elementare. Queste strutture vennero perlopiù edificate in spazi immersi nel verde ed organizzate secondo una maggior flessibilità dei tempi e degli spazi di apprendimento (D'Ascenzo, 2014).

Nel 1917 vennero attivate, in Italia, le prime scuole all'aperto situate a Torino e Bologna. Quest'ultima, intitolata a Fernando Fortuzzi, venne inaugurata il 22 luglio di quell'anno, la sua posizione era immersa nel verde dei Giardini Margherita e la sua struttura mostrava la presenza di tre padiglioni di legno e cemento (Fig.3).

Questa realtà, superando la sua natura legata alle finalità igienico-sanitarie, rappresentò per il contesto italiano la prima forma di scuola alternativa in cui i bambini erano coinvolti in attività di ginnastica respiratoria, lunghe passeggiate e gite scolastiche, esercizi sul lago e arrampicata fra gli alberi garantendo lo svolgimento di ogni attività didattica il più possibile all'aperto (Bandini, Oliviero, 2019).



Figura 3: attività didattiche nella scuola all'aperto dei Giardini Margherita

Intorno al 1920 nacquero poi altre scuole all'aperto anche nel resto d'Italia, ma il regime sviluppatosi negli anni 30 ne delimitò l'azione innovativa classificandole, a livello normativo, con l'etichetta di scuole speciali.

La diffusione delle scuole all'aperto italiane ha trovato fondamento nel pensiero di Lucy Latter (1906) che nella sua forma di pedagogia sosteneva come la didattica tradizionale dovesse includere idee innovative legate allo sviluppo di un atteggiamento scientifico. Queste idee furono apprezzate e riprese poi anche da Maria Montessori che nel suo metodo montessoriano ha fin dall'inizio posto valore alla dimensione di cura e rispetto della realtà naturale in cui i bambini possono sviluppare le proprie capacità fisiche, psichiche e relazionali (Montessori, 1950).

Anche altri studiosi come Giuseppina Pizzigoni, nella sua esperienza milanese con la Scuola Rinnovata del 1911, e Giuseppe Lombardo- Radice, con l'introduzione di nuove forme didattiche nei Programmi del 1923, richiamarono il metodo Letter capace di valorizzare le potenzialità educative dello studio della natura.

### 2.1.2. Le scuole all'aperto italiane oggi: la Rete Nazionale di scuole all'aperto

Inizialmente rivolte ai primi gradi scolastici dell'infanzia, con l'avvento del ventunesimo secolo, l'approccio dell'educazione all'aperto ha via via valorizzato la riprogettazione degli spazi educativi e delle attività didattiche in tutti i gradi scolastici.

Partendo dalle scuole dell'infanzia che hanno visto la nascita dei primi agri nidi e delle prime scuole nel bosco, come la scuola nel bosco di Trento sviluppatasi nel 2006, l'approccio OE è stato poi interiorizzato e incluso nelle scelte didattiche di alcune scuole primarie pubbliche (Bortolotti, 2019) che riunendosi nella Rete Nazionale delle Scuole all'Aperto hanno scelto di perseguire le finalità educative di questo nuovo modello.

La rete delle scuole all'aperto, avviata nel 2016, si è diffusa in tutta Italia seguendo le prime esperienze all'aperto attivate dall'Istituto Comprensivo Statale 12 di Bologna. Questo progetto ha terminato il proprio triennio di sperimentazione negli ultimi mesi del 2019.

La Rete (secondo l'art. 15 della Legge n. 241/1990 e con l'art. 7, comma 2, del DPR 275/99) è nata perciò cercando di soddisfare l'interesse verso la progettazione di percorsi didattici di educazione all'aperto innovativi per un miglioramento dell'offerta formativa secondo gli obiettivi dello sviluppo sostenibile.

Questa proposta ha inoltre riconosciuto fondamentale una formazione adeguata del personale scolastico affinché possano essere sviluppate le competenze professionali necessarie per attivare percorsi di didattica all'aperto (Agenda 2030).

La rete di scuole all'aperto si è quindi sviluppata come servizio pubblico volto a valorizzare l'autonomia scolastica, promuovendo relazioni e dialoghi tra chi fa scuola e

chi fa ricerca, con lo scopo di proporre e definire strumenti operativi per promuovere l'adesione all'approccio in tutte le realtà italiane.

La sua sperimentazione si è avviata vedendo operare al suo interno non solo personale scolastico, come dirigenti ed insegnanti, ma anche veri e propri nuclei di ricerca delle diverse realtà universitarie italiane e ha permesso di evidenziare i benefici dell'approccio *Outdoor* che vengono favoriti dalla sperimentazione di attività fuori dall'aula. Imparare nell'ambiente esterno, muovendosi con il corpo, permette un continuo esercizio ricco e articolato e valorizza una comunicazione continua attraverso un linguaggio fluido e spontaneo. (Bortolotti, Bosello, 2020).

Ad oggi gli Istituti Comprensivi che aderiscono alla Rete Nazionale delle scuole pubbliche all'aperto sono circa 90, situati in 14 regioni italiane.

Il suo rapido sviluppo in tutta Italia è stato garantito anche dalla solida organizzazione interna che la compone. La Rete vede operare al suo interno uno staff nazionale composto da diversi referenti scolastici e universitari in collaborazione con amministrazioni locali e comunità pedagogiche. Questa collaborazione ha permesso e permette ancora oggi la realizzazione di percorsi di ricerca-formazione per sostenere i processi di innovazione delle pratiche didattiche.

La Rete ha definito inoltre in modo chiaro le proprie finalità attraverso la strutturazione di un accordo di innovazione, sperimentazione e ricerca che promuove la collaborazione fra le istituzioni scolastiche affinché sia possibile la realizzazione di percorsi di progettazione interdisciplinare per favorire il benessere degli alunni e dell'intera comunità educante.



Nel proprio manifesto, la didattica all'aperto viene identificata come un approccio intenzionale e trasversale che sostiene la multidisciplinarietà, promuovendo opportunità di apprendimento che possano permettere di:

- identificare e risolvere problemi reali;
- prevedere indagini, esplorazioni e sfide;
- permettere di esprimere pensieri, sentimenti, opinioni in vari modi;
- prevedere un'ideazione condivisa delle proposte educative;
- sostenere lo sviluppo di competenze trasversali secondo una prospettiva ecologica.

La rete di scuole all'aperto nasce quindi per contribuire a fronteggiare alcuni dei problemi della scuola pubblica e attivare processi educativi sempre più inclusivi e innovativi.

## 2.2. Che cosa si intende per *Outdoor Education*

Dopo aver quindi compreso la storia legata all'approccio educativo in natura possiamo definire con il termine "*Outdoor Education*" la varietà di esperienze pedagogiche di didattica attiva svolte in ambienti del territorio o del contesto sociale in cui la scuola è inserita (Bortolotti, 2019). Le proposte educative OE valorizzano l'ambiente esterno come luogo educativo e di formazione.

Le definizioni date all'approccio sono molteplici, ma tra le prime è possibile trovare quella di George e Louise Donaldson (1958) che nei loro studi hanno sottolineato la valenza dello spazio esterno come luogo (in), contenuto (about) e scopo (for) dell'approccio *outdoor*. Lo spazio è quindi contesto e luogo dove si apprende, è insieme di contenuti da apprendere e manifestazione dei principali scopi da raggiungere.

L'OE enfatizza quindi il valore dell'abitare l'esterno, del vivere il gioco e il movimento. Ricerca contesti in cui è possibile dare valore alle emozioni esperite e in cui

correre il rischio (Farné, 2015). Unisce quindi l'esperienza sensoriale all'apprendimento ponendo importanza al dove e come apprendo (Agostini, Farné, 2014).

Questo approccio permette quindi di raggiungere quello che Dewey (2014) ha definito *Learning by Doing* ossia la realizzazione di esperienze in situazioni reali capaci di trasformare gli apprendimenti base in conoscenze più profonde.

Anche il gruppo di ricerca del Centro di Educazione Ambientale all'Aperto e della Salute (Szczepanski et al., 2006), che opera nell'ambito svedese e internazionale, ha proposto una personale definizione dell'approccio riconoscendo l'OE come una forma di apprendimento che interfaccia esperienza e riflessione, promuovendo la conoscenza che deriva dalle esperienze concrete di vita quotidiana.

Anche nella lingua italiana la definizione di *Outdoor Education*, nella sua traduzione in educazione all'aria aperta, sottolinea la convinzione che l'apprendimento non sia un processo unicamente legato a un'aula chiusa, ma che possa verificarsi nel fuori, nella società e nell'ambiente naturale (Crudeli, La Serra & Monti, 2012).

Secondo queste definizioni quindi l'ambiente rappresenta un maestro che divulga informazioni e conoscenze pratiche e aiuta a migliorare le proprie competenze emotive, sociali e motorie (Moore,1996; Pyle,2002; Malone,Tranter,2003).

È un approccio che punta l'accento sull'apprendimento in situazioni autentiche, rientrando inoltre nella corrente dell'educazione ecologica, poiché sottolinea come nello stare con la natura il bambino impari a sviluppare atteggiamenti di empatia verso l'ambiente (Bortolotti,2019).

Anche Priest (1986) nei suoi studi definisce l'OE come un processo di esperienze in cui si valorizza l'imparare agendo nel fuori. Priest ribadisce la necessità di coinvolgere nelle attività di apprendimento tutti i sensi in forma trasversale includendo i domini

cognitivi, affettivi e motori e afferma l'importanza di proporre esperienze che permettano di acquisire conoscenze e abilità in processi di apprendimento che travalichino il contesto scolastico.

Egli individua sei punti principali che definiscono l'OE:

- è un processo di apprendimento;
- si basa sull'esperienza;
- si svolge in spazi aperti;
- prevede l'attivazione di tutti i sensi (anche l'intuizione) e di tutti i domini dell'apprendimento;
- prevede un curriculum interdisciplinare;
- si compone di relazioni tra risorse naturali, persone e società.

Si tratta quindi di un approccio sensoriale-esperienziale, dove il soggetto sperimenta ed esplora ciò che lo circonda attraverso un unico strumento mediatore, i sensi.

Priest è il primo autore che pone particolare attenzione ed enfasi verso le relazioni che avvengono in questa nuova forma didattica. Le classifica in quattro categorie: interpersonali, intrapersonali, dell'ecosistema ed ekistiche.

Le relazioni interpersonali corrispondono all'insieme di collegamenti che esistono tra le persone che comunicano e collaborano nelle interazioni sociali durante i processi di apprendimento. Quelle intrapersonali sono invece le relazioni che il soggetto ha con sé stesso. Queste possono essere definiti in alcuni concetti tra cui: l'autostima, l'indipendenza e la concezione dei propri limiti e delle proprie potenzialità.

Quelle dell'ecosistema si riferiscono ai rapporti dinamici tra le varie parti dell'ambiente e infine quelle ekistiche fanno riferimento al rapporto tra l'uomo e ciò che lo circonda considerando nello specifico l'impatto che egli ha sulle risorse naturali.

Nel definire l'approccio *outdoor* Priest utilizza in aggiunta anche una rappresentazione metaforica, paragonando l'approccio ad un albero (Fig. 4).

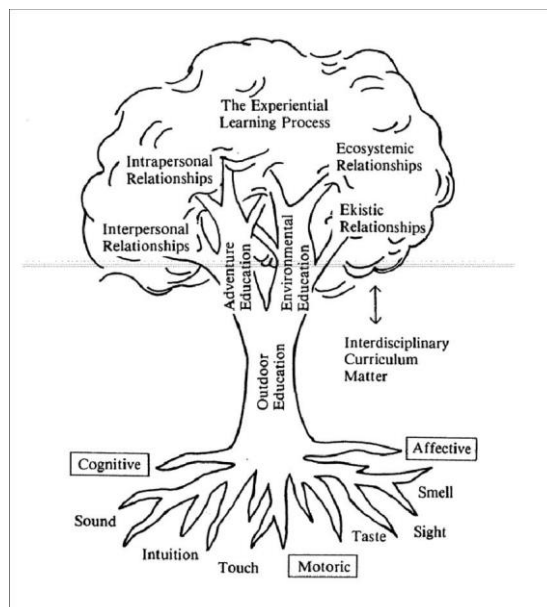


Figura 4: l'albero dell'Outdoor Education secondo Priest

Il tronco che rappresenta l'*Outdoor Education* si dirama in due parti, identificazione di due forme differenti di definizione dell'educazione all'aperto.

Un ramo rappresenta l'*adventure education*, ossia l'insieme di aspetti inter e intrapersonali e corrisponde a tutte quelle attività fisiche e sportive all'aria aperta che riguardano principalmente la relazione che l'allievo ha con sé stesso e con gli altri (relazioni intrapersonali e interpersonali). Il secondo ramo è quello dell'*environmental education*, ossia l'ecosistema e la comunità. Esso riguarda l'educazione ambientale e lo sviluppo sostenibile e corrisponde quindi alle relazioni ecosistemiche ed ekistiche.

L'insieme di relazioni costituisce la chioma dell'albero, che rappresenta il processo di apprendimento esperienziale. Le radici comprendono i sensi e i tre domini di apprendimento (cognitivo, motorio e affettivo) e l'aria rappresenta i contenuti interdisciplinari, elementi fondamentali per fornire energia e nutrimento alla pianta dell'*outdoor*. I frutti di questa pianta sono le persone che conoscono sé stesse e gli altri e riconoscono il proprio ruolo nell'ambiente (Priest, 1986).

Qualche anno dopo, anche altri autori come Peter Higgins e Chris Loynes (1997) hanno creato un personale modello esplicativo (Fig. 5) dell'*Outdoor Education* evidenziando quali sono le relazioni che si sviluppano tra le componenti *outdoor* affinché avvenga la realizzazione di attività educative e di apprendimento in natura.

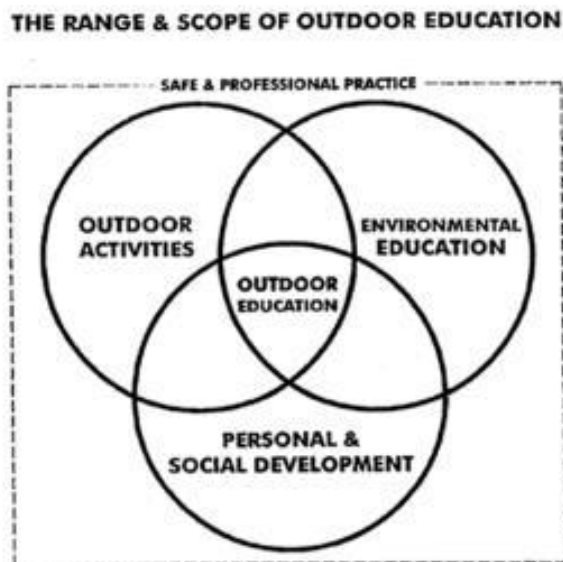


Figura 5: modello di Peter Higgins e Chris Loynes

Tra le componenti fondamentali del modello troviamo: le attività all'aperto, che fanno riferimento a tutte le attività fisiche focalizzate sullo sviluppo della consapevolezza cinestetica, l'educazione ambientale, che corrisponde allo studio dell'ambiente naturale secondo un approccio scientifico, e lo sviluppo personale e sociale, che comprende tutte le dimensioni socio emotive che caratterizzano l'uomo.

Queste componenti rispecchiano pienamente le dimensioni proposte da Priest nella definizione del processo di apprendimento in natura.

Con questo modello gli autori hanno perciò definito come obiettivo educativo fondamentale dell'approccio il pieno sviluppo personale e sociale del bambino.

Analizzando le varie definizioni esposte in precedenza, appare chiaro come esse distinguano l'analisi dell'approccio secondo due forme di osservazione diverse, queste forme sono state classificate in due gruppi da James Neill (2004a).

Nel primo gruppo l'autore inserisce tutti quegli autori che si sono riferiti all'OE e alle relative esperienze in natura definendole strumento per l'educazione e lo sviluppo della persona nella sua interezza, in una prospettiva olistica. Secondo questi autori, l'ambiente richiede l'attivazione dei sensi per osservare e percepire, così facendo i contenuti appresi fuori dall'aula arricchiscono l'offerta formativa del curriculum multidisciplinare. Questa prima prospettiva vede l'*outdoor* come mezzo e strumento di educazione informale che favorisce un pieno sviluppo personale e sociale. In questo gruppo ritroviamo tutti gli autori che hanno dato una definizione dell'approccio sotto una lente più psico-evolutiva e pedagogico-sociale.

Nel secondo gruppo, l'autore colloca tutti gli studiosi che invece hanno scelto un'analisi dell'approccio secondo un taglio di tipo ambientale. Qui ritroviamo Donaldson & Donaldson e Priest che, come molti altri, hanno richiamato l'approccio esperienziale e l'uso dei sensi ma ponendo maggiore attenzione verso le relazioni che si sviluppano all'interno del contesto e all'intenzionalità che guida il processo di apprendimento.

Un aspetto fondamentale è infatti la progettazione educativa intenzionale.

La sola esposizione al setting *outdoor* non è forma sufficiente per generare apprendimenti autentici. È necessario che questi apprendimenti siano guidati da una presenza educativa attenta e dialogante, che orienti l'esperienza (Bortolotti, 2019).

Orlandini (2020) sottolinea che lo sviluppo di conoscenze rigorose deve sempre essere accompagnato da un educatore che sa selezionare le opportunità da offrire, strutturandone le situazioni e accompagnando l'agire di chi apprende.

In ogni proposta educativa, in contesti formali e non formali, deve essere presente l'intenzionalità educativa che permette di selezionare le opportunità di apprendimento e strutturare le situazioni che accompagnano il soggetto nell'azione e nella riflessione (Nigris, 2011).

I principi pedagogici cardine che definiscono l'approccio OE possono essere quindi sintetizzati in due forme: *l'Experiential learning* (apprendimento esperienziale) e la *Place-based education* (pedagogia dei luoghi) (Giunti et al.2023).

Il primo si compone di un processo continuo e radicato nell'esperienza concreta, nell'osservazione riflessiva, nella rappresentazione astratta e nella sperimentazione attiva (Kolb,1984), ponendo al centro dell'apprendimento l'esperienza di crescita globale del bambino.

Il secondo, approccio più pluridisciplinare, valorizza il luogo e il territorio come fonte di stimoli per l'apprendimento (Sobel, 2004). Questo processo si lega molto all'educazione per lo sviluppo sostenibile (Robertson, 2018) puntando ad ampliare le relazioni e le interazioni tra i bambini e la società di riferimento.

*L'Outdoor Education* non rappresenta quindi un insieme di linee guida sui percorsi e le attività da seguire ma fornisce opportunità per ampliare il curriculum scolastico valorizzando lo stare fuori, come luogo di formazione a tutto tondo (Ford, 1986). Aggiungendo un'ulteriore prospettiva di osservazione dell'approccio, possiamo definire *l'outdoor* come una forma di apprendimento trasversale tra le discipline. La sua interdisciplinarietà incentiva molteplici esperienze che offrono occasioni di sviluppo olistico delle competenze (Benetton, 2020).

L'OE non si limita ad un insieme di attività all'aria aperta, ma include tutte quelle proposte esperienziali a diretto contatto con il mondo reale organizzate secondo un criterio didattico ben definito. I diversi modelli di OE si possono distinguere considerando la loro realizzazione in contesti formali e informali oppure per le finalità educative scelte o le tipologie di esperienze proposte (Giunti et al. 2023).

### 2.2.1. I tratti identitari dell'Outdoor Education

Da tutte le definizioni analizzate in precedenza è possibile attribuire all'approccio OE un insieme di caratteristiche chiave che compongono la sua struttura base.

L'insieme di queste caratteristiche, di seguito elencate, portano il bambino a sviluppare le competenze fondamentali per lo sviluppo cognitivo, personale e sociale (Agostini, Farnè, 2014).

L'OE:

- si compone di attività *hands-on*, incentrate sulla partecipazione attiva degli allievi;
- propone situazioni d'apprendimento reali e autentiche;
- prevede la scelta di un luogo capace di fornire stimoli unici a chi lo vive nell'esperienza di apprendimento;
- prevede un insieme di attività che permettono l'attivazione dei cinque sensi e delle emozioni personali;
- presenta, al termine delle attività, un momento di confronto o una discussione per condividere le esperienze vissute;
- riferisce ogni singola proposta educativa a esperienze di vita quotidiana;
- valorizza il lavoro di gruppo;
- rispetta le tappe di apprendimento della teoria del ciclo di Kolb (Fig.6).

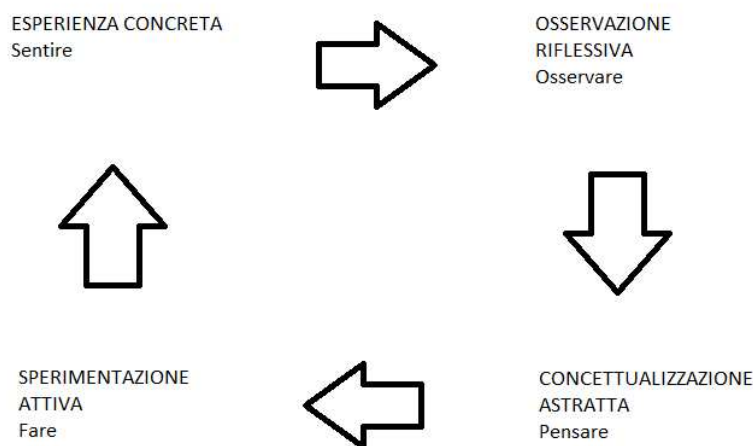


Figura 6: Il ciclo di Kolb



L'educazione all'aperto prevede quindi un processo di apprendimento che inizia con lo svolgimento di un'azione in contesto naturale. Questa azione viene osservata con attenzione dal bambino che la sta compiendo. Attraverso l'osservazione, il bambino cerca di cogliere il significato del suo gesto e l'effetto che questo provoca sull'ambiente. Una volta compreso l'effetto, il bambino cerca di relazionare l'effetto ad un principio generale per permettergli di riprodurlo in un'ulteriore situazione sperimentale.

Questo processo può ripetere il proprio ciclo, nella stessa situazione di apprendimento, per diverse volte (Kolb, 1984).

Analizzando quindi l'insieme di elementi identitari che permettono di definire un'attività didattica *outdoor* ritroviamo:

- la didattica in ambienti esterni alla scuola, in connessione e continuità con l'ambiente interno;
- la didattica attiva rappresentata dall'insieme di metodologie laboratoriali in cui gli studenti sono protagonisti attivi;
- l'essenza curricolare, intesa come la capacità di costruire un'estensione delle attività indoor attraverso quelle outdoor;
- la durata e l'intensità delle attività che sono progettate e pianificate con attenzione e non vengono presentate in forma occasionale;
- l'interdisciplinarietà, perché permette una interazione tra i vari saperi disciplinari;
- l'intenzionalità intesa come la capacità di selezionare e strutturare le opportunità educative e guidare il bambino nel processo di apprendimento;
- la programmazione didattica per pianificare il prima, il durante, e il dopo del processo di apprendimento.

Gli obiettivi di apprendimento, in una didattica all'aperto, non sono scelti a priori ma vengono definiti secondo il contesto educativo e le scelte degli insegnanti. Le attività presenti nell'offerta formativa spaziano da attività più sensoriali (orto didattico, visite a fattorie, musei, parchi, ecc.) a proposte motorie ed esplorative (*orienteeering*, *trekking*,

vela, ecc.), passando per progetti scolastici che uniscono il mondo naturale alla tecnologia (*coding*, robotica, *tinkering*, ecc.) ed esperienze legate ai temi della *green economy* e dei diritti umani.

L'insieme di esperienze *outdoor* che prevedono l'alternanza tra attività *outdoor* e *indoor* e la presenza di un edificio scolastico vengono racchiuse nella cornice dell'OE integrato, mentre quelle che non prevedono la presenza di un edificio scolastico, ma si svolgono in edifici semplici vicino realtà naturali, rientrano nella forma di *outdoor* definita OE integrale (Giunti et al. 2023).

### 2.2.2. Le competenze chiave per un educatore in *Outdoor*

Secondo l'approccio OE, il compito dell'educatore risiede nel saper guidare e motivare il bambino ad esplorare l'ambiente, ponendosi domande e sapendo ritrovare nella natura possibili risposte.

La formazione degli insegnanti e educatori all'aperto viene spesso fraintesa e confusa con la sola capacità di saper stare fuori dall'aula. In realtà chi agisce professionalmente secondo finalità pedagogiche *outdoor* introduce pratiche ed esperienze formalizzate.

Le competenze necessarie sono numerose e complesse ma tra di esse è stato possibile evidenziarne sei fondamentali definite, da Bortolotti, Farnè e Terrusi (2018), come competenze chiave.

La prima competenza corrisponde alla capacità costante di mettersi in discussione e ripensare la propria posizione di adulto. Secondo questa prima competenza l'educatore in OE deve porsi come un ricercatore in grado di cogliere le variabilità dei fenomeni. Deve saper trovare una soluzione ad ogni problema incontrato affinché il proprio progetto educativo possa svilupparsi adeguatamente.

La seconda si ricollega all'abilità dell'educatore di saper connettere la progettazione delle attività *outdoor* con le caratteristiche essenziali del lavoro abituale *indoor*. Questa caratteristica non intende affermare che l'attività *outdoor* debba essere

strutturata utilizzando lo stesso approccio didattico che si utilizzerebbe in classe ma intende affermare che le due forme educative debbano integrarsi tra loro in una relazione biunivoca, dove ognuna apporta al processo le migliori qualità.

La terza competenza chiave prevede che l'educatore conosca in modo chiaro la struttura del proprio sapere e la complessità dei fenomeni. Così facendo egli possiede una buona consapevolezza dei propri limiti e del proprio modo di pensare. Questa consapevolezza gli permette di riconoscere in forma chiara quali nuove conoscenze poter apprendere.

La quarta competenza si focalizza sulla necessità di formare l'abitudine dell'educatore allo stare all'aria aperta permettendogli una riflessione personale sul come progettare attività formalizzate che permettano al bambino di sperimentare le proprie sensazioni nell'ambiente esterno.

La quinta competenza, incentrata sul tornare bambino, richiede all'educatore di saper mettere in standby la propria posizione professionale per poter recuperare la considerazione dell'esperienza *outdoor* sotto una prospettiva più infantile. Qui l'educatore deve provare a vivere e descrivere la proposta educativa con gli stessi occhi e lo stesso linguaggio dei bambini.

La sesta ed ultima competenza corrisponde alla capacità dell'educatore di saper recuperare, nell'esperienza *outdoor* che ha progettato e proposto, l'allievo in ogni sua dimensione.

Anche Freire (2014) ha individuato atteggiamenti e saperi indispensabili per la figura educativa sociale che possiamo però riagganciare anche al contesto *outdoor*.

Il primo sapere riguarda la riflessione critica sulla pratica secondo la quale l'educatore deve saper accomunare costantemente il proprio agire con un'attenta

riflessione sul fare. La riflessione sulla pratica presente e passata permette di apportare miglioramenti operativi alle azioni future.

Un secondo sapere fondamentale è la conoscenza del rapporto reciproco tra l'educatore e allievo che costituisce il processo di insegnamento esistente. Secondo l'autore questa relazione prevede una formazione bidirezionale, sia rivolta all'allievo ma altresì rivolta anche all'educatore, in cui chi forma riforma anche il proprio pensiero.

Il terzo sapere riguarda la coerenza necessaria tra il dire e il fare che l'educatore deve mantenere nel proprio agire. Questa caratteristica può essere mantenuta se si dimostrano gli esempi con le parole.

Infine, l'ultimo sapere fondamentale è rappresentato dalla convinzione dell'educatore che il cambiamento sia possibile. L'educatore non deve fermarsi all'equilibrio ma puntare sempre ad un cambiamento che prevede un effettuare scelte che creino cambiamenti sulla realtà.

L'educatore sociale *indoor* e l'educatore esperienziale *outdoor* sono quindi accomunati da diversi aspetti. Per loro risulta fondamentale sviluppare una buona capacità di auto-riflessione e di ascolto empatico e attivo affinché sia possibile comprendere i bisogni dei bambini coinvolti nella relazione (Negro, 2019).

Secondo le varie teorie presentate è quindi possibile riconoscere come questo ruolo educativo richieda un grande impegno. Tutte concordano nel riconoscere come l'educatore, in contesti *outdoor*, possa trasmettere esperienze significative ai propri alunni, divenendo per loro modello e spinta al cambiamento.

L'educatore è anche una persona fisica che si relaziona in natura, è un vero professionista che pratica il proprio ruolo sapendo utilizzare strumenti metodologici, di osservazione e di documentazione, fondamentali la definizione delle proprie scelte pedagogiche (Mancini, 2020).

Soffermandosi sulla componente relazionale, Higgins (1997) ha cercato di definire le principali relazioni tra insegnante e allievo che si possono verificare in un contesto OE.

Facendo ciò ha inoltre messo in luce le diverse forme di influenza che l'educatore può esercitare sui bambini durante la realizzazione delle proprie proposte esperienziali in natura (Bortolotti, 2019).

I modelli individuati sono quattro:

- il modello *laissez-faire*, dove l'educatore non compie mediazione con l'alunno che è portato ad agire in autonomia secondo le proprie motivazioni e il proprio impegno;
- il modello del filtro oscurante, in cui l'insegnante trasmette all'alunno solo le informazioni essenziali relative alle finalità dell'attività, compiendo quindi una minima mediazione;
- il modello del filtro selettivo, che si realizza quando l'educatore focalizza la propria attenzione verso elementi che interessano gli allievi;
- il modello dell'esperienza comune, in cui insegnante e allievo vivono la stessa situazione e cooperano insieme avviando un'acquisizione condivisa delle conoscenze.

Un buon educatore esperienziale deve saper coinvolgere e collaborare anche con la famiglia per condividere con essi l'esperienza in natura. Questo aspetto risulta possibile solo se tra le due realtà educative si attivano componenti di fiducia, connessione, dialogo e ascolto.

Questa interconnessione permette al bambino di comprendere l'attenzione e l'interesse autentico che le figure per lui di riferimento riservano al suo percorso di sviluppo (Negro, 2019).

Oltre allo stretto legame con la famiglia, Negro (2019) ha evidenziato altre quattro macro-finalità che il ruolo dell'educatore OE deve garantire. Tra queste ritroviamo:

- supportare l'allievo nella definizione della propria autostima non con giudizi positivi o lodi ma offrendo la possibilità pratica di esperienze dirette che permettano la costruzione di un'immagine di sé positiva;
- promuovere azioni di coraggio e impegno come elementi necessari per raggiungere i propri obiettivi;
- favorire lo sviluppo di una adeguata autonomia intesa come l'incontro tra la scelta e l'azione;
- garantire esperienze dirette di prova che permettano la crescita dell'autodeterminazione personale. Secondo questa capacità il soggetto, misurando le proprie abilità riconosce i propri limiti e le proprie potenzialità imparando a prendere le decisioni da solo.

L'approccio esperienziale in natura richiede quindi all'insegnante di rinunciare ad un completo controllo dei processi di apprendimento lasciando maggior libertà agli allievi. Secondo Farné (2018) l'educatore che opera in natura sa resistere all'impulso di intervenire nell'azione. È una figura non visibile, che mantiene il proprio controllo in forma responsabile e sa accettare il rischio istintivo dell'esperienza.

L'educatore che accompagna in queste esperienze deve essere accogliente, deve agire con positività e tranquillità concedendo ai bambini di sperimentare l'ambiente e muoversi in libertà (Negro, 2019).

Professionalmente a questa figura viene comunque richiesto di saper agire secondo specifiche abilità come la conduzione del gruppo, il sostegno dell'attività, l'approfondimento dei contenuti e la rielaborazione degli apprendimenti al fine di garantire una buona progettazione e riuscita delle attività.

La progettazione è il momento più complesso per la figura educativa *outdoor*. Si tratta di un processo che ribalta la comune struttura didattica capovolgendo il ruolo del bambino e collocandolo al centro del discorso educativo. Si tratta quindi di una forma progettuale che pone l'educatore allo stesso livello del bambino in un rapporto di ascolto e reciprocità continua. È inoltre una progettazione flessibile, in continua

evoluzione, lontana da quella programmazione tradizionale e standardizzata basata sui documenti e sulle idee degli educatori.

Qui l'educatore considera con rispetto gli interessi, i bisogni, i desideri e tempi specifici di apprendimento dei bambini. Questa figura guida trasmette la voglia di esplorare, senza avere paura della natura, affrontando i possibili rischi che sono per l'uomo una componente necessaria per il pieno sviluppo di una vita equilibrata (Pento, 2021).

### 2.3. I vantaggi dell'*Outdoor Education*: i benefici dello stare all'aperto

Ma perché quindi è meglio scegliere una prospettiva *outdoor*? Perché questa rappresenta una forma di educazione in e con la natura.

La natura è una componente intrinseca del bambino e per questo è per lui fondamentale mantenere un rapporto diretto con gli elementi naturali. Tiziano Fratus ha definito infatti il bambino come bambino radice perché egli vive quotidianamente una stretta connessione con gli elementi naturali. Tutte le azioni che vengono attivate e prodotte nell'ambiente esterno sono per il bambino condotte innate e permettono di vedere il suo lato umano come amante della natura e dell'ambiente in cui vive e cresce (Frantus, 2015).

Diverse sono le ricerche che attestano come questa forma di educazione incida positivamente sulla crescita dei bambini.

Secondo Gardner (1999), il contatto diretto con la natura permette un ampio sviluppo dell'intelligenza naturalistica del bambino che può essere intesa come la capacità di classificare e differenziare l'ambiente secondo processi di osservazione, riflessione e organizzazione.

Valentini, Nisi, Fombona e Federici (2017), attraverso la loro ricerca hanno provato a comprendere i vantaggi dell'apprendimento in natura per lo sviluppo globale dei bambini dai 3 ai 6 anni.

La natura è una fonte di novità e cambiamenti che spingono il bambino ad una continua esplorazione e stimolazione dei sensi. Le situazioni di apprendimento in natura

promuovono l'attivazione di strategie di *problem solving*, determinando un maggior interesse per tutto ciò che è sconosciuto o inesplorato. Questa curiosità innata che motiva i bambini ad acquisire conoscenze durevoli e ad utilizzare il proprio pensiero divergente, viene definita *curious play*, ossia la curiosità verso ciò che è sconosciuto.

Anche altri studi hanno dimostrato come l'esposizione a forme educative *outdoor* porti il cervello a crescere e modificarsi molto rapidamente, fra i 3 e i 5 anni, a seconda delle interazioni attivate (Nelson, 2011). Le esperienze all'aperto permettono quindi la connessione tra differenti componenti umane come quelle emozionali, cognitive, strumentali e relazionali.

Anche lo sviluppo delle capacità motorie vede un'ampia crescita in contesti educativi *outdoor*. Lo spazio naturale, mutevole e irregolare offre opportunità differenti di movimento. Più tempo viene trascorso all'aperto maggiore è lo sviluppo della coordinazione, dell'equilibrio e dell'agilità. Oltre all'accrescimento motorio, che abbiamo visto dipendere strettamente dalla relazione con l'ambiente, migliora anche lo stato di salute del bambino (Louv, 2006).

L'agire in natura enfatizza anche la componente della socializzazione in quanto nel contesto OE le attività proposte prevedono una condivisione di giochi, avventure e nuove esperienze. Tra i bambini si instaura una maggiore collaborazione e un maggior incoraggiamento verso la risoluzione condivisa dei conflitti. Essi, dialogando tra loro e condividendo idee e feedback utili al confronto e all'autoanalisi, instaurano così relazioni solide tra pari (Pontecorvo, 1988).

L'OE registra inoltre una netta diminuzione dei comportamenti antisociali e devianti tipicamente riscontrati invece nei contesti scolastici tradizionali (Moore, 1996)

L'attività in spazi aperti porta con sé anche molte sfide, sia cognitive che fisiche, che aiutano il bambino ad imparare a superare gli ostacoli guadagnando sicurezza nelle proprie capacità e ampliando il senso di adattabilità alle nuove situazioni.



Nella prima infanzia questi luoghi ricoprono un ruolo fondamentale perché forniscono occasioni per fare scoperte e sperimentare e accrescere la creatività, imparando a conoscere sé stessi e l'ambiente (Valentini et al., 2017).

La natura influenza anche la crescita sensoriale nel bambino evitando un impoverimento della sua capacità sensoriale. Annusando i profumi delle piante e dei fiori e toccando le diverse consistenze degli elementi il bambino sviluppa l'olfatto e il tatto. Con il contatto diretto il bambino cresce e sviluppa le proprie potenzialità e ritrova un proprio equilibrio (Malavasi, 2013).

Anche nell'articolo "*The benefits of outdoor learning on science teaching*" (Grimshaw et al., 2019) sono stati evidenziati alcuni benefici dell'*Outdoor Education* tra i quali:

- la promozione di esperienze multisensoriali;
- la proposta di apprendimenti interdisciplinari;
- la connessione tra scuola e quartiere;
- la promozione di un apprendimento basato su forme di *problem solving*.

I bambini che apprendono in natura presentano inoltre migliori livelli di salute, con una riduzione dei virus responsabili di malattie infettive e virali, una maggior produzione di vitamina D e un miglioramento generale del sonno (D'Aprile, 2020). Non si tratta di salute come il solo stare bene ma viene intesa in senso olistico come un sentirsi bene a livello psicologico ed emotivo.

L'esperienza in natura riequilibra il dentro con l'esterno, favorendo un personale sviluppo armonico a livello cognitivo, emotivo, creativo, socio-relazionale e fisico (Cecilian, 2011).

A livello cognitivo, aumentano concentrazione, memoria, attenzione spontanea e riflessione. L'OE permette lo sviluppo delle abilità scientifiche di base come l'osservazione, la classificazione, la misurazione e la deduzione (Kelly, 2014). Accrescono le capacità di *decision making* e *problem solving* e si rafforza il pensiero creativo

aumentando la motivazione ad apprendere. Il pieno sviluppo di queste funzioni cognitive avviene in particolare modo grazie a forme educative riconducibili al gioco che richiedono capacità di concentrazione e stimolazione delle emozioni e dei sensi.

A livello emotivo, i giochi di movimento permettono di sviluppare la socializzazione e l'intelligenza emotiva, ossia la consapevolezza di comprendere le emozioni altrui, migliorando l'empatia. I bambini stando all'aria aperta acquisiscono maggior capacità di autoregolazione delle proprie emozioni e di gestione dello stress.

Per ciò che concerne la creatività, intesa come la tendenza a considerare vari approcci al problema per produrre risultati originali e apprezzati, l'ambiente esterno ne incoraggia un ampio sviluppo (Davies et al., 2012). Tra le condizioni importanti che contribuiscono allo sviluppo della componente creativa nei contesti naturali (Cardarello et al., 2012) è possibile ritrovare:

- la continuità, intesa come l'utilizzo frequente e regolare di uno stesso ambiente che permette al bambino di conoscerlo al meglio e di poter arricchirlo con la fantasia;
- la libertà di esplorazione dei vari materiali, affinché il bambino possa riconoscerne le caratteristiche principali, i vincoli e le potenzialità;
- un basso rapporto numerico tra educatori e bambini;
- la definizione di tempi e spazi adeguati allo sviluppo di apprendimenti individuali.

Attraverso lo sviluppo di abilità legate al pensiero critico, alla collaborazione e lo sviluppo socio-emotivo, la crescita della componente creativa permette al bambino di risolvere problemi e di adattarsi ai cambiamenti (Sternberg, 2017), garantendo un apprendimento di qualità e un buon successo scolastico (Kaufman, Gregoire, 2018).

A livello socio-relazionale, l'educazione all'aperto interviene promuovendo le abilità sociali di base quali l'interdipendenza, la cooperazione, l'affiatamento, il sostegno reciproco e l'ascolto che permettono di migliorare l'autostima e l'autonomia, aumentando l'indipendenza del bambino e migliorando la sua capacità di resilienza.

Centrale in questa dimensione è lo sviluppo della capacità di collaborazione, rafforzata dallo svolgimento di giochi e attività in gruppo (Priest, 1986).

Infine, a livello fisico e corporeo, l'educazione *outdoor* valorizza l'uso del corpo come mediatore di un apprendimento attivo. Attraverso il movimento il bambino impara ad esprimersi e avvia la rete di relazioni in cui realizzarsi. Le esperienze in natura incentivano la flessibilità e l'elasticità corporea e rafforzano la salute generale del bambino. Diverse sono le ricerche che mostrano come i bambini che giocano regolarmente all'aperto presentino una maggior coordinazione, agilità, concentrazione e memoria e un miglior equilibrio (Grahn et al. 1997).

Dall'analisi di tutti questi benefici è perciò possibile affermare come l'educazione all'aperto funzioni adeguatamente laddove permette l'esplorazione, la ricerca e lo sviluppo della curiosità nel bambino.

Nella società contemporanea l'OE viene attivata, in differenti ambienti educativi, con lo scopo di approfondire, ampliare e dettagliare ciò che viene presentato nell'*indoor*. Non si tratta quindi di una nuova forma didattica che sostituisce il sistema educativo tradizionale, ma di una opportunità di arricchimento e affinamento delle esperienze in aula.

Seguendo l'approccio *dell'Outdoor Education*, durante la definizione di un progetto didattico, i momenti *indoor* vengono alternati a momenti *outdoor*.

La fase di apprendimento esperienziale viene quindi anticipata da discussioni su cosa si incontrerà fuori e seguita da momenti di confronto e riflessione su quanto esperito. Durante la riflessione emergono non solo contenuti di natura teorico-disciplinare ma viene dato molto valore anche alla componente percettiva indagando le emozioni che sono insorte durante l'esperienza e le relazioni che sono state attivate (Bertolino et al., 2017). La dimensione corporea e del movimento assume, secondo quest'approccio, una funzione fondamentale per un pieno sviluppo delle competenze corporeo-emotivo-empatiche della persona e per favorire i processi di apprendimento (Giunti et al., 2023).

L'ambiente naturale rappresenta perciò un'importante risorsa da integrare nell'insegnamento tradizionale, e non un'alternativa o un rischio.

Le attività didattiche che seguono questo modello attivano principalmente proposte di natura laboratoriale dove la figura educativa si distingue come facilitatore dei processi cognitivi lasciando sperimentare allo studente differenti forme di didattica attiva (Giunti et al., 2023). L'insegnante deve conoscere bene il gruppo e l'ambiente con cui si deve confrontare riuscendo a combinare adeguatamente le attività didattiche con gli eventi naturali. Deve inoltre saper selezionare i temi *indoor* da riprendere in *outdoor* e definire in forma chiara le modalità valutative da attuare per comprendere l'andamento del progetto e il raggiungimento degli obiettivi (Brügge et al., 2018).

Le scuole all'aperto che oggi incontriamo hanno saputo integrare alle proprie possibilità e ai limiti del contesto le linee fondamentali dell'approccio OE.

Queste realtà hanno scelto di seguire un pensiero innovativo capace di rompere il paradigma educativo tradizionale ponendo lo studente nel nucleo del processo di apprendimento (Giunti et al., 2023) e di sviluppo volto a favorire in lui un maggior benessere psicofisico, una migliore autonomia e l'aumento dell'empowerment (Farnè, 2018).

### 3. Un'esperienza di ricerca alla scuola primaria: didattica outdoor e tradizionale a confronto

#### 3.1. Il contesto di ricerca

La presente ricerca nasce con l'intenzione di analizzare lo sviluppo o il perfezionamento di alcune abilità grosso motorie nei bambini di classe prima primaria in due realtà scolastiche differenti tra loro. Le scuole, infatti, sebbene presentino una disposizione territoriale simile e una struttura interna altrettanto analoga, si differenziano per le finalità educative perseguite. La scuola primaria di Grancona si caratterizza per una prospettiva educativa *outdoor* mentre la scuola primaria di Sant'Andrea di Cologna Veneta rientra nelle forme scolastiche più tradizionali.

Di seguito vengono analizzate nel dettaglio le due realtà educative ponendo una particolare attenzione verso la definizione e l'organizzazione delle proposte didattiche legate alla disciplina dell'educazione motoria.

##### 3.1.1. La scuola primaria di Grancona (I.C: Sossano): finalità educative e proposte didattiche nel contesto outdoor

La Scuola Primaria "G. Longo" di Grancona, appartenente all'Istituto comprensivo di Sossano, in provincia di Vicenza, è una struttura ubicata ai piedi dei plessi collinari che caratterizzano il territorio della Val Lione. Questo territorio è molto ricco dal punto di vista naturalistico e storico in quanto, situato al centro dei Colli Berici, corrisponde ad uno dei più bei comprensori naturalistici della provincia di Vicenza.

In un contesto così ricco a livello ambientale, la scuola primaria "G. Longo" ha quindi scelto dall'a.s. 2021-2022 di fare proprio il manifesto della Rete Nazionale di "Scuole all'aperto" promuovendo una valorizzazione di prospettive educative ecosistemiche e un curriculum formativo ecologico attraverso la riscoperta di opportunità di apprendimento attive ed esperienziali in natura.

La scuola conta cinque classi appartenenti ad una sola sezione per un totale di circa 72 alunni. Il corpo docente è composto da circa undici insegnanti supportato da una

collaboratrice scolastica. Il tempo scolastico vede una proposta di tempo normale (27 ore settimanali), con un rientro pomeridiano, il martedì, e le attività scolastiche iniziano alle ore 7.50 e terminano alle ore 12.50 dal lunedì al venerdì; mentre il martedì terminano alle 15.30 e vedono la presenza del servizio mensa comunale.

Le aule didattiche interne sono cinque e tutte attrezzate con lavagne multimediali interattive (LIM) di ultima generazione. Sono presenti, inoltre, due ampi saloni per attività collettive, una biblioteca scolastica, un laboratorio polivalente, un'aula magna, due locali mensa, un laboratorio di robotica e una ampia palestra in condivisione con la scuola secondaria adiacente.

Avendo scelto di seguire una prospettiva didattica *outdoor* la scuola ha perciò ripensato il proprio concetto di educazione sotto una prospettiva più ambientale. Per questo motivo la progettazione didattica e gli spazi scolastici hanno visto in questi anni un'importante trasformazione. All'esterno sono stati valorizzati e potenziati gli spazi dedicati alla didattica (fig.7) andando ad arricchire un cortile antistante e retrostante alla scuola con una nuovissima aula didattica *outdoor*, un orto didattico e una piattaforma attrezzata per le attività motorie. Queste riprogettazioni hanno fornito alla scuola un nuovo volto e hanno permesso agli insegnanti una maggior libertà di fruizione degli spazi esterni per i diversi progetti educativi.



Figura 7: progetto di matematica sui metodi di misurazione degli oggetti



Figura 8: visita alla Fondazione Bisazza per scoprire cos'è il mosaico



Figura 9: progetto di scoperta dei 5 sensi immersi nel bosco di Grancona

Come emerso anche dalle immagini riportate, la scuola primaria Longo ha introdotto nelle proprie proposte didattiche non solo esperienze svolte in contesti naturali come il giardino della scuola, i parchi e i boschi (Fig.9) del territorio ma ha anche scelto di valorizzare percorsi didattici realizzati in ambienti urbani (Fig.8) volti a

promuovere un potenziamento degli apprendimenti *indoor* con approfondimenti ed esperienze formanti nell'*outdoor*.

Le attività proposte in questa scuola si basano su metodologie laboratoriali e apprendimenti che prevedono un'esperienza diretta in natura in cui il coinvolgimento attivo degli studenti in situazioni didattiche autentiche.

Anche nella componente legata all'insegnamento dell'educazione motoria, elemento preso in esame dalla presente ricerca, la scuola di Grancona promuove un insieme di proposte educative che seguono lo scopo di favorire nei bambini il pieno sviluppo degli schemi motori (Fig.10). Durante l'anno scolastico vengono inoltre proposti momenti dedicati allo sport (Fig.11) per conoscere la composizione e le regole delle principali discipline sportive praticate nel territorio italiano.



Figura 10: esperienza di ginnastica ritmica



Figura 11: esperienza di Taran Devak

### 3.1.2. La scuola primaria di Sant'Andrea (I.C. di Cologna Veneta): finalità educative e proposte didattiche nel contesto indoor

La Scuola Primaria di Sant'Andrea di Cologna Veneta è una struttura ubicata al centro del paese di Sant'Andrea, frazione del comune di Cologna Veneta. Il territorio che circonda la struttura si compone di un ricco paesaggio pianeggiante, composto prevalentemente da ampi tratti di campagna solcati dai fiumi locali. La scuola si differenzia principalmente dalle altre presenti nell'istituto comprensivo di Cologna



Veneta, nella provincia di Verona, per questa sua posizione un po' periferica, fuori dai centri cittadini, immersa nel territorio locale.

La scuola conta cinque classi appartenenti ad una sola sezione per un totale di circa 100 alunni. Il corpo docente è composto da circa tredici insegnanti supportato da due collaboratori scolastici.

Il tempo scolastico vede una proposta di tempo pieno (40 ore settimanali) e le attività scolastiche iniziano alle ore 7.45 e terminano alle ore 15.45 dal lunedì al venerdì. Proponendo un tempo pieno la scuola vede la presenza del servizio mensa suddiviso in due turni di accesso.

Le aule didattiche interne sono cinque (Fig.12) e tutte attrezzate con lavagne multimediali interattive (LIM) di ultima generazione. Sono presenti, inoltre, alcune aule per attività collettive, una biblioteca scolastica, un locale mensa e una palestra non molto grande. Questo piccolo difetto strutturale porta la scuola a promuovere lo svolgimento delle attività di educazione motoria all'esterno, nel cortile scolastico che per sua composizione è molto ampio e permette una sua completa fruizione nelle diverse attività praticate.



Figura 12: spazi della scuola primaria di Sant'Andrea

La scuola segue forme tradizionali di progettazione didattica ma negli anni ha ampliato la propria offerta arricchendo il curriculum scolastico con progetti trasversali volti a coinvolgere altre scuole o realtà pubbliche locali (es: progetto musicale con scuola secondaria, progetto con Avis). Nelle attività quotidiane vengono utilizzate strategie

didattiche diversificate come il *peer tutoring*, *problem solving*, attività di rinforzo e *cooperative learning*.

Le lezioni frontali vengono inoltre arricchite da proposte laboratoriali volte a favorire lo sviluppo di nuove conoscenze attraverso il gioco.

L'offerta formativa si compone inoltre di diversi progetti relativi alla botanica, all'educazione motoria, al teatro, all'educazione stradale, alla musica, alla cultura locale e alle tradizioni.

L'insegnamento dell'educazione motoria, svolto per lo più all'esterno (Fig.13), vede nella sua struttura forme di gioco semi strutturato in forma ludica con l'utilizzo di strumenti o materiali specifici. L'insegnante inoltre lascia la possibilità di dedicare alcuni momenti alla scelta personale di giochi più o meno definiti da svolgere in gruppo o in coppia.



Figura 13: spazio esterno alla scuola per lo svolgimento delle attività di educazione motoria

### 3.2. Il campione di ricerca

La ricerca effettuata ha visto il coinvolgimento degli alunni delle classi prima della scuola primaria "Longo" di Grancona, composta da 15 alunni di cui 12 aderenti alla ricerca, e della scuola primaria di Sant'Andrea di Cologna Veneta, composta da 20 alunni di cui 17 aderenti alla ricerca.

Tutti i partecipanti al test hanno un'età compresa tra i sei e i sette anni.

Il campione conta quindi in totale 29 partecipanti, suddivisi nello specifico in 12 alunni per la scuola di Grancona di cui 6 maschi e 6 femmine e 17 alunni per la scuola di Sant'Andrea di cui 10 maschi e 7 femmine.

La partecipazione al progetto è stata richiesta attraverso il consenso informato condiviso con le famiglie mediante i canali principali dell'istituto.

Il campione scelto, rispondente per età anagrafica alle caratteristiche del test, è stato selezionato considerando anche i riferimenti letterari che sottolineano come fra i 3 e i 6 anni il bambino abbia raggiunto delle competenze di base motoria adeguate tali da permettere negli anni successivi un ulteriore perfezionamento e sviluppo di componenti più specifiche legate all'equilibrio e alla coordinazione globale e fine (Le Boulch, 1999).

La contrapposizione tra scuole di diversi orientamenti pedagogici è stata voluta per osservare lo sviluppo grosso motorio di alcune componenti in contesti scolastici con finalità educative estremamente distinte e con un approccio all'educazione motoria differente.

### 3.3. Obiettivi e ipotesi di ricerca

Questo lavoro di ricerca si è avviato ponendo come primo obiettivo il monitoraggio annuale dello sviluppo delle abilità grosso motorie considerate, in entrambe le classi dei plessi presi in esame. Questo primo obiettivo è stato pensato con lo scopo di cogliere eventuali variazioni, per ogni alunno, nella manifestazione delle abilità grosso motorie analizzate permettendo quindi una sintesi globale del livello raggiunto da ogni intero gruppo classe osservando anche in questo caso se le variazioni di manifestazione delle abilità mostrino dei miglioramenti generali di sviluppo o una situazione stabile e invariata.

In letteratura emerge che l'utilizzo di forme didattiche *outdoor* favorisca il raggiungimento sul piano fisico di buoni livelli di sviluppo di abilità grosso-motorie e fino-motorie (Giunti et al., 2023) per questo la prima ipotesi di ricerca vuole analizzare se le abilità motorie registrate nella scuola all'aperto di Grancona mostrino risultati maggiori rispetto a quelle registrate nella scuola di Sant'Andrea, precedentemente presentata

come struttura con indirizzo più tradizionale. Questa ipotesi vuole confrontare i punteggi raggiunti nelle fasi pre e post di somministrazione del test nelle due scuole andando ad osservare quanto queste scuole si assomiglino o differenzino tra loro rispetto lo sviluppo grosso motorio nella fase 6-7 anni.

Considerando poi la presenza per ogni classe di alunni maschi e femmine, il secondo obiettivo di ricerca si sofferma sull'osservazione e analisi dei risultati registrati nello sviluppo delle abilità grosso motorie analizzate secondo il genere di appartenenza. Questo processo si avvia considerando in primis le variazioni ottenute nei punteggi di ogni alunno nelle fasi pre e post di somministrazione e poi andando a sintetizzare in forma globale in ogni classe le medie raggiunte dal gruppo maschi e dal gruppo femmine a confronto. L'obiettivo si struttura poi in un ulteriore confronto tra la media dei risultati ottenuti nelle fasi pre e post di somministrazione dai gruppi maschi e femmine presenti nelle due scuole.

Come emerge in letteratura l'educazione motoria e le attività sportive nella scuola primaria ricoprono un ruolo fondamentale nella crescita del bambino. Uno dei compiti principali che queste discipline perseguono è quello di sviluppare la qualità e la quantità dei movimenti di base affinché sia facilitato il bisogno di movimento degli alunni e divenga possibile un pieno sviluppo motorio. Attraverso queste pratiche i bambini divengono quindi capaci di muoversi in modo ottimale con frequenza e utilizzando gli schemi motori adeguati nelle esperienze ludiche e di vita quotidiana (Hernawan et al., 2019).

Seguendo quindi questa riflessione l'ultimo obiettivo di ricerca punta l'attenzione verso la pratica di attività sportive extra scolastiche andando ad analizzare se questa componente aggiuntiva alla pratica sportiva comune, svolta a scuola, possa essere elemento di influenza sullo sviluppo delle abilità grosso motorie analizzate. Per verificare tale obiettivo sono state osservate le correlazioni tra gli *item* del subtest e le variabili relative la pratica sportiva extrascolastica distinguendo per macro-gruppi scolastici.

### 3.4. Metodi e strumenti di ricerca

Definiti gli obiettivi e le ipotesi, il progetto di ricerca che ho svolto si è avviato nel periodo tra dicembre 2022 e gennaio 2023 vedendomi inizialmente coinvolta in una raccolta di informazioni, mediante alcune interviste agli insegnanti, sulle due classi prime analizzate.

Per ogni classe sono stati raccolti alcuni dati circa il numero di ore di educazione motoria svolte a scuola, le attività proposte dall'insegnante e sulla pratica di attività sportive extra scolastiche svolte individualmente dagli alunni.

Per ciò che concerne l'insegnamento dell'educazione motoria a scuola gli alunni della scuola di Sant'Andrea svolgono abitualmente lezioni di due ore a settimana in cui vengono coinvolti in attività che introducono le regole fondamentali delle discipline sportive attraverso forme ludiche semplici. Nella scuola di Grancona, invece, gli alunni di classe prima svolgono incontri di educazione motoria per un'ora a settimana e vengono coinvolti in attività che promuovono lo sviluppo degli schemi motori di base e delle principali abilità di coordinazione mediante giochi strutturati. Queste attività prevedono l'introduzione di attrezzi specifici (es. cerchi) e regole semplici per ampliare il senso del fair play e del rispetto delle regole di gioco. Le attività di gioco e gli esercizi strutturati si uniformano quindi in proposte trasversali e complete.

Per ciò che concerne lo sport extra scolastico, invece, gli alunni sono stati intervistati con lo scopo di raccogliere informazioni circa la frequenza e la tipologia di attività sportiva praticata nell'extra scuola in forma abituale. Queste interviste hanno permesso quindi di raccogliere dati utili a comprendere quanto l'attività motoria incida nel vissuto quotidiano dei bambini e se sia possibile che questa componente possa in qualche modo influire sullo sviluppo di alcune abilità motorie specifiche legate alla locomozione o al controllo di oggetti.

La ricerca si è poi sviluppata vedendomi coinvolta nell'utilizzo dello strumento di analisi TGM ossia il test di valutazione delle capacità grosso-motorie. Questo strumento valuta lo sviluppo grosso-motorio dei bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni ed è una batteria di test che include diversi contenuti che sono frequentemente oggetto di insegnamento nella disciplina dell'educazione motoria. La scelta di questo test è stata orientata dal fatto che rappresenta un utile mezzo per ottenere una stima reale del fenomeno che ho scelto di osservare.

Prima della prima somministrazione, ogni docente di educazione fisica delle due scuole è stato informato sulla tematica dello studio e su come si sarebbero svolte le varie prove e gli strumenti che sarebbero stati utilizzati con i bambini. È stato assicurato che le prove sarebbero state non invasive ed inoltre è stato aggiunto che tutti i dati raccolti sarebbero stati riportati in forma anonima nella tesi. Tutto il materiale necessario è stato preparato in precedenza all'avvio dell'osservazione degli alunni secondo le indicazioni riportate nel manuale del test somministrato.

Il primo periodo di somministrazione si è quindi concluso con l'inizio dell'anno 2023 e ha permesso di raccogliere informazioni e dati relativi l'osservazione delle abilità motorie di partenza ossia quelle registrate all'inizio dell'anno scolastico.

Considerando l'interesse rivolto all'analisi di specifiche abilità motorie che prevedessero la coordinazione di arti superiori e inferiori in processi di azione e movimento, per la presente ricerca il test è stato utilizzato considerando unicamente 4 prove composte da due *item* per ogni sub test. Tale scelta è stata effettuata seguendo alcuni riferimenti in letteratura (Motorfit, 2006) che hanno mostrato la forte flessibilità dello strumento nel poter essere adattato alle necessità di analisi e ricerca perseguite dimostrandosi fondamentale nella definizione di eccellenze o difficoltà in aree specifiche dello sviluppo grosso motorio. Per il sub test della locomozione sono stati analizzati gli *item* del galoppo (Allegato 1) e dei saltelli in avanti (Allegato 2) mentre per il sub test del controllo di oggetti sono stati analizzati gli *item* di lancio della palla con una mano (Allegato 3) e ricezione della palla lanciata (Allegato 4) (Motorfit, 2009).

La seconda somministrazione è stata poi effettuata tra i mesi di maggio e giugno 2023 in entrambe le scuole per registrare i dati degli *item* analizzati in forma di arrivo, ossia al termine dell'anno scolastico.

Nella scuola di Grancona le prove di somministrazione sono state interamente svolte all'interno della palestra scolastica mentre nella scuola di Sant'Andrea sono state svolte sempre nel cortile esterno della scuola.

I dati raccolti sono stati analizzati con il programma SPSS che ha permesso la loro traduzione in statistiche descrittive delle variabili analizzate. Sono stati eseguiti T-test tra prima e seconda somministrazione osservando l'andamento di sviluppo delle abilità analizzate pre e post-intervento all'interno delle singole scuole e tra i due plessi.

Sono state analizzate anche le correlazioni tra le variabili, considerando in particolar modo la dimensione della pratica sportiva extrascolastica e gli *item* dei subtest considerati.

#### 3.4.1. Test sperimentale di valutazione delle capacità grosso-motorie (TGM)

Come già visto in precedenza il TGM (test di valutazione delle capacità grosso-motorie) è quindi un test standardizzato che valuta lo sviluppo grosso-motorio in bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni.

Questo test è a somministrazione individuale e misura nella sua forma completa 12 abilità grosso-motorie (Tab.2) frequentemente coinvolte nei processi di insegnamento con bambini in età prescolare e delle prime classi della scuola elementare (Ulrich, 2019). Lo strumento è composto da due subtest che valutano in forma specifica alcune dimensioni dello sviluppo grosso motorio.

Tabella 2: subtest TGM

<b>Subtest «Abilità di locomozione»</b>	<b>Subtest «Abilità di controllo degli oggetti»</b>
Corsa	Colpire la palla con una racchetta da tennis
Galoppo	Far rimbalzare una palla da fermo
Saltelli in alto sullo stesso piede	Calcio di una palla correndo
Salto in avanti	Ricezione di una palla con due mani
Salto in lungo da fermo	Lancio della palla con una mano
Saltelli in avanti	-
Saltelli o Scivolamenti laterali	-

Lo strumento è composto da due subtest che valutano in forma specifica alcune dimensioni dello sviluppo grosso motorio.

Il primo subtest relativo alla locomozione misura sette abilità specifiche tra le quali: corsa, galoppo, saltelli in alto sullo stesso piede, salto in avanti, salto in lungo da fermo, saltelli in avanti e saltelli (o scivolamenti) laterali. Attraverso queste abilità il centro di gravità viene mosso da un punto nello spazio ad un altro.

Il secondo subtest è relativo alle abilità di controllo degli oggetti e misura cinque abilità specifiche come: colpire la palla con una racchetta da tennis, far rimbalzare una palla da fermo, prendere con le mani la palla lanciata; calciare la palla correndo e lanciare la palla con una mano. Tutte le abilità si ricollegano al movimento di lancio o ricezione di oggetti, forma strutturata di controllo dell'oggetto.

Il test è stato creato secondo diversi scopi tra i quali:

- fornire la possibilità di poter osservare in forma sistematica le abilità di movimento grosso-motorie;



- misurare il grado di coordinazione utilizzata dal bambino nelle varie attività del tronco e degli arti superiori e inferiori;
- fornire risultati normativi e criteriali;
- identificare possibili deficit dello sviluppo grosso-motorio sulla base di un confronto tra singolo e campione più ampio;
- garantire interventi di supporto allo sviluppo grosso motorio attraverso la progettazione di interventi educativi mirati capaci di mettere in luce i punti di forza e di debolezza del bambino;
- Favorire il raggiungimento di uno schema di movimento maturo nel bambino attraverso una maggior padronanza delle abilità grosso motorie, andando ben oltre l'analisi quantitativa e qualitativa della prestazione.

Il test permette quindi di valutare i progressi di ogni alunno identificando eventuali ritardi e permettendo l'attivazione di interventi speciali nel campo dell'educazione fisica. Permette di pianificare e valutare l'efficacia dell'attivazione di un programma didattico incentrato sullo sviluppo di abilità grosso-motorie e può essere utilizzato, come nella presente ricerca, come strumento di misura nelle indagini sullo sviluppo grosso-motorio. La valutazione che il test può fornire permette di cogliere in itinere i progressi raggiunti sulla base degli obiettivi prefissati all'inizio del progetto didattico. Il confronto dei risultati pre e post test può fornire una chiara descrizione dei possibili progressi significativi raggiunti da ogni alunno (Ulrich, 1992).

#### *3.4.1.1. La somministrazione e l'attribuzione dei punteggi*

Il TGM è stato creato con lo scopo di essere accessibile ad un'ampia gamma di figure professionali ma, nonostante ciò, per potersi interfacciare con la somministrazione del test, è importante conoscere i concetti basilari legati al tema del movimento, in particolare rispetto la terminologica e la classificazione delle diverse abilità motorie viste anche capitolo precedente del presente elaborato.

L'esaminatore deve inizialmente formare nella propria mente un'immagine dell'esecuzione ottimale del movimento che dovrà osservare riconoscendo le

caratteristiche di prestazione che potrebbero essere messe in atto da un bambino con buone abilità motorie. Per lui sarà così possibile riconoscere i principali criteri comportamentali che contraddistinguono ogni abilità analizzata.

Il tempo richiesto dalla somministrazione del test può variare secondo l'età del bambino e il livello di competenza dall'esaminatore. Nella sua validazione, la media registrata è stata quella di 15 minuti a bambino (Ulrich, 2019).

L'ambiente del test deve essere ben strutturato con una sua organizzazione e predisposizione, svolta antecedente il test. Occorre minimizzare le distrazioni e seguire le istruzioni specifiche che per ogni *item* indicano l'attrezzatura richiesta. I materiali necessari per il test sono prevalentemente oggetti semplici e comuni in ogni contesto scolastico. In linea generale la strumentazione richiesta si suddivide in:

- protocollo di somministrazione
- protocollo di registrazione dei risultati dell'alunno;
- nastro adesivo colorato, gesso, coni o altri oggetti di demarcazione del campo di movimento;
- una pallina leggera con diametro di 10-15 cm.;
- una palla di plastica con diametro di 20-25 cm. (solo per l'*item* 9);
- una palla di spugna di diametro 15-20 cm.;
- una palla di plastica di 20-25 cm. di diametro (solo per l'*item* 11)
- una pallina da tennis e una racchetta.

L'avvio della somministrazione del test avviene stabilendo una relazione positiva tra l'allievo e l'esaminatore il quale avrà il compito di creare un buon rapporto comunicativo spiegando lo scopo dell'analisi svolta.

La preparazione in anticipo del setting di somministrazione, in ambienti consoni e ben illuminati, permette inoltre di ridurre i tempi vuoti. Affinché il rischio di errori valutativi sia ridotto al minimo è fondamentale che l'esaminatore compili in modo appropriato la scheda di registrazione di ogni alunno.

Ogni abilità grosso-motoria include tre o quattro comportamenti osservabili nell'esecuzione, l'esaminatore ha quindi il compito di dimostrare e descrivere accuratamente le abilità da eseguire fornendo delle dimostrazioni pratiche o proporre una serie di esercizi di pratica dei movimenti affinché sia possibile accertare l'adeguata comprensione della consegna.

La somministrazione prevede quindi che il bambino esegua tre prove per ogni abilità motoria, alle quali l'esaminatore assegna un punteggio per ciascun criterio di prestazione osservato.

Se l'esecuzione della componente comportamentale (criterio di prestazione) è corretta due volte su tre l'esaminatore registra il punteggio 1 nella casella apposita della colonna presente nella scheda di registrazione. Se invece l'allievo non esegue correttamente il criterio di prestazione due volte su tre, o meno, l'esaminatore registra nella scheda il punteggio 0.

Il test presenta infatti una griglia doppia di registrazione in cui nella prima colonna vanno inseriti i punteggi ottenuti dalla prima somministrazione mentre nella seconda colonna quelli della seconda somministrazione (Ulrich, 2023).

Al termine della somministrazione di tutti gli *item*, i punteggi delle singole abilità vengono sommati per poter registrare il punteggio grezzo totale raggiunto da ogni alunno in ciascun sub test.

Questi punteggi indicano il numero dei criteri di esecuzione padroneggiati dall'alunno nei diversi sub test e forniscono quindi indicazioni sui progressi dell'alunno.

Il punteggio grezzo massimo per il sub test di locomozione è 26, mentre quello di controllo di oggetti è 19. Tra i singoli subtest i punteggi sono differenti perchè le componenti motorie analizzate e le possibili difficoltà riscontrate non possono essere comparate tra loro.

Dal confronto dei punteggi grezzi totali con i valori normativi si ottengono i punti percentili che servono a definire la posizione dell'alunno nel gruppo nominativo e i punti standard che costituiscono un eccellente mezzo per determinare i punti di forza e l

deficit del bambino nei due subtest. La conversione dei punteggi grezzi in percentili e punti standard avviene utilizzando delle tabelle di riferimento.

I punti standard forniscono indici equivalenti per confronti esatti tra i due subtest e permettono di comprendere il livello di funzionamento dell'alunno rispetto le abilità locomotorie e di controllo di oggetti analizzate.

Dalla conversione dei punteggi grezzi è possibile, inoltre, di ricavare l'indice grosso-motorio o quoziente di sviluppo motorio, ossia il punteggio globale di valutazione dello sviluppo grosso-motorio del bambino.

Questo fornisce un'informazione generale sul livello di competenza grosso-motoria dell'alunno poiché riassume tutte le abilità. Il quoziente si ricava sommando i punteggi standard dei subtest e convertendo il risultato ottenuto in un quoziente attraverso la tabella di riferimento. La media del quoziente è di 100 e la deviazione standard di 15. L'indice di sviluppo grosso motorio permette di descrivere la performance dell'allievo sia a livello quantitativo che qualitativo, paragonando il punteggio ottenuto con una classificazione descrittiva di sette livelli di sviluppo (Piccinno, 2016).

### 3.5. Risultati

Nel presente paragrafo vengono presentati i risultati ottenuti dall'analisi dei dati raccolti durante le somministrazioni osservando l'andamento all'interno delle singole scuole, ponendo a confronto le due classi e confrontando ulteriormente i generi maschio e femmina di ogni gruppo classe.

#### 3.5.1. Analisi e interpretazione dei dati raccolti

Per lo studio del primo obiettivo di ricerca è stato eseguito il T-test per campioni appaiati tra le variabili pre e post degli *item* del test valutati distinguendo tra le due scuole.

<b>T-test per campioni appaiati - Sant'Andrea (n= 17)</b>						
		Media	ds	t	df	p
Coppia 1	galoppo_pre	3,59	,795	-,293	16	,773
	galoppo_post	3,65	,702			
Coppia 2	salti_pre	2,35	,606	-1,461	16	,163
	salti_post	2,59	,618			
Coppia 3	presa_pre	3,59	,795	-1,571	16	,136
	presa_post	3,88	,332			
<b>Coppia 4</b>	<b>lancio_pre</b>	<b>2,71</b>	1,105	<b>-2,281</b>	16	<b>,037</b>
	<b>lancio_post</b>	<b>3,35</b>	,862			

Tabella 3: T-test per campioni appaiati - Sant'Andrea

Relativamente alla scuola di Sant'Andrea, dai risultati si riscontra una differenza statica significativa nell'*item* lancio nelle fasi pre e post evidenziandone un miglioramento. Per ciò che riguarda gli altri *item*, non si sono osservate significative differenze nelle fasi pre e post.

<b>T-test per campioni appaiati – Grancona (n=12)</b>						
		Media	Deviazione std.	t	df	p
Coppia 1	galoppo_pre	3,17	1,115	-,804	11	,438
	galoppo_post	3,33	1,557			
Coppia 2	salti_pre	2,17	,718	-1,915	11	,082
	salti_post	2,67	,651			
Coppia 3	presa_pre	3,58	,515	-1,773	11	,104
	presa_post	3,92	,289			
Coppia 4	lancio_pre	3,17	,718	-0,432	11	,674
	lancio_post	3,25	,622			

Tabella 4: T-test per campioni appaiati - Grancona

Relativamente alla scuola di Grancona, dai risultati non si riscontrano particolari differenze significative negli *item* analizzati nelle fasi pre e post di somministrazione del test.

Per l'analisi della prima ipotesi di ricerca è stato eseguito il T-test per campioni indipendenti tra le variabili pre e post degli *item* del test valutati mettendo a confronto le due scuole.

<b>T- test per campioni indipendenti</b>							
	scuola	n	Media	ds	t	df	p
galoppo_pre	Sant'Andrea	17	3,59	,795	1,191	27	,244
	Grancona	12	3,17	1,115			
salti_pre	Sant'Andrea	17	2,35	,606	,755	27	,457
	Grancona	12	2,17	,718			
presa_pre	Sant'Andrea	17	3,59	,795	,019	27	,985
	Grancona	12	3,58	,515			
lancio_pre	Sant'Andrea	17	2,71	1,105	-1,265	27	,217
	Grancona	12	3,17	,718			
galoppo_post	Sant'Andrea	17	3,65	,702	,736	27	,468
	Grancona	12	3,33	1,557			
salti_post	Sant'Andrea	17	2,59	,618	-,329	27	,745
	Grancona	12	2,67	,651			
presa_post	Sant'Andrea	17	3,88	,332	-,289	27	,775
	Grancona	12	3,92	,289			
lancio_post	Sant'Andrea	17	3,35	,862	,353	27	,727
	Grancona	12	3,25	,622			

Tabella 5: T-test per campioni indipendenti

Dalle analisi condotte, non si sono osservate differenze significative tra le due scuole né nella valutazione svolta ad inizio anno (analisi pre) né nella valutazione svolta a fine anno (analisi post).

Nello studio del secondo obiettivo è stato possibile osservare innanzitutto le differenze tra la fase iniziale e finale di somministrazione del test distinguendo tra maschi e femmine nelle singole scuole.

<b>Maschi - Sant'Andrea (n=10)</b>						
		Media	ds	t	df	p
Coppia 1	galoppo_pre	3,50	,850	0,000	9	1,000
	galoppo_post	3,50	,850			
Coppia 2	salti_pre	2,40	,699	-,802	9	,443
	salti_post	2,60	,699			
Coppia 3	presa_pre	3,60	,966	-1,309	9	,223
	presa_post	4,00	0,000			
Coppia 4	lancio_pre	3,20	,919	-1,861	9	,096
	lancio_post	3,70	,483			

Tabella 6: T-test maschi Sant'Andrea

<b>Maschi - Grancona (n=6)</b>						
		Media	ds	t	df	p
Coppia 1	galoppo_pre	2,50	1,225	-,415	5	,695
	galoppo_post	2,67	2,066			
Coppia 2	salti_pre	2,17	,753	-,415	5	,695
	salti_post	2,33	,816			
Coppia 3	presa_pre	3,50	,548	-2,236	5	,076 *
	presa_post	4,00	0,000			
Coppia 4	lancio_pre	3,17	,753	1,000	5	,363
	lancio_post	3,00	,632			

Tabella 7: T-test maschi Grancona

<b>Femmine - Sant'Andrea (n=7)</b>						
		Media	ds	t	df	p
Coppia 1	galoppo_pre	3,71	,756	-,420	6	,689
	galoppo_post	3,86	,378			
Coppia 2	salti_pre	2,29	,488	-1,549	6	,172
	salti_post	2,57	,535			
Coppia 3	presa_pre	3,57	,535	-1,000	6	,356
	presa_post	3,71	0,488			
Coppia 4	lancio_pre	2,00	1,000	-1,441	6	,200
	lancio_post	2,86	1,069			

Tabella 8: T-test femmine Sant'Andrea

Femmine - Grancona (n=6)						
		Media	ds	t	df	p
Coppia 1	galoppo_pre	3,83	0,408	-1,000	5	,363
	galoppo_post	4,00	0,000			
Coppia 2	salti_pre	<b>2,17</b>	,753	<b>-2,7121</b>	5	<b>,042</b>
	salti_post	<b>3,00</b>	,000			
Coppia 3	presa_pre	3,67	,516	-,542	5	,611
	presa_post	3,83	0,408			
Coppia 4	lancio_pre	3,17	,753	-1,000	5	,363
	lancio_post	3,50	,548			

Tabella 9: T-test femmine Grancona

Dai confronti nelle fasi pre e post emerge una differenza significativa nei punteggi registrati relativi all'*item* salti per il gruppo delle femmine della scuola di Grancona. Inoltre, si registra una possibile tendenza di differenza significativa per l'*item* presa per il gruppo di alunni maschi della scuola di Grancona. Per quanto riguarda i gruppi maschi e femmine della scuola di Sant'Andrea non sono state registrate differenze significative. L'analisi del secondo obiettivo si è poi sviluppata osservando il confronto dei punteggi ottenuti dal gruppo dei maschi e dal gruppo delle femmine, nella fase pre e post, nelle singole realtà classe e a confronto tra gruppi di genere nelle due diverse scuole.

T-test – Confronto tra maschi e femmine - Sant'Andrea							
	genere	N	Media	ds	t	df	p
galoppo_pre	maschio	10	3,50	,850	-,534	15	0,601
	femmina	7	3,71	,756			
salti_pre	maschio	10	2,40	,699	,372	15	0,715
	femmina	7	2,29	,488			
presa_pre	maschio	10	3,60	,966	0,071	15	0,945
	femmina	7	3,57	,535			
lancio_pre	maschio	10	<b>3,20</b>	,919	2,557	15	<b>0,022</b>
	femmina	7	<b>2,00</b>	1,000			
galoppo_post	maschio	10	3,50	,850	-1,035	15	0,317
	femmina	7	3,86	,378			
salti_post	maschio	10	2,60	,699	,091	15	0,929
	femmina	7	2,57	,535			
presa_post	maschio	10	4,00	0,000	1,879	15	0,080
	femmina	7	3,71	,488			
lancio_post	maschio	10	<b>3,70</b>	,483	2,213	15	<b>0,043</b>
	femmina	7	<b>2,86</b>	1,069			

Tabella 10: T-test maschi e femmine Sant'Andrea



Dai risultati ottenuti per il confronto tra maschi e femmine della scuola di Sant'Andrea è possibile riconoscere differenze significative nella variabile lancio, in cui i maschi ottengono migliori punteggi rispetto alle femmine sia nella fase pre sia in quella post.

T-test – Confronto tra maschi e femmine - Grancona							
	genere	N	Media	ds	t	df	p
galoppo_pre	maschio	6	<b>2,50</b>	1,225	-2,530	10	<b>0,030</b>
	femmina	6	<b>3,83</b>	,408			
salti_pre	maschio	6	2,17	,753	,000	10	1,000
	femmina	6	2,17	,753			
presa_pre	maschio	6	3,50	,548	-0,542	10	0,599
	femmina	6	3,67	,516			
lancio_pre	maschio	6	3,17	,753	0,000	10	1,000
	femmina	6	3,17	,753			
galoppo_post	maschio	6	2,67	2,066	-1,581	10	0,145
	femmina	6	4,00	0,000			
salti_post	maschio	6	2,33*	,816	-2,000	10	0,073*
	femmina	6	3,00*	0,000			
presa_post	maschio	6	4,00	0,000	1,000	10	0,341
	femmina	6	3,83	,408			
lancio_post	maschio	6	3,00	,632	-1,464	10	0,174
	femmina	6	3,50	,548			

Tabella 11: T-test maschi e femmine di Grancona

Dai risultati ottenuti invece dal confronto tra maschi e femmine della scuola di Grancona è possibile riconoscere differenze significative nella variabile galoppo, in cui le femmine ottengono punteggi superiori in fase pre, mentre in fase post, per quanto la differenza sia presente, statisticamente tende alla significatività.

Mettendo a confronto invece ciascun genere delle due scuole è stato possibile raccogliere i seguenti risultati.

T-test di gruppo – Maschi a confronto tra scuole							
	scuola	N	Media	ds	t	df	p
galoppo_pre	Sant'Andrea	10	3,50	,850	1,936	14	0,073*
	Grancona	6	2,50	1,225			
salti_pre	Sant'Andrea	10	2,40	,699	0,629	14	0,540
	Grancona	6	2,17	,753			
presa_pre	Sant'Andrea	10	3,60	,966	0,230	14	0,821
	Grancona	6	3,50	,548			
lancio_pre	Sant'Andrea	10	3,20	,919	0,075	14	0,941
	Grancona	6	3,17	,753			
galoppo_post	Sant'Andrea	10	3,50	,850	1,144	14	0,272
	Grancona	6	2,67	2,066			
salti_post	Sant'Andrea	10	2,60	,699	0,695	14	0,499
	Grancona	6	2,33	,816			
presa_post *	Sant'Andrea	10	4,00	,000			
	Grancona	6	4,00	,000			
lancio_post	Sant'Andrea	10	<b>3,70</b>	,483	2,505	14	<b>0,025</b>
	Grancona	6	<b>3,00</b>	,632			

\*Impossibile calcolare t perché le deviazioni standard di entrambi i gruppi sono uguali a 0.

Tabella 12: T-test maschi a confronto tra le due scuole

Dal confronto tra i gruppi maschi delle due scuole emerge una possibilità di differenza significativa nella componente galoppo in fase iniziale e una differenza significativa tra i due gruppi nella variabile del lancio in fase finale. In entrambi i casi i bambini di Sant'Andrea ottengono punteggi superiori.

T-test di gruppo – Femmine a confronto tra le due scuole							
	scuola	N	Media	ds	t	df	p
galoppo_pre	Sant'Andrea	7	3,71	,756	-0,344	11	0,738
	Grancona	6	3,83	,408			
salti_pre	Sant'Andrea	7	2,29	,488	0,344	11	0,738
	Grancona	6	2,17	,753			
presa_pre	Sant'Andrea	7	3,57	,535	-0,325	11	0,751
	Grancona	6	3,67	,516			
lancio_pre	Sant'Andrea	7	<b>2,00</b>	1,000	-2,340	11	<b>0,039</b>
	Grancona	6	<b>3,17</b>	,753			
galoppo_post	Sant'Andrea	7	3,86	,378	-0,920	11	0,377
	Grancona	6	4,00	0,000			
salti_post	Sant'Andrea	7	2,57	,535	-1,951	11	0,077*
	Grancona	6	3,00	0,000			
presa_post	Sant'Andrea	7	3,71	,488	-0,472	11	0,646
	Grancona	6	3,83	,408			
lancio_post	Sant'Andrea	7	2,86	1,069	-1,326	11	0,212
	Grancona	6	3,50	,548			

Tabella 13: T-test femmine a confronto tra le due scuole

Dal confronto tra i gruppi femmine delle due scuole emerge una possibilità di differenza significativa nella componente salti post e una differenza significativa tra i due gruppi nella variabile del lancio pre. In entrambi i casi le bambine di Grancona ottengono punteggi maggiori.

Considerando l'assenza di sostanziali differenze tra le due scuole, l'analisi del secondo obiettivo è terminata con il confronto tra i campioni maschi e femmine riunendo per genere le due scuole a formare un campione unito. Da questa analisi sono emersi i seguenti risultati.

T-test di gruppo - Maschi e femmine su unico campione composto dall'unione delle due scuole							
	genere	N	Media	ds	t	df	p
galoppo_pre	maschio	16	3,13	1,088	-1,909	27,000	0,067*
	femmina	13	3,77	,599			
salti_pre	maschio	16	2,31	,704	0,332	27,000	0,743
	femmina	13	2,23	,599			
presa_pre	maschio	16	3,56	,814	-0,204	27,000	0,840
	femmina	13	3,62	,506			
lancio_pre	maschio	16	3,19	,834	1,857	27,000	0,074*
	femmina	13	2,54	1,050			
galoppo_post	maschio	16	3,19	1,424	-1,828	27,000	0,079*
	femmina	13	3,92	,277			
salti_post	maschio	16	2,50	,730	-1,167	27,000	0,253
	femmina	13	2,77	,439			
presa_post	maschio	16	<b>4,00</b>	0,000	2,114	27,000	<b>0,044</b>
	femmina	13	<b>3,77</b>	,439			
lancio_post	maschio	16	3,44	,629	0,998	27,000	0,327
	femmina	13	3,15	,899			

Tabella 14: T-test di gruppo maschi e femmine su campione unito

Dal confronto tra i gruppi maschi e femmine considerando un unico campione composto dalle due scuole è possibile notare una differenza significativa nella variabile presa post, in cui i maschi ottengono punteggi maggiori, e una tendenza a differenza significativa nelle variabili galoppo pre e post, in cui le femmine ottengono punteggi maggiori, e nella variabile lancio in fase iniziale, dove sono i maschi a totalizzare punteggi più elevati.

Infine, l'ultimo obiettivo di ricerca analizza la possibile correlazione tra pratica sportiva extra scolastica e punteggi registrati per le variabili del test analizzate. In particolare, è stata osservata la variabile relativa al numero di volte alla settimana in cui uno sport veniva praticato.

Al fine di fornire un quadro più accurato, vengono di seguito riportate le statistiche descrittive riferite alla frequenza di pratica sportiva extra scolastica e alla tipologia di sport individuata secondo un criterio di maggiore coinvolgimento degli arti inferiori, superiori o di tutto il corpo.

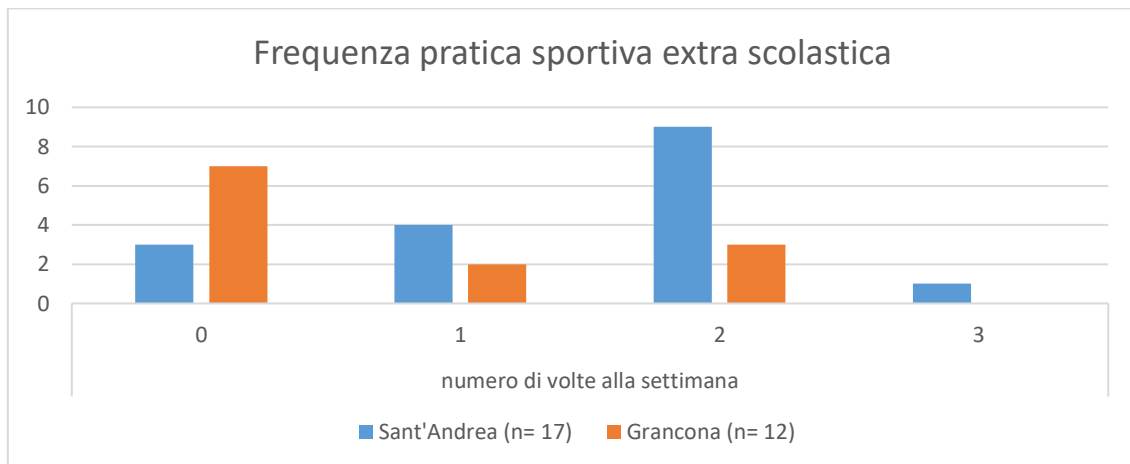


Tabella 15 Frequenza della pratica sportiva extrascolastica

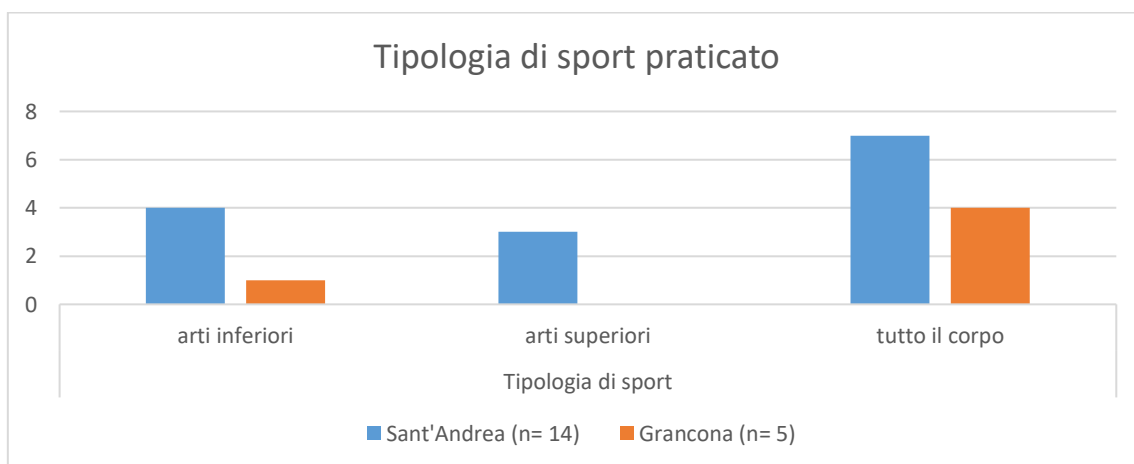


Tabella 16 Tipologia di sport praticato

Dalle analisi delle correlazioni tra la frequenza di pratica sportiva extra scolastica e gli *item* dei sub test, non emergono valori significativi, mostrando un'assenza di correlazione tra le variabili individuate sia nelle diverse scuole, sia tenendo in considerazione il campione riunito. Per maggiore chiarezza, sono state calcolate le medie ottenute da tutti i bambini, senza distinguere per scuola, in relazione alla quantità di sport praticato. I risultati sono riportati di seguito.

Medie dei punteggi ottenuti distinti per frequenza di pratica sportiva					
numero di volte/settimana		galoppo_post	salti_post	presa_post	lancio_post
0	n	10	10	10	10
	Media	3,10	2,70	3,90	3,20
	ds	1,663	,483	,316	,632
1	n	6	6	6	6
	Media	3,83	2,33	3,83	3,17
	ds	,408	,816	,408	1,169
2	n	12	12	12	12
	Media	3,67	2,67	3,92	3,42
	ds	,778	,651	,289	,669
3	n	1	1	1	1
	Media	4,00	3,00	4,00	4,00
	ds				

Tabella 17 Medie dei punteggi ottenuti distinti per frequenza di pratica sportiva

Dai risultati si può cogliere come non vi sia una crescita legata alla pratica extra sportiva. Risulta essere un dato interessante quello relativo al bambino/a che pratica sport 3 volte la settimana, che sappiamo provenire da Sant'Andrea, in quanto ottiene punteggi elevati nei tre *item* considerati, facendo supporre che un'influenza sia presente, se pur qui non sia emersa dalle analisi.

### 3.6. Risposte agli interrogativi di ricerca

Rispetto il primo obiettivo di ricerca, volto a cogliere una sintesi globale del livello raggiunto da ogni intero gruppo classe, osservando se sono state riscontrate variazioni significative di manifestazione delle abilità o se invece sia stata riscontrata una situazione stabile e invariata, i risultati raccolti mostrano un miglioramento di prestazione, con possibile correlazione ad una crescita della componente di abilità, nella variabile dell'*item* lancio di una palla con una mano per gli alunni della scuola di Sant'Andrea. La media registrata nella fase di somministrazione finale risulta fortemente in aumento rispetto a quella indicata in fase di somministrazione iniziale. Questo dato indica quindi che rispetto l'inizio dell'anno gli alunni di classe prima della suddetta scuola hanno visto uno sviluppo dell'abilità del lancio con arti superiori. Questo dato indica

quindi un traguardo di miglioramento raggiunto dall'intero gruppo classe della scuola rispetto l'analisi di tutte le altre variabili prese in esame.

Per ciò che riguarda invece i risultati raccolti per la scuola di Grancona, da questa prima analisi dati non si osservano differenze statistiche significative tra prima e seconda somministrazione del test. Osservando le medie dei diversi *item*, infatti, è possibile notare come la differenza dei valori nelle fasi pre e post non indichi particolari casi di aumento o di carenza dei punteggi. Le abilità appaiono in linea di massima in miglioramento ma senza picchi di significatività.

Da questo primo studio dei risultati è quindi possibile osservare come, in risposta al primo obiettivo, sia evidente che dall'analisi delle due classi emergano una situazione invariata e una di miglioramento. Il gruppo classe della scuola di Sant'Andrea ha registrato un miglioramento importante in un *item* del test mostrando quindi una fase di sviluppo delle abilità definita da valori significativi. La classe di Grancona invece evidenzia un miglioramento parziale, seppur non significativo, che potremmo in realtà tradurre in una situazione di stabilità di sviluppo.

Procedendo poi con la verifica dell'ipotesi di ricerca volta ad analizzare se le abilità motorie registrate nella scuola all'aperto di Grancona mostrino risultati maggiori rispetto a quelle registrate nella scuola di Sant'Andrea, confrontando i punteggi raggiunti nelle fasi pre e post di somministrazione e andando ad osservare quanto queste scuole si assomiglino o differenzino tra loro, è possibile affermare che non si sono osservate differenze significative tra le due scuole né nella valutazione svolta ad inizio anno (analisi pre) né nella valutazione svolta a fine anno (analisi post). Questo risultato permette quindi di rispondere alla prima ipotesi di ricerca riconoscendo come i risultati delle due scuole evidenzino una somiglianza tra esse nell'analisi di sviluppo delle abilità esaminate. Inoltre, è possibile affermare che i risultati raggiunti dalla scuola di Grancona non sono maggiori rispetto a quelli della scuola di Sant'Andrea. Questo aspetto riscontrato potrebbe trovare risposta nel fatto che la scuola di Sant'Andrea pratica l'attività sportiva in *outdoor*, fornendo quindi ai propri alunni feedback educativi simili a quelli che la scuola di Grancona ha fatto propri nella progettazione didattica.

Dall'analisi del secondo obiettivo di ricerca legato all'osservazione dei risultati registrati sintetizzando in forma globale per ogni classe le medie raggiunte dal gruppo maschi e dal gruppo femmine a confronto, è possibile notare che nella scuola di Sant'Andrea non sono state registrate particolari variazioni significative nelle variabili analizzate pre e post somministrazione sia per il gruppo maschi che per il gruppo femmine. I valori registrati mostrano elementi di miglioramento nelle medie non particolarmente significativi e quindi possono essere tradotti con una situazione di sviluppo stabile per entrambe i generi. Nell'osservare invece i dati raccolti e analizzati nei t-test della scuola di Grancona si osservano variazioni significative sia nel gruppo dei maschi sia in quello delle femmine. Il gruppo maschi emerge per una tendenza a variazione significativa nell'*item* presa-ricezione con due mani di una palla lanciata osservando infatti l'aumento delle medie registrate nelle fasi di pre e post somministrazione. Il gruppo delle femmine invece emerge con significative differenze nell'*item* saltelli in avanti mostrando anche qui uno sviluppo significativo nei risultati raggiunti. Da questa prima riflessione sui risultati raggiunti è possibile definire come nel processo di apprendimento annuale le abilità mostrate dagli alunni di Grancona ad inizio dell'anno siano state ampiamente potenziate mostrando un netto miglioramento al termine dell'anno scolastico.

L'analisi del secondo obiettivo prosegue poi con la lettura dei risultati ottenuti dai t-test di confronto dei punteggi ottenuti dal gruppo dei maschi e dal gruppo delle femmine, nella fase pre e post, nelle singole realtà classe.

Da questi confronti tra generi diversi in ogni scuola è emerso che nella scuola di Sant'Andrea sono state riscontrate differenze significative per entrambe i generi nelle variabili lancio di una palla con una mano in fase iniziale e finale di somministrazione. Da questi risultati quindi si nota come le due componenti di genere abbiamo dimostrato miglioramenti significativi paralleli, senza vedere l'aumento di un gruppo rispetto l'altro. Per le altre variabili invece non essendo state registrate differenze significative si evince la possibilità di riconoscere uno sviluppo stabile delle abilità analizzate.



Per la scuola di Grancona le statistiche registrate nel confronto tra gruppi riportano variazioni significative per entrambe i generi nella variabile galoppo in fase iniziale di somministrazione e una tendenza a significatività nella variabile saltelli in avanti nella somministrazione finale. Le medie registrate vedono valori di miglioramento importanti nei salti post rispetto a quelli indicati nelle medie dei salti pre e una discrepanza di punteggio rilevante tra maschi e femmine nella componente di galoppo pre. Anche per questa scuola, quindi, è possibile affermare come entrambe i gruppi abbiano dimostrato una crescita e miglioramento in parallelo senza veder spiccare un gruppo sull'altro.

Mettendo poi a confronto i gruppi maschi delle due scuole e i gruppi femmine delle due scuole è stato possibile osservare che i gruppi maschi dimostrano una tendenza di differenza significativa nella componente galoppo pre e una differenza significativa tra i due gruppi nella variabile del lancio post. La discrepanza tra i valori delle medie registrate tra i due gruppi è molto significativa, mostrando perlopiù la scuola di Sant'Andrea con punteggi maggiori. Questi risultati potrebbero sempre dipendere dalla componente ambientale citata anche all'inizio del sottocapitolo oppure, come si nota, dalla differenza del numero di partecipanti per i due campioni: infatti, nella scuola di Sant'Andrea il numero di maschi è maggiore rispetto a quello di Grancona.

Risulta inoltre interessante osservare le medie registrate nella variabile presa post che appaiono uguali tra le due scuole sebbene le medie della variabile presa pre fossero diverse tra loro. Questi risultati potrebbero essere tradotti a livello descrittivo come un progresso di abilità rilevante per una delle due classi al punto tale da riuscire a raggiungere lo stesso livello ottenuto dall'altra classe.

Dal confronto invece tra i gruppi femmine delle due scuole emerge una tendenza di differenza significativa nella componente saltelli in avanti post e una differenza significativa tra i due gruppi nella variabile del lancio della palla con una mano pre. Qui è possibile notare un'inversione di rotta in cui i punteggi maggiori raggiunti nelle medie indicate si registrano nella scuola di Grancona sebbene il numero del campione sia inferiore rispetto a quello di Sant'Andrea.

Dato che dalle analisi fin qui condotte non emergono significative differenze tra i due gruppi lo studio del secondo obiettivo si è poi sviluppato confrontando i due generi riunendo in un campione singolo tutti i maschi delle due scuole e in un altro campione singolo tutte le femmine delle due scuole.

Dal confronto tra i gruppi maschi e femmine riuniti per genere è possibile notare una differenza significativa nella variabile presa di una palla con due mani post in cui il valore di media raggiunto dai maschi è ampiamente maggiore rispetto a quello riscontrato nel gruppo femmine, e una tendenza a differenza significativa nelle variabili galoppo pre e post e nella variabile lancio di una palla con una mano pre. Anche per quest'ultima variabile i punteggi di media raggiunti dai maschi risultano maggiori rispetto a quelli delle femmine, nel galoppo post invece i punteggi di media più alti si registrano nel gruppo femminile contrariamente a quanto accaduto nelle altre variabili.

Da questa complessa analisi del secondo obiettivo è possibile quindi ammettere che nelle singole scuole in ogni singolo genere le differenze significative registrate dalle due somministrazioni effettuate sono assenti o prevalentemente legate ad una sola variabile analizzata. Nel confronto poi tra generi diversi nelle singole scuole emerge che a Sant' Andrea il genere maschile ha dimostrato progressi di abilità maggiori rispetto a quello femminile che è invece emerso maggiormente nella scuola di Grancona dimostrando variazioni significative nelle componenti di abilità analizzate.

Dal confronto tra scuole secondo ogni genere si sono osservati progressi maggiori prevalentemente nella scuola di Sant'Andrea per il gruppo dei maschi e per la scuola di Grancona per il gruppo delle femmine.

Infine, riuniti a campioni unici per genere opposti a confronto è emerso che entrambe i generi hanno dimostrato significativi livelli di sviluppo delle abilità in variabili del test differenti. Questa analisi finale ha quindi permesso di affermare che entrambe i generi in una forma o nell'altra sono emersi in modo simile in componenti di abilità differenti.

L'ultimo obiettivo di ricerca rivolto ad analizzare quanto la pratica di attività sportive extra scolastiche possa essere elemento di influenza sullo sviluppo delle abilità grosso motorie analizzate ha visto l'assenza di significative correlazioni tra i valori di sviluppo registrati dalle analisi e la pratica di sport nell'extra scuola. Dall'osservazione delle medie ottenuti nei diversi *item* distinti a seconda della frequenza di pratica dello sport, emerge come non sia presente una crescita lineare. Il fatto che il/la partecipante che pratica sport 3 volte alla settimana ottenga punteggi elevati, fa pensare che una correlazione tra le variabili possa essere presente. Possiamo supporre che il numero poco rappresentativo per ciascun sottogruppo individuato rispetto alla frequenza di pratica sportiva extra scolastica sia influente nell'elaborazione dei dati e non abbia permesso di cogliere la relazione ipotizzata inizialmente.

#### 3.6.1. Limiti dello studio e possibili sviluppi

Dall'analisi dei dati raccolti la presente ricerca mostra molte risposte agli interrogativi iniziali che non sempre corrispondono pienamente a quanto atteso. Questa evidenza mi ha quindi portata a chiedermi quali sono stati i limiti dello studio che ho progettato e realizzato e come questi limiti possano essere tradotti in miglioramenti e ripensamenti per ricerche o studi futuri.

In primis mi sono soffermata sulla scelta di indagare solo alcuni *item* dei subtest del TGM, per la precisione due per ogni sub test. Consapevole che tale scelta è stata fatta in linea con i tempi didattici concessi per lo studio e con il ragionamento rivolto all'età del campione, poiché proveniente dalla scuola dell'infanzia, i dati raccolti hanno mostrato una buona e completa acquisizione delle abilità in linea generale in entrambe le classi coinvolte. Inoltre, la scelta di solo quattro *item* si è dimostrata estremamente ridotta nel fornire un reale e puro quadro di sviluppo grosso motorio del bambino. Forse la possibilità di usare interamente il test in ogni sua componente andando ad analizzare anche variabili più complesse, legate a schemi motori precisi e tipici di attività sportive, mi avrebbe permesso di capire se negli alunni di prima, durante l'arco dell'anno, l'intervento didattico di educazione motoria avrebbe favorito una crescita motoria.

In secondo luogo, mi sono soffermata proprio sull'età dei bambini, forse troppo piccoli per l'analisi di abilità più strutturate ma pienamente in linea con gli aspetti motori analizzati. Ripensando a ricerche future reputo interessante poter indagare tali abilità o abilità più strutturate in età più avanzate.

La scelta poi di osservare e monitorare l'andamento di sviluppo lungo un solo anno scolastico si è dimostrata, secondo me, altrettanto circoscrivente. La possibilità di aumentare il lasso di tempo di analisi e monitoraggio all'intero ciclo scolastico della scuola primaria, dalla prima alla quinta, permetterebbe forse di cogliere sfumature di sviluppo interessanti e di valore. Pensare poi ad un confronto tra due o più annualità della stessa scuola piuttosto che la stessa classe ma in plessi differenti, potrebbe essere un'ulteriore alternativa e arricchimento dello studio per confrontare quanto nel tempo l'azione didattica scolastica legata alla motricità del bambino possa in qualche modo influenzarne lo sviluppo o modificarne la crescita.

Il primo anno a scuola è un nuovo inizio e sebbene i contesti scolastici siano diversi tra loro l'esperienza iniziale in cui i bambini sono coinvolti è legata alla conoscenza e all'incontro. Questa riflessione mi ha portata a pensare su come il primo anno a scuola sia in realtà per i bambini un luogo in cui manifestare quanto già sviluppato avviando una primaria conoscenza con le esperienze didattiche strutturate tipiche di ogni disciplina. Questa componente potrebbe quindi essere un ulteriore elemento di influenza dei risultati ottenuti.

Un altro elemento di riflessione che potrebbe avere in qualche modo influenzato la pratica motoria della scuola di Sant'Andrea, garantendo così il raggiungimento di livello simili a quelli registrati per la scuola di Grancona, è legato alla pratica di lezioni e attività d'educazione motoria all'aperto.

Come abbiamo già visto la pratica di attività motorie all'aperto prevede che gli alunni pratichino esercizio fisico muovendosi in continuazione e garantendo una continua connessione tra il proprio corpo e l'ambiente esterno. Camminando, arrampicandosi, saltando e compiendo giochi con ostacoli e strumenti, i bambini allenano le proprie abilità motorie. Questi sono i benefici che la pratica outdoor ha fatto

propri in questi anni, vedendo gli studenti attori attivi in nuove esperienze di apprendimento a stretto contatto con l'ambiente socio territoriale in cui sono inseriti (Giunti et al. 2023). Così facendo la scuola di sant'Andrea nel contrastare una limitazione strutturale della propria scuola, ha potenziato negli anni l'utilizzo di pratiche outdoor per lo svolgimento di attività di educazione motoria garantendo la possibilità ai propri alunni di ampliare le proprie capacità motorie in libera sinergia con l'ambiente superando il mero senso di giocare all'aperto ma strutturando, in forma non pienamente consapevole, veri e propri progetti didattici simili a quelli delle scuole all'aperto .

L'ultimo limite riscontrato è rappresentato dal ridotto campione di ricerca, che nonostante il buon numero iniziale seppur comunque molto piccolo, ha visto una diminuzione dei partecipanti dovuta alle scelte delle famiglie appartenenti alle singole classi coinvolte. Sarebbe interessante poter compiere un confronto tra più scuole ampliando così il numero di alunni coinvolti nella somministrazione dei test.

In letteratura infatti diversi sono gli studi, tra questi troviamo il progetto Motorfit del 2006 e del 2009, che vedono l'utilizzo del test in percorsi di ricerca che coinvolgono campioni molto ampi, alcuni anche con più di 1000 studenti, questo aspetto permette quindi di comprendere come lo strumento ben si adatti ad analisi molto ampie e forse trovi in esse una miglior fruizione.

## 4. Conclusione

La presente tesi di ricerca è nata con lo scopo di indagare quanto il contesto scolastico e le sue relative prospettive educative possano in qualche modo influenzare lo sviluppo grosso motorio dei bambini di età compresa tra i 6 e 7 anni.

Consapevole che la motricità sia per il bambino il primo e fondamentale veicolo di comunicazione con la realtà, ho scelto di introdurre la ricerca svolta andando innanzitutto a riflettere sul concetto di sviluppo motorio inteso come processo di formazione e strutturazione del proprio schema corporeo e come fase di acquisizione degli schemi motori di base e delle proprie capacità senso – percettive. Attraverso la corporeità il bambino instaura relazioni continue con l'ambiente e diventa via via più abile e competente.

Considerando quindi la centralità del bambino e l'importanza che l'ambiente ha per il suo sviluppo, ho voluto procedere la mia riflessione riportando la corrente pedagogica che per eccellenza negli ultimi anni ha espresso nel proprio manifesto l'importanza delle relazioni corpo-ambiente. Lo sviluppo delle scuole outdoor d'avanguardia ha infatti permesso l'inserimento, nel contesto scolastico tradizionale, di una nuova prospettiva educativa in cui la centralità dell'aula viene superata rendendo duttili tutti i possibili ambienti presenti in natura affinché lo studente si ritrovi in continue situazioni di apprendimento che gli permettono di crescere fisicamente e mentalmente in forma libera e completa.

Partendo quindi dal personale quesito di quanto e come la scuola *outdoor*, rispetto a quella tradizionale, possa realmente influenzare lo sviluppo grosso motorio del bambino, attraverso la ricerca svolta e presentata si è osservato come in realtà, per il campione indagato, le componenti significative di variabilità riscontrate non siano pienamente sufficienti a permettere di rispondere in forma affermativa alla domanda. Il confronto svolto infatti ha portato alla luce come un adeguato potenziamento delle pratiche in natura possa superare la prospettiva educativa scolastica fornendo nuove potenzialità di sviluppo motorio in forma globale. Le scuole analizzate hanno riportato

risultati simili tra loro. Nello specifico, i risultati di Grancona hanno mostrato uno scarso incremento significativo probabilmente correlato alla natura semplice delle attività proposte in relazione alla motricità generale. Questa analisi ha quindi permesso l'avvio di una riflessione su come i percorsi educativi *outdoor* possano essere differenti tra loro, nella struttura e negli orientamenti. Inoltre, la ricerca ha permesso di osservare come la prospettiva scolastica non sia quindi strettamente correlata ai risultati di competenza raggiunti dagli alunni ma che questi possano invece dipendere da molteplici e vari fattori come la pratica di attività sportive extra scolastiche o l'esecuzione abituale di pratiche motorie a scuole che attuino in forma volontaria o involontaria strutture tipiche del pensiero *outdoor*.

## Bibliografia

- Agostini, F., & Farné, R. (2014), *Outdoor education: l'educazione si-cura all'aperto*. Junior.
- Arpinati, A.M., Monetti, L., Posar A., & Tasso, D. (2015), *Educazione Speciale 4. Motricità. Esercitare le abilità di base in studenti con disabilità intellettiva*. Zanichelli.
- Ayres, A. J. (2012), *Il bambino e l'integrazione sensoriale. Le sfide nascoste della sensorialità*. Giovanni Fioriti Editore.
- Bandini, G., & Oliviero, S. (2019), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. Firenze university press.
- Barone, L. (2019), *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Carrocci Editore.
- Baumgartner, H. (2010), A review of prior classifications of purchase behavior and a proposal for a new typology. *Review of Marketing Research*, vol. 6.
- Benetton, M. (2020), Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi*, 1, pp. 197-209.
- Bertolino, F., Guerra, M., Schenetti, M., & Antonietti, M. (2017), Educazione e natura: radici profonde, sfide presenti, prospettive future. In Bondioli A., Savio D. (2017), *Crescere Bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, pp.61-77. Edizioni Junior.
- Blume, D. D. (1981), Le capacità coordinative: definizione e possibilità di svilupparle. Trad. it. in *Didattica del Movimento (1986)*, 42/43, pp. 60-82.
- Bortolotti, A. (2019), *Outdoor education. Storia, ambiti, metodi*. Guerini.
- Bortolotti, A., & Bosello, C. (2020), Anche fuori s'impara: le prime esperienze della Rete Nazionale Scuole all'Aperto. *Studium Educationis*, 1.



Brügge, B., Glantz, M., Sandell, K., Lundqvist Jones, T., Szczepanski, A., & Andersson, P. (2021), An environmental and outdoor teaching approach for knowledge, emotions and quality of life. *Linköping University Electronic Press*. (Originariamente pubblicato nel 2018).

Caillois, R. (1995), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Bompiani.

Campos, J. J., Bertenthal, B. I., & Kermoian, R. (1992), Early Experience and Emotional Development: The Emergence of Wariness of Heights. *Psychological Science*, 3(1), pp. 61–64. Retrieved, from: <http://www.jstor.org/stable/40062755>

Cardinal, B. J., Loprinzi, K. L., & Lee, H. (2012), Benefits and Environmental Determinants of Physical Activity in Children and Adolescents. *Obesity Facts*, 5(4), pp. 597–610.

Casolo, F., & Pignato, S. (2019), Physical education in primary school. “Lombardia in gioco” project. *Formazione & Insegnamento*, 17(2), pp. 105–114. Retrieved, from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3570>

Ceciliani A. (2011), L’Outdoor Education nella scuola dell’infanzia. *Infanzia*, n.6.

Ceciliani, A. (2015), *Corpo e movimento nella scuola dell’infanzia*. Edizioni Junior.

Châtelet A.M., Lerch D., & Luc J.N. (2003), *L’école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l’Europe du XX siècle. Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth Century Europe*. Editions Recherches.

Cilia, G. C. A., Dugnani, S., & Monti V. (1996), *L’educazione fisica: le basi scientifiche del controllo e dello sviluppo del movimento*. Piccin.

Colina, D. (2015), *150 Giochi in movimento, potenziare i prerequisiti motorio-prassici per l’apprendimento*. Erickson.

Conzelmann A. (1998), Lo sviluppo delle capacità motorie. *Scuola dello Sport*, 44.

Crudeli, F., La Serra, C., & Monti, F. (2012), Outdoor Education. *Bambini*. Retrieved, from:

[https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiBm-  
iomKaEAXc\\_rslHdi0CmgQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.nidocbgbertino  
r.o.it%2Fsito01%2Fdocumenti%2Farticolo\\_progetto\\_crudeli.pdf&usg=AOvVaw0L2Z0wp  
6Tv\\_SLvmfoSpLFV&opi=89978449](https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewiBm-<br/>iomKaEAXc_rslHdi0CmgQFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.nidocbgbertino<br/>r.o.it%2Fsito01%2Fdocumenti%2Farticolo_progetto_crudeli.pdf&usg=AOvVaw0L2Z0wp<br/>6Tv_SLvmfoSpLFV&opi=89978449)

D'Aprile, I. (2020), *Apprendere con gioia*. Edizioni La meridiana.

D'Ascenzo, M. (2014), *Quando l'Outdoor education non si chiamava così*, in Farnè, R., & Agostini, F. (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Edizioni Junior, pp. 45-49.

D'Ascenzo, M. (2018), *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Edizioni ETS.

Dale, A., D'Anna, C., Carlevaro, F., Magno, F., & Magistro, D. (2023), *Test per la valutazione dello sviluppo grosso-motorio TGMD3* (Ulrich, 2019). Validazione italiana.

Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013), Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, vol. 8, pp. 80-91.

Dewey J., (2014), *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano.

Donaldson G. W., Donaldson L.E. (1958), Outdoor Education: a Definition. *Journal education for shaping personality in preschool: a systematic review. Magister*, 29(2), pp. 37-48.

Farné, R. (2002), *Iconologia didattica. Le immagini e l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Zanichelli.

Farné, R. (2015), I campi d'esperienza nell'outdoor education. *Infanzia*, pp. 256-265.

Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Ford P. (1986), *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, p. 3. Retrieved, from:  
<https://eric.ed.gov/?id=ED267941>

Frantus T. (2015) Radici. In M. Guerra (a cura di) *Fuori: suggestioni nell'incontro tra educazione e natura*, Franco Angeli, pp.19-22.

Freire, P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA- Edizioni Gruppo Abele.

Gallahue, D. L. (1982), *Understanding motor development in children*. John Wiley & Sons.

Gardner, H. (1999), *Intelligence Reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Gariboldi, R., & Cardarello R. (2012), *Pensare la creatività. Ricerche nei contesti educativi prescolari*. Edizioni Junior.

Georgescu, A., Rizescu, C., & Cazan, F. (2017), Coordinative qualities development in children. *Science, Movement and Health*, Vol. 17, 1, pp. 33-37.

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., Tortoli, L. (2023), *Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'Idea "Outdoor education"*, versione 2.0. INDIRE.

Grahn, P., Martensson, F., Lindblad, B., Nilsson, P., & Ekman, A. (1997), *Outdoor Daycare*. *City and Country*, 145. Nora Skåne Offset.

Grimshaw, M., Curwen, L., Morgan, J., Shallcross, N.K.R., Franklin, S.D., & Shallcross, D.E. (2019), The benefits of outdoor learning on science teaching. *Practitioner–Researcher*, pp. 40-45.

Gutman, M., & De Coninck Smith, N. (2008), *Designing Modern Childhoods: History, Space, and the Material Culture of Children*. Rutgers University Press.

Hernawan, H., Sukarya, Y., & Solahuddin, S. (2019), Locomotor basic motion learning model based on traditional game for basic school students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1318, 012047.

Hesketh, K., Waters, E., Green, J., Salmon, L., & Williams, J. (2005), *Healthy eating, activity and obesity prevention: a qualitative study of parent and child perceptions in Australia*, 20(1). Retrieved, from: <https://doi.org/10.1093/heapro/dah503>

Higgins, P., & Loynes C. (1997), On the nature of outdoor education. *A guide for Outdoor Educators in Scotland*, pp. 6-8.

Higgins, P., Loynes, C., & Crowther, N. (1997), *A guide for outdoor educators in Scotland*. Adventure Education.

Kaufman, S.B., & Gregoire, C. (2018), *La mente creativa: Misteri e paradossi della creatività*. Giunti Editore.

Kelly, D. (2014), Teaching Science outside the classroom. *Creative Thinking in Primary Science*, 11, pp. 127-135.

Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.

Latter, L.R. (2021), *School Gardening for Little Children*. Legare street press. (Originariamente pubblicato nel 1906).

- Le Boulch J. (1999), *Lo sviluppo psicomotorio dalla nascita a sei anni. Conseguenze educative della psicocinetica nell'età prescolare*. Armando.
- Ling, Q., Clark, B., & Winchester, I. (2010), ID and technology grounded in Enactivism. A paradigm shift?. *British Journal of Educational Technology*, 41.
- Louv R. (2006), *L'ultimo bambino nei boschi: come riavvicinare i nostri figli alla natura*. Studio Editoriale Littera.
- Malavasi, L. (2013), *L'educazione naturale nei servizi e nelle scuole dell'infanzia*. Edizioni Junior.
- Malone, K., & Tranter, P. (2003), Children's Environmental Learning and the Use, Design and Management of Schoolgrounds. *Children, Youth and Environments*, 13(2), pp. 87-137.
- Mancini, C. (2020), *Educatori esperienziali in Natura animali, piante, storie e attività per l'Outdoor Education*. 78Edizioni.
- Manno, R. (1984), Le capacità coordinative. *Scuola dello sport*, Anno 3, n. 1.
- Martin, D (1991), Multilateralità e specializzazione. *Scuola dello sport*, 23.
- Masiani, B. (2021), Territorio educante. *Contesti. Città, Territori, Progetti*, (2), pp. 163-176.
- Maynard, T. (2007), Forest school in Great Britain: An initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331.
- Mechling, J. (1987), Prove orali e storia delle vite dei bambini americani. *Il Giornale della Storia Americana*, Vol. 74, No. 2, pp. 579-586. Oxford University Press.
- Meinel, K. (2000), *Teoria del movimento. Abbozzo di una teoria della motricità sportiva sotto l'aspetto pedagogico*. Società Stampa Sportiva Editore.

Meinel, K., & Schnabel, G. (1987), *Bewegungslehre – Sportmotorik*. Volk und Wissen.

Montessori, M. (1950). *La scoperta del bambino*. Garzanti.

Moore, R. (1996), Compact nature: the role of playing and learning gardens on children's live. *Journal of Therapeutic Horticulture*, 8, pp. 72-82.

Moore, R.C. (1996) Outdoor settings for playing and learning: Designing school grounds to meet the needs of the whole child and whole curriculum. *North American Montessori Teacher's Association Journal* 21 (3), pp. 97–120.

Negro, S. (2019), *Pedagogia del bosco educare nella natura per crescere bambini liberi e sani*. Terra Nuova.

Neill, J. (2004), *Outdoor Education Research and Evaluation*. Pensa Multimedia.

Nelson, C.A. Brain development and behavior. In Rudolph, C.D., Rudolph, A.M., Lister, G.E., First, L.R., & Gershon A.A.(Eds.), *Rudolph's Pediatrics*, 22e. The McGraw-Hill Companies. Retrieved, from:

<https://accesspediatrics.mhmedical.com/content.aspx?bookid=455&sectionid=403103>

36

Nigris, E. (2011), Dalla valorizzazione dell'esperienza alla didattica socio-costruttivista. In E. Nigris et al. (a cura di), *Esperienza e didattica* (pp. 81-124). Carocci.

Oddone, D., & Saccà, V. (2018), *Potenziamento della motricità fine. Giochi e attività per bambini dai 2 ai 6 anni*. Erickson.

Oliverio, A., & Oliverio Ferraris, A. (2011), *A piedi nudi nel verde*. Giunti Editore.

Orlandini, O. (2020), Outdoor Education. *Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano*. Pensa MultiMedia Editore, 1, pp. 9-17.

Parlebas, P. (1986), *Éléments de sociologie du sport*. PUF.

Parlebas, P. (1990), *Pour une sémiologie du jeu sportif*. Activité physique et éducation motrice. *Dossier Revue Éducation Physique et Sport*, n. 4.

Parlebas, P. (1997), *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Il Capitello, p.32.

Parlebas, P. (1999), *Jeux d'enfants d'après Jacques Stella et culture ludique au VIIe siècle*. Montbrison. Festival d'histoire.

Pento, G. (2004), *Muoversi per ... piacere. Educare al corpo e al movimento nella scuola dell'infanzia*, Junior.

Pento, G. (2020), *Fondamenti e didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Apprendere il movimento nella scuola dell'infanzia e nel primo ciclo di istruzione*. Cleup.

Pento, G., & Sichi, R. (2021), *Al nido con il corpo*. Fulmino Edizioni.

Poli, E.F. (2014), *Anatomia della guarigione*. Anima.

Pontecorvo, M. (1988), *Conoscere a scuola*. Il Mulino.

Priest, S. (1986), Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationship. *The Journal of Environmental Education*, 17 (3), pp. 13-15.

Pyle, P. O. (2002), Eden in a vacant lot: special places, species and Kids in community of live. In Kahn, P.H. & Kellert S.R., *Children and nature: Psychological sociocultural and evolutionary investigation*, pp. 305-328. MIT Press.

Russo, R.C. (1985), *Genesi ed evoluzione dell'atto motorio*, Notiziario AISPSIM.

Sabbadini, L. (2005), *La disprassia in età evolutiva*. Springer-Verlag Italia.

Schmidt, R. A. (1975), A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82(4), pp. 225–260.

Sgrò, F., Barresi, M., & Lipoma, M. (2017), Assessing the effect of an exergames training protocol on the developmental levels of fundamental movement skills in childhood. *Formazione & Insegnamento*, 14(1 Suppl.), 189–202. Retrieved, from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1889>

Sibilio, M., & D'Elia, F. (2015), *Didattica in movimento. L'esperienza motoria nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria*, La Scuola.

Siegel, D. (2001), *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Raffaello Cortina.

Smith, G.A., Sobel, D. (2014), *Place- and Community-Based Education in Schools*. Routledge.

Sternberg, R. J. (2012), The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), pp. 3-12.

Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L. O. (2006), Outdoor Education-Authentic Learning in the Context of Landscape Literary Education and Sensory Experience. Perspective of Where, What, Why, How and When of Learning Environments. Inter-Disciplinary Context and the Outdoor and Indoor Dilemma. In *The Third International Outdoor Education Research Conference-Widening Horizons: Diversity in Theoretical and Critical Views of Outdoor Education Conference*.

Turati, C., & Valenza E. (2022), *Mente e corpo nello sviluppo*. Carrocci Editore.

Ulrich D.A. (1992), *TGM: test di valutazione delle abilità grosso-motorie*. Centro studi Erickson.

Ulrich D.A. (2019), *TGMD-3: Test of gross motor development*, originally published. PRO-ED, Inc.

Ulrich, D. A. (1985), Test of gross motor development. TX: Pro-ED. Inc.



Ulrich, D. A. (2000), *Test of gross motor development 2: Examiner's manual (2nd ed.)*. TX: PRO-ED.

Valentini, M., Cinti, F., & Troiano, G. (2018). Growth and learning through body in movement. *Formazione & Insegnamento*, 16(1 Suppl.), 149–162. Retrieved, from: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2771>

Valentini, M., Nisi, V., Fombona, J., & Federici, A. (2017), Environmental and motor education for shaping personality in preschool: a systematic review. *Magister*, 29(2), 37-48.

Vayer, P., & Saint-Pierre, C. (2002), *L'osservazione dei bambini piccoli. Revisione dell'esame psicomotorio*. Edizioni Scientifiche Ma.Gi.

Wallon, H. (1967), *Psicologia ed educazione del bambino*. La nuova italia.

Weineck, J. (1994), *Manuel d'entraînement (4e édition)*. Editions Vigot.

Wille, A. M., & Ambrosini, C. (2008), *Manuale di terapia psicomotoria dell'età evolutiva*. Cuzzolin.

Wilson, M. (2002), Six views of Embodied Cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, vol. 9, n. 4, pp. 625-636.

#### Riferimenti normativi:

D.L. n. 241 (7 agosto 1990), *Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi*.

DPR n.275 (8 marzo 1999), *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59*. GU n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152.

D.M. 254 del 16 novembre 2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 89 del 20 marzo 2009.

#### Riferimenti accademici o di ricerca:

Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica. Nucleo Territoriale Lombardia, Ex IRRE Lombardia Area Scienze Motorie e Sportive (2006), Progetto di ricerca. Motorfit: monitoraggio dello stato di benessere fisico e motorio degli studenti della Lombardia. Retrieved, from:

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwibutPwkqaEAXVYX\\_EDHXVCAVkJFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fpdf4pro.com%2Fcdn%2Fmotorfit-635d0.pdf&usg=AOvVaw1TLA6O8Cc5bHjzM4k1j1l7&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwibutPwkqaEAXVYX_EDHXVCAVkJFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fpdf4pro.com%2Fcdn%2Fmotorfit-635d0.pdf&usg=AOvVaw1TLA6O8Cc5bHjzM4k1j1l7&opi=89978449)

D'Ascenzo, M. (2014), Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Italia. *Pedagogia militante Diritti, culture, territori*. [Atti del 29° convegno nazionale SIPED]. Edizioni ETS.

Marani, L. (2017), *Teoria tecnica e didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva*.

Disponibile nei corsi dell'Università di Ferrara. Retrieved, from:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjnvwWa6KWEAXTQvEDHcTVDFwQFnoECBsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.unife.it%2Fmedicina%2Fscienze%2Fminisiti-LT%2Ftttd-attivita-motoria-eta-evolutiva-adulta-e-anziana%2Fdispense-prof.ssa-marani%2Fdispense-marani-samaritani%2Fdispensa%2520Marani&usg=AOvVaw2yijAGyTVnc0E8co-Bin00&opi=89978449>

Piccinno, A. (2016), *Le capacità grosso-motorie: il tgm*. [Università Pegaso]. Retrieved, from:

<https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiHgrfMkqaEAXU5SvEDHf-zD3MQFnoECBoQAQ&url=https%3A%2F%2Fvideo.unipegaso.it%2F03SCUMA%2FMet>

[odi ditattiche att motorie%2FPiccinno%2FAbilGroMotTGM%2FAbilGroMotTGM.pdf&usg=AOvVaw1-vBHZAfGv9BRKj-A1tMaP&opi=89978449](#)

Plutino, L. (2017), *Metodologia dell'allenamento. Le capacità coordinative e le abilità motorie e sportive* [Coni]. Retrieved, from:

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwimjKul6qWEAxWYafEDHZ\\_3DcwQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiguria.coni.it%2Fimages%2Ffiguria%2FAbilit%25C3%25A0%20motorie%20e%20capacit%25C3%25A0%20coordinative.pdf&usg=AOvVaw10I64Uq\\_pBxTRQOUeyKNM&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwimjKul6qWEAxWYafEDHZ_3DcwQFnoECBwQAQ&url=https%3A%2F%2Ffiguria.coni.it%2Fimages%2Ffiguria%2FAbilit%25C3%25A0%20motorie%20e%20capacit%25C3%25A0%20coordinative.pdf&usg=AOvVaw10I64Uq_pBxTRQOUeyKNM&opi=89978449)

Spanu, L. (2016), *Studio delle Capacità Coordinative in età evolutiva tra normalità e patologia* [Corso di laurea magistrale, Scienze e tecniche delle attività motorie preventive e adattate, Università di Pisa].

Documentazione scolastica:

*Piano Triennale dell'offerta formativa a.s. 2022/2025*, Istituto Comprensivo "Val Liona" Sossano.

*Piano Triennale dell'offerta formativa a.s. 2022/2025*, Istituto Comprensivo di Cologna Veneta.

Sitografia:

<https://scuoleallaperto.com/>

<https://www.scuoleallaperto.eu/chi-siamo-2/>

Insegnare all'aria aperta – Un progetto di WWF e SILVIVA. Retrieved, from:

<https://www.insegnareallariaaperta.ch/>

Motorfit, 2009, Retrieved from:

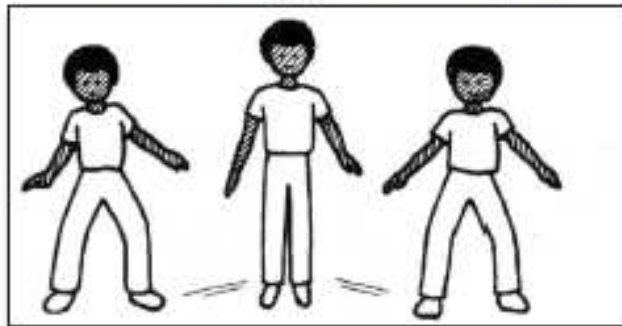
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjukZ6jpKuEAXvavEDHZsQARgQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Farchivi.istruzioneer.it%2Femr%2Fwww.motorfit.it%2Fesperienze%2Fatti%20motoria%20sportiva%20adattata.pdf&usg=AOvVaw2ftou6\\_K1GB4flnuJZeaRa&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjukZ6jpKuEAXvavEDHZsQARgQFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Farchivi.istruzioneer.it%2Femr%2Fwww.motorfit.it%2Fesperienze%2Fatti%20motoria%20sportiva%20adattata.pdf&usg=AOvVaw2ftou6_K1GB4flnuJZeaRa&opi=89978449)

Onu, Agenda 2030. Retrieved, from: <https://unric.org/it/agenda-2030/>

## Allegati

### 1. Test n.2: Galoppo laterale

#### Test n.2: Galoppo laterale (GL)



(Ulrich, 1985)

#### Materiale

Tracciare due linee (partenza e arrivo) a distanza di 10 metri l'una dall'altra e una perpendicolare che unisce la partenza e l'arrivo, con nastro adesivo colorato, gesso o utilizzare linee già esistenti.

#### Obiettivo

Galoppare lateralmente nei seguenti 4 modi.

ITEM (COSA FARE)	CRITERI DI ESECUZIONE (COSA OSSERVARE)
1. Nella direzione liberamente scelta (destra o sinistra).	È in grado di galoppare con un breve istante in cui entrambi i piedi non toccano il terreno (fase di volo). (Si consiglia di annotare il lato preferito).
2. Verso l'altra direzione.	È in grado di galoppare verso l'altro senso.
3. Verso la direzione liberamente scelta in precedenza.	Galoppa nella direzione liberamente scelta slanciando le braccia ad ogni rimbalzo.
4. Verso l'altra direzione.	È in grado di galoppare mantenendo dritta la direzione.

#### Indicazioni per l'insegnante

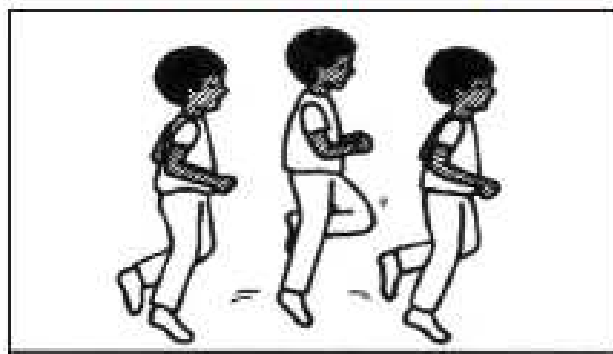
- Osservare con attenzione le quattro esecuzioni.
- Porsi di lato all'alunno, perpendicolarmente alla direzione di marcia, quando si osservano i primi 3 item; porsi di lato all'alunno quando si osserva il quarto.

#### Istruzioni da dare allo studente:

- Parti dalla stazione eretta prima della linea di partenza, di fronte all'insegnante.
- Percorri la distanza cercando di andare dritto.

## 2. Test n.1: Saltelli in avanti su un piede

### Test n.1: Saltelli in avanti su un piede (SAP1)



(Ulrich, 1985)

#### Materiale

Tracciare due linee (partenza e arrivo) a distanza di 10 metri l'una dall'altra e una perpendicolare che unisce la partenza e l'arrivo, con nastro adesivo colorato, gesso o utilizzare linee già esistenti.

#### Obiettivo

Saltellare in avanti su un piede lungo una linea nei seguenti 4 modi:

ITEM (COSA FARE)	CRITERI DI ESECUZIONE (COSA OSSERVARE)
1. Utilizzando un piede liberamente scelto dallo studente.	Flette la gamba che non saltella (Si consiglia di annotare il piede preferito).
2. Utilizzando l'altro piede.	È in grado di saltellare con l'altro piede.
3. Utilizzando il piede liberamente scelto in precedenza.	È in grado di saltellare slanciando le braccia ad ogni rimbalzo.
4. Utilizzando l'altro piede.	È in grado di saltellare mantenendo la direzione dritta.

#### Indicazioni per l'insegnante

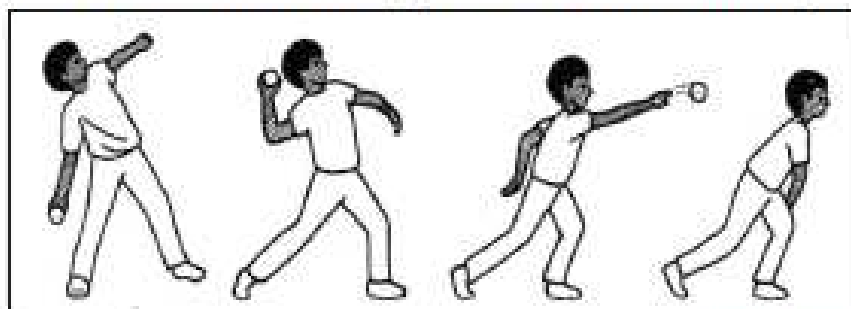
- Osservare con attenzione le quattro esecuzioni.
- Porsi di lato all'alunno, quando si osservano i primi 3 item; porsi dietro all'alunno quando si osserva il quarto.

#### Indicazioni per lo studente

- Parti dalla stazione eretta, prima della linea di partenza, in appoggio su (uno o due piedi).
- Percorri la distanza cercando di andare dritto.

### 3. Test n.4: Lanciare una pallina con una mano

#### Test n.4: Lanciare una pallina con una mano (LP)



(Ulrich, 1985)

#### Materiale

Una pallina da tennis, una parete. Tracciare una linea a 10 metri di distanza dalla parete con nastro adesivo colorato, gesso o altri oggetti di demarcazione.

#### Obiettivo

Lanciare la palla contro la parete.

ITEM (COSA FARE)	CRITERI DI ESECUZIONE (COSA OSSERVARE)
1. Lancia la pallina contro la parete.	E' in grado di colpire la parete.
2. Lancia la pallina contro la parete.	Assume correttamente la posizione iniziale: piede opposto alla mano che lancia tenuto avanti.
3. Lancia la pallina contro la parete.	Durante il lancio la mano è sopra l'altezza delle spalle.
4. Lancia la pallina contro la parete.	Imprime una traiettoria tesa alla pallina.

#### Indicazioni per l'insegnante

Si pone di fianco all'alunno per le registrazioni e per dare il segnale ad ogni lancio.

#### Istruzioni da dare allo studente

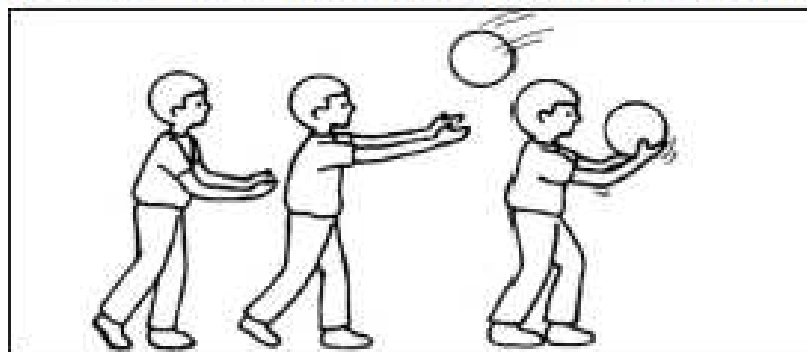
- Parti dalla stazione eretta, prima della linea segnata, con un piede avanti e l'altro dietro.
- Al segnale dell'insegnante lancia con forza la pallina contro la parete.

#### Che cosa scrivere sulla scheda

Segnare un «1» nell'apposita colonna della scheda di registrazione, quando l'alunno esegue l'item in modo corretto. Segnare «0» nel caso contrario.

#### 4. Test .5: Ricevere con le mani una palla lanciata

### Test n.5: Ricevere con le mani una palla lanciata (RP)



(Ulrich, 1985)

#### Materiali

Una palla di plastica. Tracciare due linee a 5 metri l'una dall'altra con nastro adesivo colorato o altro materiale di demarcazione.

#### Obiettivo

Prendere la palla al volo.

ITEM (COSA FARE)	CRITERI DI ESECUZIONE (COSA OSSERVARE)
1. Prendere la palla al volo.	Assume una posizione di attesa: non è passivo ma è pronto alla ricezione (annotare se riceve la palla).
2. Prendere la palla al volo.	Le braccia si protendono in avanti per prendere la palla (annotare se riceve la palla).
3. Prendere la palla al volo.	La palla viene presa solo con l'uso delle mani (annotare se riceve la palla).
4. Prendere la palla al volo.	Ha ricevuto 4 palloni su 4 senza farli cadere.

#### Indicazioni per l'insegnante

- L'alunno sta in corrispondenza di una linea e voi, che lanciate la palla, vi mettete dietro l'altra linea.
- Lanciate all'alunno la palla dal basso, facendole descrivere un leggero arco.
- Tenete conto soltanto dei lanci che arrivano nella zona tra le spalle e il bacino.

#### Istruzioni da dare allo studente

- Rimani dietro la linea segnata, nella stazione eretta, pronto a ricevere la palla.
- Cerca di prendere la palla senza farla cadere a terra.

#### Che cosa scrivere sulla scheda

Segnare un «1» nell'apposita colonna della scheda di registrazione, quando l'alunno esegue l'item in modo corretto. Segnare «0» nel caso contrario.



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,  
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE IN  
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

**ACQUA PREZIOSA**  
Un bene comune da proteggere

Relatore:  
Simonetta Gallocchio

Laureanda:  
Chiara Valente  
Matricola: 1202277

Anno accademico: 2022/2023



# Indice

<b>Indice</b> .....	<b>2</b>
<b>Introduzione</b> .....	<b>3</b>
<b>1. La Dimensione istituzionale</b> .....	<b>5</b>
1.1. Il contesto.....	5
1.1.1 Il territorio .....	5
1.1.2 Il plesso e la classe .....	6
1.2. Dentro e fuori dall’aula: relazione e dialogo con le realtà dell’extra scuola.....	8
1.2.1 Andiamo alla “fonte”: motivazioni legate alla scelta di collaborazione per il presente progetto di tirocinio .....	9
<b>2. La Dimensione didattica</b> .....	<b>11</b>
2.1. Il progetto: “Acqua Preziosa” .....	11
2.1.1 L’importanza della bene acqua: motivazioni che hanno orientato la scelta dell’idea progettuale.....	11
2.1.2 Progettazione e conduzione: le fasi dell’intervento e la loro realizzazione .....	12
2.2. La documentazione del progetto svolto .....	21
2.3. La valutazione.....	23
2.3.1 La valutazione oggettiva degli apprendimenti sviluppati.....	23
2.3.2 La valutazione soggettiva degli alunni .....	28
2.3.3 La valutazione intersoggettiva dell’insegnante referente e del gruppo classe.....	30
<b>3. La Dimensione professionale</b> .....	<b>33</b>
3.1. Riflessi di un’esperienza: punti di forza e di debolezza raggiunti lungo un ricco e dettagliato percorso di tirocinio accademico.....	33
3.2. La mia idea di insegnante: analisi e confronto tra presente e passato.....	34
3.3. Insegnante che cresce: riflessione sull’intera esperienza di formazione nel percorso di tirocinio accademico. ....	36
3.4. Sguardo verso il futuro: conclusione di un percorso formativo ed inizio di una nuova professione.....	37
<b>Bibliografia</b> .....	<b>39</b>
<b>Allegati</b> .....	<b>44</b>

## Introduzione

La relazione finale di Tirocinio è la tappa conclusiva di un lungo percorso formativo ricco di esperienze che mi hanno consentito di accostarmi alla realtà della didattica nella sua accezione più vera e quotidiana nella scuola del territorio.

“In futuro avremo acqua a sufficienza?” è il quesito che ha portato allo sviluppo e alla progettazione della proposta didattica pensata e che nel presente elaborato vuole essere narrata e descritta. L’iniziativa è nata per promuovere una maggior consapevolezza e responsabilità sulle tematiche ambientali legate all’acqua e per proporre ai ragazzi comportamenti e stili di vita sostenibili, orientati al contenimento dell’impronta ecologica individuale. Ho voluto offrire un intervento educativo capace di informare e sensibilizzare i ragazzi sulla realtà della risorsa idrica presente nel nostro pianeta, fornendo nozioni tecniche accompagnate da note pratiche per una gestione consapevole della risorsa.

Tutte le attività proposte sono state pensate ricorrendo ad un continuo lavoro in piccoli gruppi e potenziando la valenza educativa delle uscite sul territorio in un’ottica sistemica di libera e fruttuosa interazione tra servizi scolastici ed extrascolastici.

Ho quindi proposto una didattica sul paesaggio centrata sulle percezioni, sulle emozioni di esperienza (Castiglioni, 2002) e capace di coinvolgere l’immaginazione personale in una continua ricerca di leggi e fenomeni che guidano gli eventi andando oltre la mera descrizione oggettiva delle cose osservabili. Ho chiesto ai ragazzi di cogliere l’insieme di valori ed emozioni nati dal contatto con la natura e con la realtà territoriale della Val Liona. Partendo da quello che hanno provato sulla loro pelle e dalla vicinanza riscontrata con alcuni ambienti osservati è stato quindi possibile strutturare la realizzazione di percorso ricco di stimoli.

La presente relazione vuole quindi dare voce a quanto sperimentato e svolto a scuola descrivendone brevemente fasi e proposte secondo una visione tridimensionale. I singoli capitoli aprono il loro sguardo all’intervento descritto attraverso il richiamo ad una metafora.

L'esperienza valoriale del tirocinio, come momento di formazione di una nuova figura professionale è stata ricondotta alla crescita di una nuova vita nel mondo naturale. Ogni dimensione è metaforicamente relazionata ad un elemento naturale (luce, piantina e terra) perché, come nella vita scolastica ognuna di esse è fondamentale per la crescita professionale di un'insegnante, nella vita sulla terra gli elementi considerati sono fondamentali per la crescita di un nuovo essere vivente. Da un'iniziale analisi istituzionale, volta a porre attenzione sul contesto scuola e territorio e su quelle che sono state le relazioni e le comunicazioni con enti esterni che hanno collaborato alla realizzazione del progetto pensato, proseguo avviando un'analisi didattica, volta ad evidenziare gli obiettivi e le metodologie scelte per l'attuazione dell'intervento, le fasi che lo hanno caratterizzato e gli esiti raggiunti. Infine, nella dimensione professionale avvio un'attenta riflessione sull'intero percorso professionale sviluppato lungo questi quattro anni di tirocinio ed in particolare nell'intervento annuale scelto.

# 1. La Dimensione istituzionale

---

Riprendendo quanto proposto in uno dei post di riflessione pubblicati nel portfolio accademico, ho voluto avviare la mia presentazione del progetto annuale di tirocinio partendo dall'analisi della dimensione istituzionale rapportata metaforicamente al terreno su cui crescono nuove vite. Come la terra rappresenta l'ambiente in cui la vita prende forma, così anche la dimensione istituzionale è riconducibile al setting e alla realtà concreta in cui l'insegnante in formazione cresce e si sviluppa. Essa, quindi, include tutto l'insieme di capacità e abilità di sapersi muovere e intervenire adeguatamente fuori dall'aula.

## 1.1. Il contesto

Il percorso di tirocinio proposto per il quinto anno accademico ha coinvolto il personale e gli alunni della Scuola Primaria "G. Longo" di Grancona, situata nel cuore della Val Liona.

### 1.1.1 Il territorio

La Val Liona, comune situato al centro dei Colli Berici, è uno dei più importanti comprensori naturalistici della provincia di Vicenza. Il comune, nato agli inizi del 2017, a seguito della fusione dei comuni di Grancona e di San Germano dei Berici, prende il nome dell'omonima valle, la Val Liona, e dal torrente Liona, piccolo corso d'acqua che scende dai colli e percorre la vallata per una dozzina di chilometri. La Liona scorre lungo tutto il territorio e la valle si allarga (Figura 1) trasformandosi in una distesa fertile di campi coltivati andando a terminare direttamente nella grande distesa della pianura padana.



*Figura 1: Vista panoramica della Val Liona*

Questo ambiente è fortemente legato all'utilizzo dell'acqua. L'alta Valle della Liona, con il suo paesaggio marcato da una sequenza di mulini ad acqua e di fontane, è ricca di sorgenti naturali, adattate negli anni alle varie necessità dell'uomo. Proprio per questo motivo è possibile incontrare molte fontane, lavelli ed abbeveratoi nelle contrade e lungo le vie dei paesi anche fino alle quote più elevate (Baruffato, 2020). Queste caratteristiche territoriali hanno permesso lo sviluppo del progetto che all'interno di queste pagine viene descritto. Un territorio ricco di acqua non poteva certo non donare alla nostra iniziativa di apprendimento importanti spunti pratici e reali su quella che è stata negli anni una lunga tradizione di utilizzo e canalizzazione.

### 1.1.2 Il plesso e la classe



**Figura2: Scuola primaria G. Longo di Grancona**

La scuola, che mi ha accolta, si compone di un unico plesso che consta di cinque classi presso le quali operano undici insegnanti. Inoltre, è iscritta alla Rete Nazionale di "Scuole all'aperto". L'approccio metodologico di queste scuole, ricollegabile alle caratteristiche dell'*outdoor education* (d'ora in poi *OE*), si propone di valorizzare e promuovere una prospettiva ecosistemica ed un curriculum formativo "ecologico" attraverso la riscoperta di opportunità di apprendimento attive ed esperienziali. I principi cardine che accomunano le scuole OE possono essere quindi racchiusi nei seguenti elementi: un'aula che ha come soffitto il cielo, il gioco come strumento didattico principale, l'esperienza diretta e la relazione come fondamentali facilitatori dell'apprendimento.

Secondo questo approccio il processo di apprendimento si apre a molteplici campi di esperienza e ad una varietà di ambienti in cui lo studente, confrontandosi con il contesto naturale, sviluppa la propria autonomia (Bortolotti, Schenetti, Telese, 2020).

Il 'fuori' non si ferma quindi ad essere solamente un mero scenario per attività didattiche attive ma ne costituisce un elemento fondamentale capace di stimolare una progettazione didattica in cui gli studenti possano mettersi alla prova, trovando la loro motivazione nella scoperta del reale e partecipando attivamente alla costruzione del proprio curriculum formativo (Giunti et al., 2021).

La classe quarta, in cui è stato svolto il progetto di tirocinio, è composta da 13 alunni (6 maschi e 7 femmine). All'interno del gruppo classe è presente un alunno con certificazione di disabilità, affiancato per cinque ore settimanali da un'insegnante di sostegno, una studentessa in fase di accertamento per un sospetto di DSA e una studentessa proveniente dall'est Europa coinvolta in un percorso di avvio alla lingua italiana.

La classe si caratterizza per un numero di alunni in continua variazione avendo accolto gli ultimi arrivati proprio a metà del corrente anno scolastico. Questa commistione di allievi provenienti da realtà territoriali e scolastiche differenti ha quindi definito un'immagine del gruppo varia ed originale. Le insegnanti, avendo ben presente il concetto di unicità di ogni studente, hanno attivato fin da subito progetti volti a favorire la sperimentazione diretta di ciò che a scuola viene promosso come conoscenza teorica. La corretta traduzione del sapere scritto in forme più concrete e tangibili ha permesso fin da subito alle insegnanti di valorizzare le potenzialità di ogni alunno, abbattendo eventuali limiti fisici che la sola teoria trasmessa avrebbe fatto emergere. Attraverso proposte *outdoor* la scuola punta a dare valore all'apprendimento come azione capace di vestire gli abiti di chi ne prende parte. Non sono i bambini ed i ragazzi ad accogliere le nuove conoscenze, ma sono essi stessi a riconoscerle, accoglierle, coltivarle e saperle sviluppare con motivazione ed interesse. Forme di organizzazione in piccoli gruppi o attraverso proposte di turnazione hanno permesso ai nuovi alunni di integrarsi fin da subito nel gruppo-classe favorendo la creazione di sinergie e legami tra i singoli.

## 1.2. Dentro e fuori dall'aula: relazione e dialogo con le realtà dell'extra scuola.

L'approccio educativo che la scuola ha reso proprio negli ultimi anni, il quale sottolinea come attraverso l'educazione ambientale e l'educazione per uno sviluppo sostenibile (Robertson, 2018) si possa perseguire l'obiettivo di connessione degli studenti con la propria comunità, ha permesso una riorganizzazione del tempo-scuola, superando la centralità dell'aula, assumendo lo spazio esterno come naturale ambiente di apprendimento e riconciliando le fasi dell'apprendimento con quelle dell'esperienza. Sostenendo il diritto del bambino ad abitare gli spazi esterni, mettendosi alla prova ed esprimendo le proprie emozioni (Farnè, 2018), il progetto si è quindi sviluppato cercando un possibile e stretto legame con la realtà territoriale di Pederiva e di Grancona. Si è trattato di pensare ad azioni ampie e sinergiche capaci di coinvolgere l'intero sistema fuori dall'aula. L'accesso al territorio e la conoscenza del contesto di vita sono presupposti indispensabili per potenziare il senso di rispetto verso l'ambiente naturale (Bortolotti, Schenetti, Telese, 2020), per questo il progetto ha voluto avvicinarsi al territorio naturale della valle e dei comuni coinvolti permettendo a me agli allievi di osservare come la natura sia ricca di spunti da cogliere e tradurre in conoscenze. Per gli studenti il lavoro "in natura" è un'esperienza complessa, a volte anche faticosa, si tratta di operare in una continua ricerca e rilettura di ciò che quotidianamente siamo portati ad osservare con sguardo semplice. Grazie ad una continua analisi e un dialogo diretto con il territorio, gli alunni hanno quindi sviluppato la capacità di guardare attraverso i fenomeni senza limitarsi ad uno sguardo di superficie (Mura, 2005). La conoscenza si è sviluppata attraverso l'osservazione concreta e riflessiva degli elementi analizzati permettendo una comprensione delle concettualizzazioni astratte precedentemente presentate. La proposta promossa ha permesso la creazione di un unico ambiente di apprendimento costituito dal dentro e dal fuori la scuola, realtà permeabili e in continua connessione tra loro.

Riprendendo quindi l'intenzione di creare un aggancio tra l'intervento pensato a scuola (il dentro) e il territorio della Val Liona (il fuori), ho scelto di poter coinvolgere l'amministrazione del comune di Grancona per la realizzazione di alcuni cartelli esplicativi creati appositamente per la descrizione storica e strutturale di alcune fontane del paese. Al contempo l'intero gruppo ha collaborato con Arpa Veneto (Agenzia Regionale per la Prevenzione e Protezione Ambientale del Veneto) per la realizzazione di un Diario di Bordo cartaceo in risposta alla richiesta di partecipazione al progetto del concorso regionale "QUALE idEA- quiz" indetto dall'ente stesso. Questa agenzia regionale opera perseguendo due obiettivi strettamente connessi come la protezione, la salute e la sicurezza del territorio, attraverso la ricerca, la formazione, l'informazione e l'educazione ambientale. Lo storico concorso di ArpaV viene proposto per favorire la conoscenza dei temi scientifici legati alla natura e delle buone pratiche da attuare nella vita di tutti i giorni per salvaguardare il nostro pianeta. L'iniziativa promuove una maggior consapevolezza e responsabilità sulle tematiche ambientali e propone ai bambini e ai ragazzi comportamenti e stili di vita sostenibili, orientati al contenimento dell'impronta ecologica individuale e al raggiungimento degli obiettivi strategici dell'Agenda 2030. Proprio come riportato dall'approccio OE, lo sviluppo di comportamenti di tutela dell'ambiente e della cultura locale potenzia le competenze di cittadinanza attiva e valorizza la scuola come comunità integrata e aperta al territorio (ArpaV,2023).

### **1.2.1 Andiamo alla "fonte": motivazioni legate alla scelta di collaborazione per il presente progetto di tirocinio**

Il territorio della Val Liona, come accennato in precedenza nel paragrafo 1.1.1, ricco di fonti idriche di diversa natura e composizione, conta moltissime fontane sparse per l'intera valle, posizionate a differenti livelli d'altezza. Queste fonti situate un tempo per l'utilizzo urbano, attualmente risultano in parte ancora funzionanti e sono divenute al giorno d'oggi dei veri e propri centri turistici per i visitatori dell'intera regione. Situate lungo le vie urbane o in sentieri più naturali, ognuna di esse nasconde una storia ed una tradizione definita e ricca di suggestioni. La scelta di visitarne alcune ha permesso di conoscerne e di valorizzarne il potenziale legato alla salvaguardia dell'acqua. Il Progetto ha preso vita con lo scopo di introdurre il tema nella sua accezione geografico-



scientifica integrando le principali conoscenze scolastiche ad un'attenta osservazione del rapporto che l'umanità ha ed ha avuto con la risorsa idrica. Attraverso l'educazione al rispetto degli elementi presenti nell'*habitat* in cui viviamo, ci si è posti come obiettivo quello di presentare il tema come forte strumento educativo dal punto di vista scientifico, culturale e pedagogico riconoscendo l'ambiente come principale strumento capace di offrire all'uomo una serie di vincoli e di possibilità per il suo apprendimento (Turco, 2002).

Le attività hanno favorito una didattica "per l'ambiente", promotrice di uno sviluppo sostenibile attraverso un'attenzione incrociata tra elementi sociali ed ambientali, una didattica rivolta alla diversità bio-culturale, capace di valorizzare e riscoprire le specificità locali come fattori importanti per lo sviluppo umano, e una didattica sul paesaggio centrata sulle percezioni e sulle emozioni emerse da esperienze dirette e indirette. Quest'ultima, in particolare, fa appello all'immaginazione personale e alla stimolazione sensoriale permettendo un'immersione diretta nel territorio analizzato attraverso differenti modalità percettive.

Il percorso proposto ha inoltre valorizzato la predisposizione di una forma didattica legata ai luoghi, facendo leva sulla maturazione del senso d'identità nata dal reale contatto tra i ragazzi e gli spazi vissuti, e una legata al territorio, partendo dall'elemento della vicinanza attraverso uno studio storico e geografico delle singole specificità locali e riconoscendo nella componente territoriale il frutto dell'azione dell'uomo(Rocca,2012).

## 2. La Dimensione didattica

---

Come per la prima dimensione anche per questa mi è stato possibile creare una metafora, in questo caso rapportando la componente didattica ad una piantina. Entrambe rappresentano la parte centrale e fondamentale dell'intero processo di sviluppo. Senza la piantina non ci sarebbe una nuova vita da stimolare a crescere e senza una dimensione didattica forte e definita il ruolo dell'insegnante sarebbe incompleto. Questa dimensione include l'insieme di capacità dell'insegnante legate all'organizzazione e conduzione delle differenti situazioni di apprendimento mediante le quali può mostrare il proprio abito educativo agli alunni attraverso l'utilizzo e la promozione di strumenti e metodologie di differenziazione della proposta didattica.

### 2.1. Il progetto: "Acqua Preziosa"

#### 2.1.1 L'importanza della bene acqua: motivazioni che hanno orientato la scelta dell'idea progettuale.

Grazie al percorso strutturato, ho voluto promuovere negli studenti una cultura attiva tesa alla partecipazione e al rispetto della risorsa idrica promuovendo relative attività di sensibilizzazione.

Il format di progettazione delle attività di tirocinio diretto (Allegato 6) è stato pensato puntando l'attenzione sul tema dell'acqua, elemento prezioso del nostro pianeta. Il lavoro è nato con lo scopo di introdurre il tema nella sua accezione geografico-scientifica, considerando le sue caratteristiche specifiche e rimarcandone l'importanza per lo sviluppo umano e dell'intero sistema Terra.

## 2.1.2 Progettazione e conduzione: le fasi dell'intervento e la loro realizzazione

La scuola primaria accogliente, che da qualche anno segue le finalità educative tipiche del modello dell'*Outdoor Education*, tiene molto alla possibilità di poter ampliare la propria proposta didattica grazie ad alcuni progetti esterni. Proprio per questo motivo mi ha dato l'incarico di promuoverne uno che potesse fornire ai ragazzi spunti di riflessione per aprire lo sguardo verso il territorio della Val Liona, favorendo un'integrazione della comunicazione scolastica con enti ed agenzie del terzo settore.

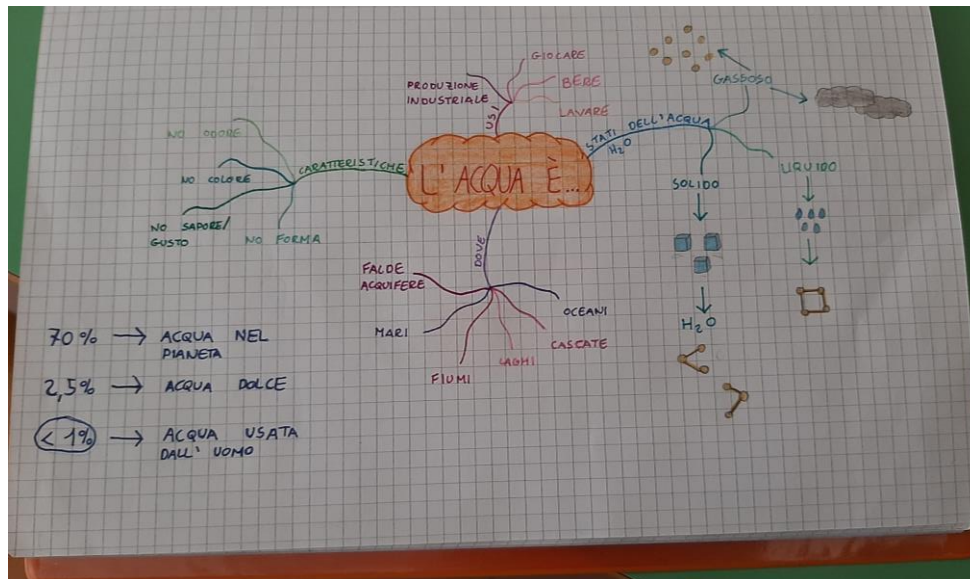
La fase iniziale è stata progettata partendo dalla definizione delle prime attività secondo le linee guida fornite dal format di progettazione dell'ateneo. Attraverso queste prime proposte, riportate in Tabella 1, si è voluto promuovere la predisposizione di alcune basi utili all'avvio di una riflessione strutturata sull'argomento scelto.

FASE INIZIALE					
Tempi	Ambiente/i di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
4 ore	Aula, giardino scolastico	Analisi teorica dell'acqua	Conversazione-circle time Lavoro di gruppo	Lim, lavagna, sussidi testuali, slide, materiale di cartolibreria, materiale di recupero.	In questa prima fase i ragazzi affrontano alcuni temi legati alla risorsa idrica presente nel mondo. L'argomento viene introdotto con un'analisi sul significato del termine acqua e delle caratteristiche ad esso legate. Si prosegue poi facendo una contestualizzazione delle fonti idriche nel mondo attraverso immagini satellitari e video esplicativi capaci di apportare un'analisi sul ruolo dell'acqua nella storia.

Tabella 1: Progettazione fase finale del progetto

Nella conduzione, i primi incontri si sono avviati con l'osservazione di video esplicativi, reperiti su alcune piattaforme online. Attraverso questi strumenti multimediali è stato possibile fornire un'iniziale *feedback* visivo su quante siano le realtà quotidiane che incontriamo di cui l'acqua costituisce l'elemento principale. I video hanno favorito la riflessione sul valore che questo oro blu, in tutte le sue forme, assume per il nostro pianeta. Sono state rilanciate alcune domande stimolo su cosa pensiamo

quando parliamo di acqua e proprio attraverso questa riflessione è stato possibile realizzare una mappa condivisa in cui ogni alunno ha aggiunto un concetto, una parola o una caratteristica che per lui era fondamentale per descrivere l'elemento stesso (Figura 3). Questa mappa ha fatto emergere le conoscenze già apprese dai ragazzi e ha permesso loro di comprendere come di quello che sappiamo sia influenzato dalle conoscenze informali che apprendiamo nel vivere quotidiano.

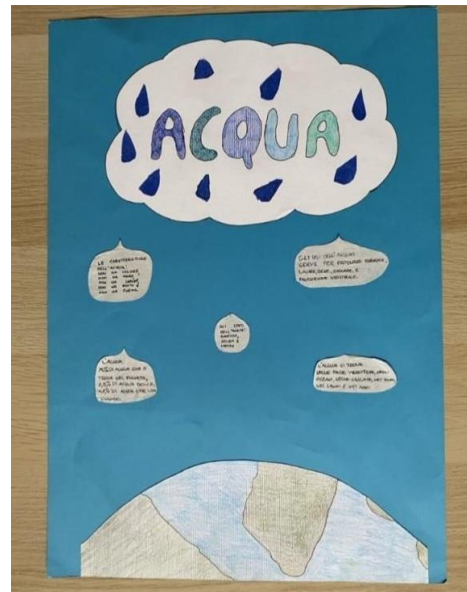


**Figura 3: Mappa creata dai ragazzi**

La fase introduttiva ha quindi favorito lo sviluppo di una riflessione sulla centralità della risorsa idrica per la vita umana e su come, allo stesso tempo, essa sia sempre meno disponibile. Partendo da questo, nelle attività successive è stato possibile avviare un processo di interiorizzazione delle forme di sensibilizzazione verso la risorsa attraverso un primo incontro con alcune documentazioni nazionali ed internazionali che negli anni hanno caldeggiato il rispetto della fonte idrica mondiale. Tra queste, in particolare, abbiamo analizzato l'Agenda 2030 esaminando nel dettaglio alcuni dei suoi obiettivi.

Come per tutti gli incontri pensati e in linea con la funzione che questo strumento propone, ossia quella di documentare la riflessione personale (Rocca, Gasparini, 2022), al termine di queste prime ore i ragazzi, in piccoli gruppi, hanno iniziato a creare le iniziali pagine del diario di bordo (Figura 4) per ArpaV rappresentando l'acqua nella sua completezza e ricordandone il valore fondamentale per la vita di tutti gli esseri viventi.

La scelta del diario di bordo, richiesto direttamente da Arpav per una reale partecipazione al concorso, ha fornito al mio progetto un valore aggiunto. Da anni come studentessa l'ho spesso utilizzato come elemento di riflessione e documentazione del mio percorso formativo. Qui invece, insieme ai ragazzi ho voluto valorizzarne la componente descrittiva, ricreandone una versione capace di narrare e raccontare il percorso condiviso a scuola. L'iniziale progettazione è nata seguendo lo scopo di dar vita ad un artefatto capace di trasmettere



il valore che la classe ha scelto di attribuire al tema trattato. Le finalità sono state quindi quelle di saper racchiudere in poche pagine e in forme grafiche differenti i concetti chiave che guidano l'azione umana verso la salvaguardia della risorsa idrica del pianeta rendendo così lo strumento scelto un reale elemento di risonanza dell'esperienza vissuta (Rocca, Gasparini, 2022).

La fase intermedia si è invece sviluppata ponendo al centro il contatto con la realtà territoriale, promuovendo quindi le dimensioni di ricerca che caratterizzano le finalità *outdoor* della scuola. Attraverso queste proposte, riportate in Tabella 2, si è voluto promuovere forme di apprendimento legate all'esperienza in cui la dimensione didattica si intrecciasse ad un ambiente di apprendimento funzionale a rendere significative le molteplici esperienze di relazione con la realtà esterna alla scuola (Giunti et al., 2021). Apprendere dall'esperienza implica l'attivazione di un processo autentico in cui non solo si ricerca la soluzione ad un problema ma allo stesso tempo si impara quali siano le operazioni utili da mettere in atto per risolvere la questione affrontata (Blandino, 2012). Così attraverso la vicinanza fisica agli elementi territoriali gli alunni hanno saputo avviare un iniziale legame con il problema teorico esposto in classe, favorendo l'interiorizzazione di conoscenze, emozioni e sensazioni utili alla ricerca e allo studio pensato nelle fasi successive.

La scelta di promuovere un apprendimento legato all'esperienza è stata fatta con lo scopo di favorire non solo un processo di sviluppo conoscitivo ma anche uno sviluppo personale dando valore alle esperienze di vita e promuovendo la coscienza di gruppo (Jarvis,1989).

FASE INTERMEDIA					
Tempi	Ambiente/i di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
6 ore	Aula, giardino scolastico	Le cause dell'inquinamento dell'acqua: un bene che si sta esaurendo.	Video. Filmati Quiz, test	Lim, lavagna, sussidi testuali, slide, materiale di cartoleria, materiale di recupero.	In questa seconda fase gli alunni sperimentano proposte educative volte a motivare il rispetto della risorsa idrica come fonte che si sta esaurendo e che quotidianamente viene "maltrattata" dall'uomo. Tutto questo viene avviato attraverso alcune attività di sensibilizzazione supportate dalle proposte promosse da ArpaV.

Tabella 2: Progettazione Fase intermedia

Gli incontri intermedi si sono avviati con alcune riflessioni su come l'ambiente idrico sia fortemente definito e influenzato dalle scelte umane andando ad osservare quanto esso si componga di aspetti naturali ed antropici. Per fare questo abbiamo analizzato direttamente sul territorio il fiume Liona, elemento tipico dell'intera vallata (Figura 5).

Visitando la zona del fiume, nei pressi di Pederiva, abbiamo annotato su alcune griglie predefinite come l'ambiente sia strutturato, quanto di esso sia rimasto invariato secondo natura nel tempo e quanto sia stato modificato dall'uomo.



Figura 5: La Liona

Abbiamo osservato le condizioni in cui questa zona si presenta e quanta incidenza abbia l'impronta compiuta dall'uomo, argomento anticipatamente presentato durante alcune lezioni frontali svolte a scuola nei giorni precedenti con il supporto di alcune spiegazioni testuali disponibili sul sito di Arpav. Abbiamo notato come il concetto di inquinamento non si limiti al solo rifiuto abbandonato a terra o vicino ai corsi d'acqua ma includa anche fattori legati allo scarico di prodotti inquinanti o alla dispersione idrica derivante dalla costruzione di forme urbanistiche moderne. L'osservazione della strutturazione del contesto ci ha permesso inoltre di capire come anche un territorio immerso nella natura come quello osservato sia in realtà ricco di elementi creati e modificati dall'uomo che negli anni hanno modificato e ridefinito il reale e naturale andamento dei corsi d'acqua della valle.

I ragazzi si sono immedesimati nella ricerca diretta degli elementi analizzati registrando con cura quanto incontrato. Una buona ricerca per essere tale deve caratterizzarsi di una componente teorica ed empirica, che come avvenuto per la situazione affrontata, sia capace di promuovere una comprensione profonda rispetto a un'esperienza osservata (Mortari, Valbusa, Ubbiali, 2020). Per tale motivo la nostra uscita lungo il fiume ha favorito la strutturazione di un *setting* di apprendimento in cui si sono avviati processi di studio attento dell'associazione tra condizioni fisiche del territorio e relative ridefinizioni antropiche (Delyser, et al., 2010). Prima di partire da scuola è stato introdotto il concetto di elemento naturale e creato dall'uomo spiegando ai ragazzi come i comuni ambienti che incontriamo fuori da scuola si caratterizzino di questi elementi in forme più o meno varie. Ho quindi voluto chiedere di analizzare nel dettaglio questi aspetti anche nelle realtà naturali che in seguito abbiamo incontrato, creando una carta d'identità (figura 6) del territorio fluviale della zona di Pederiva. Da questa proposta è nata una lista condivisa di elementi che ha permesso di descrivere la zona della Liona da un punto di vista più teorico. La creazione della lista, riportata in foto, ha permesso di comprendere come a volte sia necessario arricchire le proprie ricerche con continue osservazioni capaci di apportare aggiornamenti al concetto che si sta apprendendo.

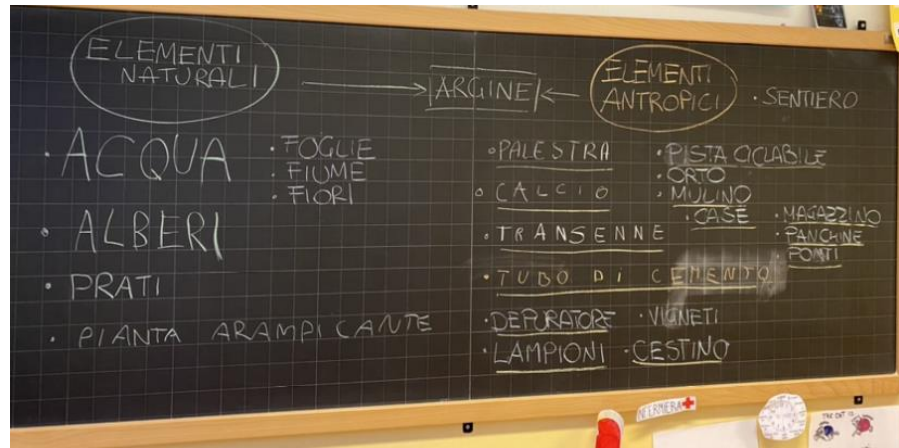


Figura 6: Carta d'identità del fiume Liona

L'alternanza *in-* ed *out-door* è stata guidata da autori quali Higgins e Loynes (1997) che hanno evidenziato come, svolgendo lezioni all'esterno, negli studenti si sviluppi una maggiore sensibilizzazione al rispetto del contesto naturale in cui vivono. Proprio l'interazione fra scelta del luogo esterno, il tema proposto e le modalità di lavoro per indagare e sperimentare con le proprie mani, ha permesso agli studenti di imparare ad assumersi sempre più responsabilità. Durante le uscite, la raccolta di informazioni, svolta individualmente, ha visto tutti gli alunni molto motivati e coinvolti dimostrando un crescente consapevolezza nella costruzione attiva del proprio processo di apprendimento.

Riprendendo l'analisi del valore dell'acqua come fonte indispensabile, i ragazzi hanno iniziato ad interfacciarsi con gli elementi e le ragioni che spingono l'uomo a inquinare e sprecarla. Osservando le percentuali che raccontano la componente di spreco dell'acqua che quotidianamente mina la sua disponibilità mondiale, sono emerse molte idee promotrici per un maggior rispetto della risorsa. Anche al termine di questa fase la classe ha ideato una pagina del diario di bordo (Figura 7) legata al tema dell'inquinamento e alle regole generali che delineano le buone azioni per un minor spreco.



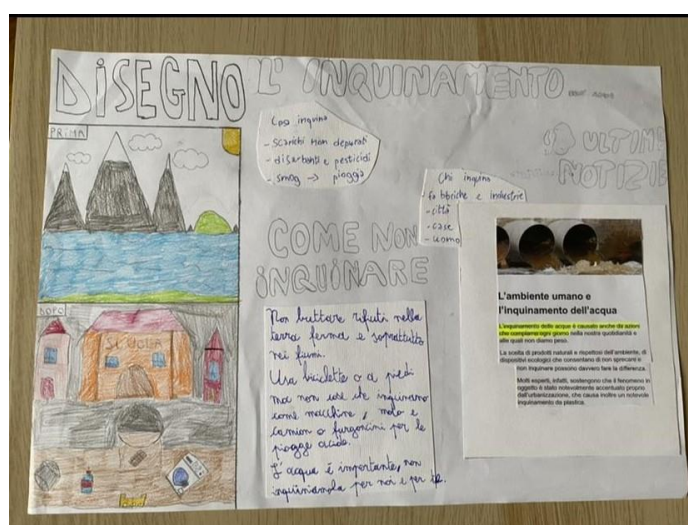


Figura 7: Pagina del diario di bordo

L'ultima fase, quella finale secondo il modello di progettazione a ritroso, è stata in realtà la prima ad essere pensata con l'insegnante che mi ha supervisionato durante l'intero percorso. Volevo poter proporre un'attività capace di guidare i ragazzi ad un'osservazione diretta e nuova della realtà di Pederiva. Proprio dialogando con l'insegnante referente ho compreso come fosse venuta meno la motivazione ad osservare il territorio con curiosità. L'uscita da due lunghi anni ricchi di restrizioni Covid e la sempre maggior presenza di forme tecnologiche di interesse, hanno spinto le nuove generazioni a distaccarsi dalla voglia di guardare al di fuori per scoprire cosa la natura nasconde. Per questo attraverso il progetto ho voluto rilanciare stimoli accattivanti capaci di sviluppare in loro l'interesse di voler conoscere di più e/o meglio Pederiva e il territorio locale.

In ottica *Outdoor*, la proposta mi ha spinto quindi a pensare un'intensa passeggiata tra le salite e le discese dei Colli Berici, in un paesaggio alternato tra tratti di realtà urbane e zone naturali. La fase di progettazione si è composta di una descrizione dell'uscita sul territorio, accompagnata dalla realizzazione di veri e propri cartelli stradali nati con lo scopo di descrivere le varie fonti osservate.

Questi cartelli sono stati condivisi poi con l'amministrazione locale e la comunità di Pederiva. La scelta di poter creare dei cartelli esplicativi è stata pensata con lo scopo di dare voce alla tradizione e alla storia racchiusa nella realtà naturale della Val Liona. La selezione iniziale delle fontane è stata guidata da un lato dall'importanza della loro funzione per la comunità e dall'altro da possibili legami che i ragazzi hanno o hanno avuto con esse. Attraverso tale scelta si è quindi promossa la valorizzazione degli interessi specifici e delle conoscenze individuali degli studenti, consentendo di introdurre all'interno delle attività elementi vicini a loro vissuto fuori da scuola. In questo modo la dimensione emozionale e quella conoscitiva e di apprendimento si sono strutturate e si organizzate su punti di interesse comuni (Cappello, 2013). Molti gruppi, infatti, hanno scelto di descriverne una piuttosto che un'altra fontana per la vicinanza alla loro casa o perché avevano sentito i nonni raccontarne qualche curiosità.

Questo ha quindi permesso di realizzare dei prodotti capaci non solo di raccontare scientificamente le loro caratteristiche e componenti ma, allo stesso tempo, di promuovere una trasmissione sensibile e vicina della storia più intima e nascosta di esse.

Tutto questo ha portato i ragazzi a doversi documentare, a dover riflettere e a compiere delle scelte su come e cosa voler trasmettere a chi in futuro avrebbe letto le loro parole.

FASE FINALE					
Tempi	Ambiente/i di apprendimento	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
<b>10 ore</b>	Passeggiata in paese, aula.	Compito autentico	Lavoro di gruppo Esplorazioni sul territorio	Lim, lavagna, sussidi testuali, slide, materiale di cartoleria, materiale di recupero, macchinetta fotografica, materiale edile.	Nel compito autentico gli alunni partecipano ad una uscita didattica volta a scoprire i luoghi del paese di Grancona che più si legano alla componente idrica. Successivamente si avvia la creazione di cartelli stradali originali volti a narrare il corretto utilizzo della risorsa idrica e della sua salvaguardia, attraverso rappresentazioni e forme grafiche o testuali interattive.

Tabella 3: Progettazione fase finale del progetto

In una mattina di febbraio con i ragazzi siamo partiti da scuola per la nostra passeggiata tra sentieri dei colli Berici nei pressi di Pederiva e Spiazzo. L'iniziale percorso si è rivelato fondamentale per l'osservazione di uno degli elementi caratteristici dell'intero territorio della Val Liona, ossia le fontane.

I diversi paesi che affiancano Pederiva e incorniciano la realtà della valle nascondono moltissime fonti di approvvigionamento (sottoforma di fontane, rivoli e cascatelle con mulini) ad indicare un'antica canalizzazione dell'ampia risorsa idrica di cui gode il territorio. Le fontane che abbiamo osservato sono state selezionate tra le varie risorse presenti a livello locale, situate lungo i sentieri della valle.

I ragazzi hanno osservato l'ambiente in cui esse sono inserite, la loro definizione e composizione strutturale, la presenza di acqua e la relativa condizione e quantità.

L'insieme di queste informazioni ha permesso di creare un *identikit* dell'elemento osservato garantendo poi una facile rielaborazione dei dati per la fase successiva di creazione dei cartelli.

Abbiamo visitato la fontana del Menin (Figura 8), del Corrubio, del Pissolo e infine la fontana de Spiazzo. Tutte queste sono osservabili percorrendo il Sentiero 65 della Val Liona e ognuna di esse ha forma, caratteristiche e utilizzi differenti. Menin e Corrubio, incontrate all'inizio del percorso, presentano una struttura con lavatoio e sponde oblique su cui probabilmente venivano posti panni da lavare o secchi da riempire. Sono fonti ampie e tuttora contengono acqua più o meno curata e filtrata. Entrambe si trovano lungo strade percorribili in auto e a piedi e nelle vicinanze di alcune abitazioni



*Figura 8: Fontana del Menin*

La fontana del Pissolo (Figura 9), incontrata lungo i sentieri boschivi della valle, prende il nome da una caratteristica della fonte stessa. Essa si presenta sempre molto piena e per tale motivo da un lato fuoriesce costantemente un piccolo rivolo d'acqua. Infine, esattamente nella località di Spiazzo, abbiamo trovato l'ultima fontana: la fontana de Spiazzo (Figura 10). Questa appare vuota, contrariamente alle altre, e mostra una struttura simile alle prime diversificandosi per le bocche di uscita del flusso quasi paragonabili a dei moderni rubinetti posizionati al posto delle pompe d'acqua di forma cilindrica incontrate nelle fontane precedenti.

*Figura 9: Fontana del Pissolo*



*Figura 10: Fontana de Spiazzo*

Negli incontri successivi, i ragazzi hanno progettato e realizzato alcuni cartelli da poter posizionare sulle fontane. Ognuno di essi è stato pensato affinché contenesse cenni storici, ricavati dalle ricerche scolastiche effettuate in passato da alcuni alunni della scuola primaria e secondaria di Grancona, e spunti di riflessione sul tema del rispetto dell'acqua. I cartelli completi (Allegato 7) sono stati poi forniti all'amministrazione locale che ha provveduto alla sistemazione e posizionamento presso le varie fontane osservate.

## **2.2. La documentazione del progetto svolto**

Documentare significa agire in un processo di rilettura dell'esperienza attraverso una riscrittura della propria storia, in un'ottica ricostruttiva e narrativa, risignificando le azioni e i percorsi svolti (Balconi, 2020). Chiedersi cosa ho incontrato e cosa mi ha

lasciato dentro, questo è stato il processo di riflessione che ha guidato i ragazzi durante e dopo il percorso. La volontà del progetto è stata quella di creare un legame tra teoria e realtà affinché gli alunni potessero sentire vivo in loro il senso di responsabilità che deve guidare ognuno di noi verso il buon utilizzo della risorsa idrica mondiale. Attraverso queste azioni abbiamo riconosciuto come il processo di documentazione consenta di tradurre l'azione in pensiero e il pensiero in una forma visibile, interpretabile e comunicabile. L'informazione e la documentazione prodotta a scuola rappresenta perciò una risorsa principale nel "fare scuola". Per questo è fondamentale documentare raccontando e raccontandosi. Solo attraverso azioni come questa possiamo proporre un punto di vista diverso, cercare il confronto, porci delle domande per avviare una riflessione sull'esperienza fatta (Malavasi, Zoccatelli, 2012).

La documentazione educativa, quindi, non rappresenta soltanto una banca dati creata per registrare e conservare ciò che si è compiuto ed incontrato, ma consiste in una risorsa reale in grado di alimentare l'innovazione (Biondi, 2005). Chi documenta è chiamato a selezionare secondo obiettivi, significati e contenuti l'esperienza compiuta a scuola valorizzando e ponendo in evidenza situazioni e frammenti di vita professionale vissuti con i bambini. Al contempo, la documentazione deve mettere in luce la relazione educativa dando valore al ruolo dell'adulto protagonista dell'azione, che sceglie a cosa dare voce e su cosa investire (Malavasi, Zoccatelli, 2012).

La mia personale fase di documentazione si è avviata con la scelta di che cosa documentare e secondo quali tempi, passando poi alla reale fase di raccolta del materiale e delle informazioni attraverso osservazioni, fotografie, trascrizioni di conversazioni, prove strutturate e prodotti creati dai ragazzi. Il tutto è stato seguito dall'individuazione dei codici di comunicazione delle informazioni raccolte prevedendo linguaggi più o meno tecnici a seconda dell'interlocutore. Infine, è stata attivata una fase di rielaborazione del materiale raccolto organizzandolo secondo forme adeguate, e condividendolo in canali differenti quali il Portfolio e la Relazione.

## 2.3. La valutazione

L'intero percorso è stato valutato secondo uno sguardo trifocale (Pellerey, 2004) in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza esaminata. Il rigore della valutazione consiste proprio nel confronto tra le diverse prospettive, per riconoscere analogie e differenze tra i dati e le informazioni raccolte, al fine di poter ottenere una visione olistica della competenza raggiunta.

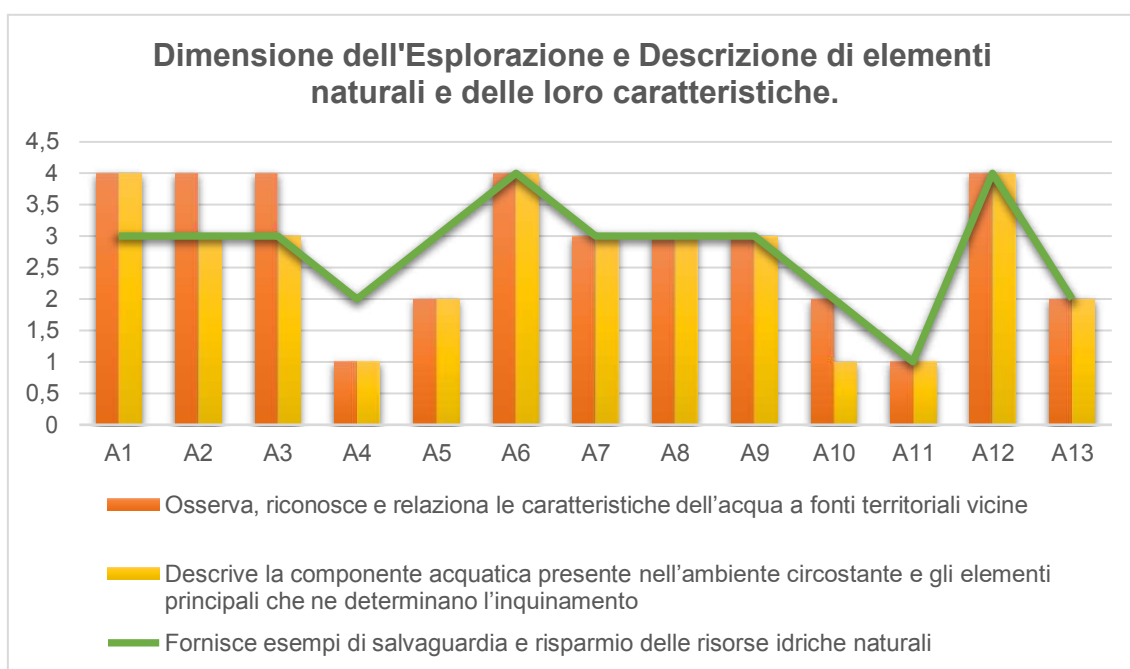
Le tre prospettive di osservazione differenziano quindi la fase valutativa secondo una dimensione oggettiva, una intersoggettiva e una soggettiva. Ogni dimensione di analisi indicata ha richiesto una strumentazione specifica e differente da integrare in un disegno valutativo più ampio e articolato. (Castoldi, 2009).

### 2.3.1 La valutazione oggettiva degli apprendimenti sviluppati

Considerando la funzione formativa della valutazione come guida nelle diverse fasi del processo formativo capace di fornire *feedback* all'allievo e all'insegnante sull'evoluzione del processo stesso, attestando sotto differenti forme il conseguimento di alcuni risultati, la dimensione oggettiva degli apprendimenti degli studenti è stata valutata attraverso la somministrazione di una prova strutturata (Allegato 5) composta da esercizi a completamento e V/F che ha permesso di comprendere quanto delle conoscenze proposte sia stato appreso ed interiorizzato.

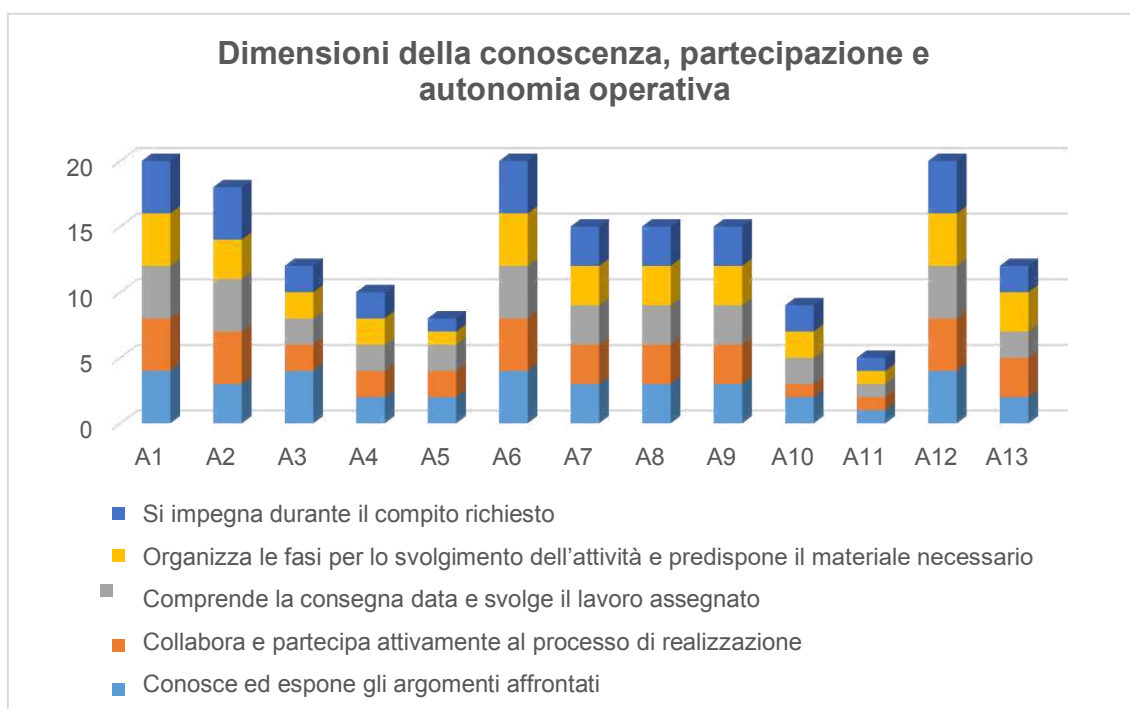
La prova prevedeva la presenza di alcuni esercizi di diversa natura atti a favorire una riflessione sulle conoscenze teoriche proposte. Essa è stata un utile strumento creato per osservare i livelli raggiunti nelle dimensioni relative la descrizione di elementi inquinanti e nella promozione di azioni di salvaguardia. È stata prevista una differenziazione per l'alunno certificato e per l'alunna con DSA e per la bambina proveniente dall'est Europa attraverso una personalizzazione capace di saper rispondere ad alcune difficoltà linguistiche e di comprensione del testo. Tali test sono stati arricchiti attraverso forme testuali più interattive, ricche di immagini e riferimenti iconici. Ho optato per esercizi con risposta a scelta multipla o piccoli disegni grafici. Durante l'intero svolgimento della prova sono intervenuta per supportare gli alunni in caso di difficoltà e al termine di questo momento ho promosso una correzione del test tra pari fornendo ad ogni alunno in forma casuale la prova di un compagno da

osservare ed eventualmente correggere, in ottica di condivisione e supporto reciproco. Anche per la valutazione degli apprendimenti sviluppati durante tutte le attività che hanno caratterizzato l'intervento proposto, ho creato una rubrica valutativa (Allegato 1) i cui indicatori, oltre ad osservare la partecipazione e autonomia operativa degli alunni, hanno permesso di cogliere il grado di padronanza ed interiorizzazione delle informazioni e conoscenze fornite, contribuendo a monitorare allo stesso tempo la capacità di analisi critica e di sperimentazione di risorse sviluppata dagli alunni. Attraverso l'analisi dei dati raccolti (Tabella 1) dalla rubrica sopra indicata, mi è stato possibile dedurre come gli alunni abbiano dimostrato buone capacità nell'osservazione e riconoscimento delle caratteristiche legate all'elemento acqua e alla sua collocazione nelle fonti territoriali e nella rispettiva descrizione. L'andamento variabile dell'indicatore relativo alla capacità di fornire esempi sulla salvaguardia della risorsa fa comprendere come questo processo abbia avviato un apprendimento più o meno complesso di tali aspetti nei singoli alunni. Chi già conosceva il tema e alcune informazioni ha potuto consolidare le proprie conoscenze pregresse dimostrando valori di valutazioni abbastanza alti. Per altri alunni invece questi aspetti hanno permesso un iniziale inserimento nell'argomento con un avvio di riflessione che in futuro si svilupperà non solo attraverso il contesto scolastico ma anche nelle realtà al di fuori dell'aula.



*Tabella 4: Grafico di analisi delle prime dimensioni della rubrica valutativa dell'intero percorso*

Per ciò che riguarda invece le dimensioni relative alla partecipazione e all'autonomia operativa (Tabella 5), come per il compito autentico, posso constatare che sono stati nuovamente registrati all'interno della rubrica valori estremamente variabili ad indicare un gruppo classe operativamente eterogeneo. Alcuni alunni hanno fin dall'inizio dimostrato una buona padronanza dei contenuti e una spiccata voglia di mettersi in gioco su molteplici aspetti e in differenti occasioni. Per altri è stato necessario promuovere azioni di supporto e di reindirizzamento degli obiettivi fornendo loro un continuo affiancamento e sostegno motivazionale. Si è scelto di proporre molte attività che permettessero una comunicazione diretta tra contenuto dell'apprendimento e alunni. La scelta di forme multimediali ha permesso di parlare di valori importanti come quelli proposti favorendo lo sviluppo nei ragazzi di un maggior senso di responsabilità per l'ambiente. L'utilizzo di immagini, di foto, di ricerche, di video e di esperienze dirette ha permesso di accorciare quel filo molto lungo che ad inizio percorso legava il gruppo classe al concetto dell'acqua.



*Tabella 5: Grafico di analisi delle dimensioni relative alla partecipazione della rubrica valutativa dell'intero percorso*

I dati raccolti dalla compilazione per ogni alunno, sono stati poi registrati in un grafico in cui i livelli sono stati posti in corrispondenza ad un punteggio (es. 4 = livello



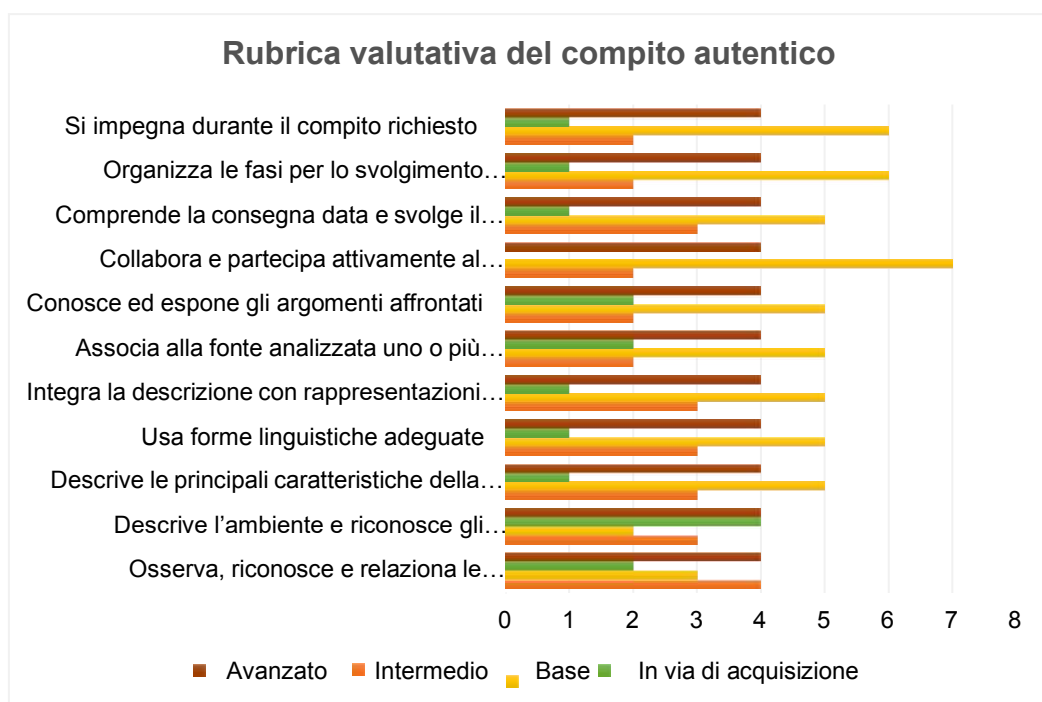
avanzato, etc) e per ogni alunno è stata rappresentata sinteticamente la situazione rispetto ad ogni indicatore analizzato. In un'unica colonna dell'istogramma sono quindi riportati i diversi livelli raggiunti utilizzando sezioni di colore diverso e di diversa ampiezza a seconda dell'indicatore coinvolto.

Sempre in questa istanza, anche la valutazione del compito autentico è stata effettuata attraverso l'osservazione del grado di partecipazione e di coinvolgimento nell'uscita didattica con la compilazione della rubrica (Allegato 2) creata appositamente per questa fase del progetto. Oltre ad osservare il livello di partecipazione attiva, di condivisione di idee e di collaborazione per la creazione dei cartelli, le varie dimensioni hanno colto i livelli di apprendimento degli elementi di natura scientifico-geografica, sintetizzati attraverso l'analisi delle capacità e abilità relative alla conoscenza della fonte idrica e della sua salvaguardia.

I dati raccolti dalla rubrica del compito hanno permesso di creare un grafico (Tabella 6) in cui le colonne rappresentano le medie dell'intero gruppo raggiunte nei livelli registrati per ogni indicatore osservato.

Con le attività proposte gli alunni si sono messi in gioco, hanno sperimentato e appreso nuove conoscenze arricchendo il proprio bagaglio di nuovi significati, strutturando così un linguaggio sempre più specifico.

Tabella 6: Dati raccolti dai livelli registrati nelle singole rubriche del compito autentico



Elementi chiave legati all'esecuzione di alcuni compiti richiesti, alla condivisione di risorse e strumenti, all'interesse dimostrato nelle attività pensate sono stati analizzati con una check-list (Allegato 3). Per ogni alunno è stato indicato il livello raggiunto nell'indicatore analizzato. Come è possibile osservare dai dati raccolti, la classe ha dimostrato un'alta capacità di organizzazione e gestione delle risorse predisposte per il compito assegnato sapendo progettare in forma adeguata le azioni utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati per ogni attività. La partecipazione è sempre stata costante e con forme di intervento adeguate e rispettose. In occasioni di dubbio o difficoltà gli alunni hanno saputo mobilitarsi chiedendo supporto alle figure educative presenti oppure attivando processi di supporto tra pari. Nel complesso sono stati quindi riscontrati buoni livelli di collaborazione e buone capacità di gestione ed organizzazione dei compiti nella attività di lavoro in piccoli gruppi.

I valori sono stati poi trasformati in un grafico di analisi (Tabella 7) per osservare, in forma più immediata, i livelli di attivazione e partecipazione dell'intero gruppo. Anche qui è possibile notare a primo impatto come il livello "sempre" sia principalmente presente in percentuale maggiore nella maggior parte degli indicatori analizzati.

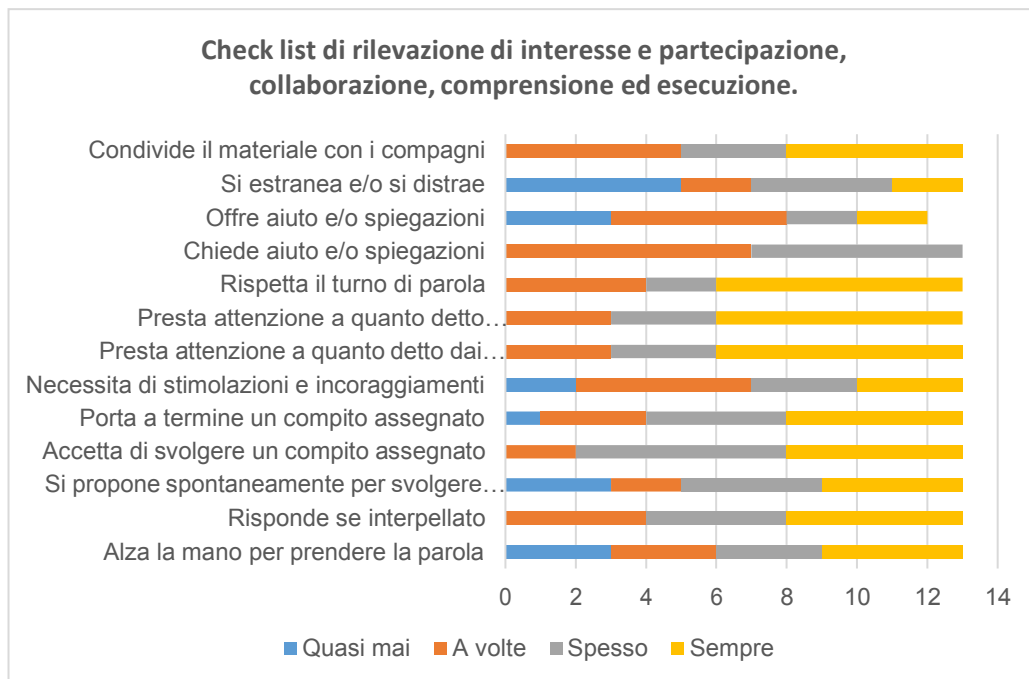


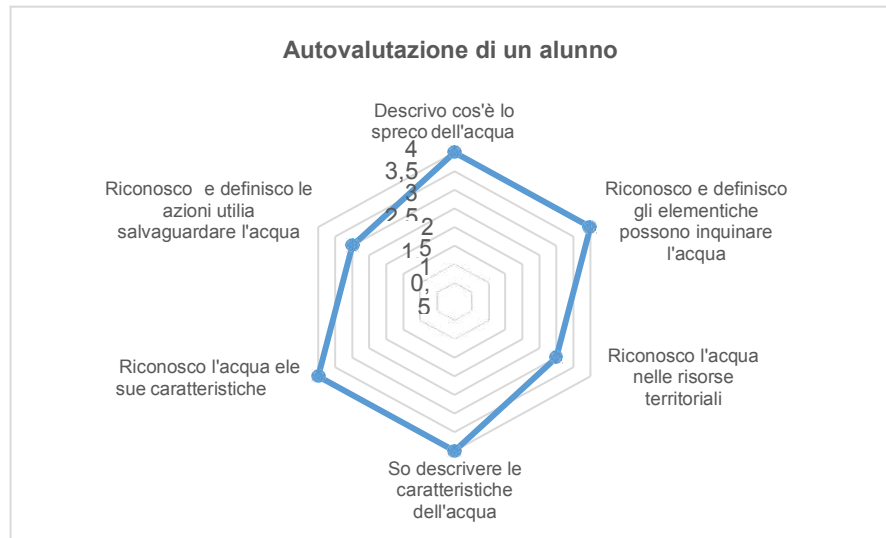
Tabella 7: Dati comunitari raccolti dall'analisi dei livelli registrati nella check-list di partecipazione

### 2.3.2 La valutazione soggettiva degli alunni

La dimensione soggettiva implica un'istanza auto valutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto in cui agisce (Castoldi,2009). Un soggetto diviene capace di agire autonomamente nella realtà se dispone di competenze di valutazione e autovalutazione orientate a direzionare in forma efficace le sue scelte e le sue decisioni. Ciò avviene attraverso la costruzione di un contesto attivo, dinamico e pluralista di esperienza e la continua formazione (Felisatti,2019).

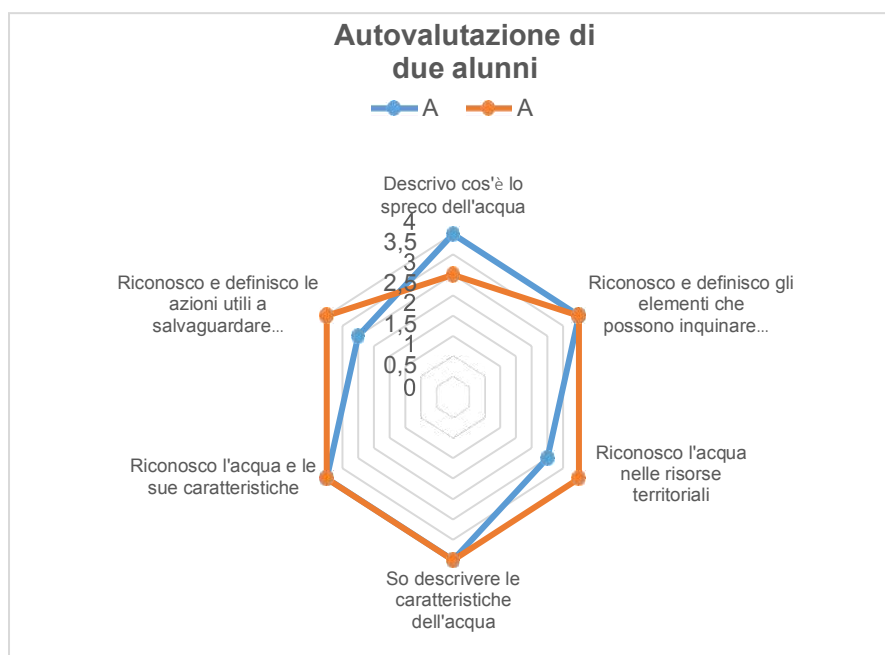
Proprio per tale motivo, questa fase del progetto ha visto gli alunni valutare il proprio operato attraverso una griglia di autovalutazione (Allegato 4) che ha analizzato le emozioni che il progetto ha suscitato in loro, i punti di forza che sono stati riscontrati e le difficoltà incontrate. Dopo la compilazione della prima parte, è stato chiesto agli alunni di riconoscere il livello degli apprendimenti raggiunti secondo dei valori iconografici che hanno permesso la creazione di un diagramma di Kiviat individuale personalizzato (Tabella 8) e di uno di confronto riportando i dati raccolti tra un piccolo numero di alunni. Gli alunni hanno indicato con un valore da 1 a 4, colorando di verde alcuni pallini, il loro livello di sviluppo raggiunto per ogni indicatore proposto.

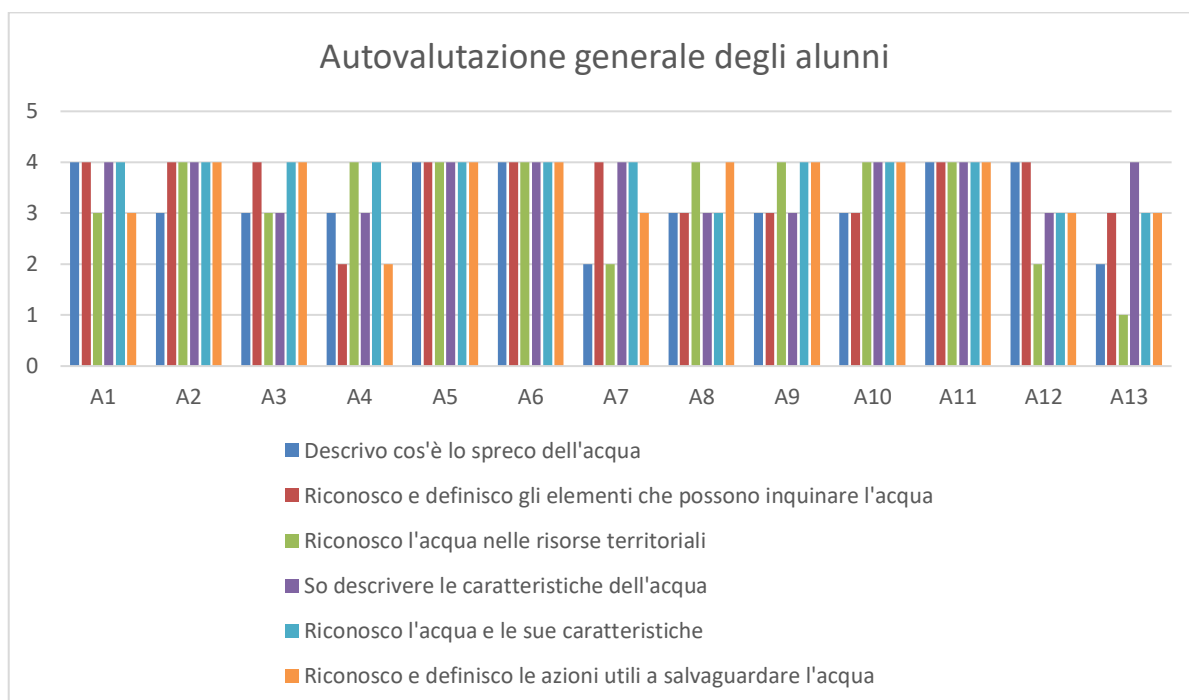
Tabella 8: Diagramma di Kiviat dell'alunno A1



Si è scelto di presentare il quadro raggiunto da un singolo alunno per dimostrare come tale strumento possa creare un reale campo di apprendimento osservabile tracciato dalla rappresentazione dei livelli di apprendimento raggiunti e registrati da ogni studente nella fase di autovalutazione. Il confronto tra due alunni (Tabella 9) ha invece permesso di osservare come la rappresentazione vari e si adatti a seconda delle osservazioni personali di ognuno su di sé. Se potessimo arrivare ad una rappresentazione complessiva dell'intero gruppo, noteremmo come l'immagine del diagramma si avvicini sempre più a quella di una fitta ragnatela.

Tabella 9: Diagramma di Kiviat degli alunni A1 e A2





*Tabella 10: Analisi completa dell'intera classe dei dati di autovalutazione raccolti*

A livello riassuntivo è stato possibile osservare in forma completa i livelli raggiunti dall'intera classe, riportati nel grafico a colonne della Tabella 10, registrando alti livelli di valutazione personale nella maggior parte degli indicatori analizzati. Al termine del percorso è stato possibile tracciare un'immagine conclusiva delle abilità e conoscenze sviluppate dal gruppo classe. Gli alunni hanno dimostrato di saper partecipare a differenti riflessioni sul tema utilizzando un lessico chiaro e specifico. Hanno saputo apprendere e riconoscere le principali cause di inquinamento dell'acqua riuscendo a rintracciarle anche in contesti reali. Hanno saputo orientarsi nella scelta di azioni quotidiane anti-spreco, riconoscendo quelle più vicine alle loro esperienze quotidiane a casa e a scuola. Hanno infine saputo documentare e sviluppare ricerche su elementi del territorio realizzando prodotti di alto valore culturale e scientifico da poter condividere con la comunità locale.

### 2.3.3 La valutazione intersoggettiva dell'insegnante referente e del gruppo classe

Nel *setting* scolastico la dimensione intersoggettiva è caratterizzata dalla figura degli insegnanti che, attraverso l'individuazione dei traguardi formativi, esplicitano le

proprie attese formative, e da quella del gruppo degli allievi e dei rappresentanti della comunità sociale coinvolti nel processo apprenditivo esplorato (Castoldi, 2009).

Nel progetto presentato, questa dimensione valutativa si è caratterizzata dall'insieme di *feedback* raccolti dal dialogo e dal confronto tra gli alunni stessi, dalle osservazioni fatte dall'insegnante di riferimento, dalle riflessioni e impressioni giunte dai soggetti esterni coinvolti e quelle emerse da una mia analisi su quanto proposto a scuola. Elemento chiave per questa dimensione e punto fermo alla base del processo che guida la valutazione formativa è stato il *feedback* tra pari e tra insegnante e studenti. Il *feedback* (Grion, 2011), ossia quell'informazione che può essere data o acquisita dallo studente per migliorare la propria performance, rappresenta un elemento formativo che permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro, conducendolo ad un livello di comprensione più profonda. Il *feedback* in sé non costituisce automaticamente uno strumento di apprendimento ma diventa mediatore di strategie per potenziarlo (Lipnevich & Smith, 2009).

Proprio per tale motivo, attraverso il dialogo con l'insegnante che mi ha affiancata durante il progetto, è stato possibile cogliere come sia emerso un crescente interesse dei ragazzi durante le attività di creazione dei cartelli e del Diario di Bordo. L'amministrazione comunale si è complimentata con i ragazzi per la bellissima realizzazione di questi manufatti, condivisi poi con l'intera comunità di Pederiva. Gli alunni hanno dimostrato flessibilità e dinamicità nel saper arricchire le proposte fatte e saperle riallacciare a vissuti, ad esperienze e a conoscenze teoriche. Non solo attraverso una valutazione oggettiva, ma soprattutto nelle loro parole, nei loro gesti e nelle loro riflessioni è stato possibile comprendere come questo macro-tema dell'acqua calato nella sua dimensione più intima e vicina al territorio per loro non sia rimasto unicamente qualcosa di estemporaneo e lontano ma sia divenuto uno slogan promotore di maggior rispetto per la fonte idrica che il mondo ci offre tutti i giorni.

La sperimentazione di nuove proposte didattiche ha permesso ai ragazzi di aumentare le interazioni all'interno del gruppo classe. All'inizio qualche difficoltà ha destato un po' di confusione, lavorare insieme non è sempre facile e occorre saper accogliere la proposta e l'idea altrui astenendosi da giudicare. In generale i *feedback* emersi dalla riflessione con gli alunni hanno fatto emergere l'immagine di un gruppo soddisfatto dal lavoro svolto e motivato a continuare a collaborare in forma coesa.

A livello personale ho attuato forme di valutazione e monitoraggio del mio operato richiedendo una valutazione oggettiva all'insegnante che mi ha seguita. Questa forma valutativa è stata capace di cogliere, attraverso griglie e osservazioni scritte, piccoli dettagli del mio saper stare e del mio saper essere a scuola. La dimensione intersoggettiva si è concretizzata in una continua valutazione personale in itinere mirata ad un continuo riadattamento di quanto pensato e proposto, sapendo accogliere imprevisti ed errori di percorso. I *feedback* ricevuti dai ragazzi, le loro parole, i rilanci e le proposte che spesso sono emerse nello stare insieme mi hanno permesso di cogliere la qualità del mio lavoro, della mia azione didattica. La valutazione nella sua accezione più soggettiva, invece, si è composta di moltissimi momenti di riflessione accompagnati da alcune griglie di autovalutazione. Questa istanza, quella più personale, è sempre stata per me la più complessa e anche in questa occasione è stato difficile arrivare ad un'autovalutazione il più possibile autentica. Ho cercato di mettermi in gioco, di riconoscere l'errore e di valorizzare i traguardi raggiunti, l'ho fatto con la consapevolezza che in questo percorso ho condiviso e messo in gioco non solo nuove conoscenze ma anche una parte di me.

### 3. La Dimensione professionale

---

La terza dimensione è stata metaforicamente ricondotta all'immagine della luce. La luce è un elemento delicato e silenzioso ma nel suo piccolo estremamente importante affinché la piantina cresca sana e forte. Tale dimensione, come la luce, è fondamentale per la crescita del futuro docente. Essa si lega alla riflessione sul senso della professione e include l'insieme di azioni volte allo sviluppo di capacità utili ad affrontare i dilemmi etici attraverso l'adeguata capacità di gestione della propria formazione.

#### 3.1. Riflessi di un'esperienza: punti di forza e di debolezza raggiunti lungo un ricco e dettagliato percorso di tirocinio accademico

Chiedendomi dove la me insegnante si possa collocare, mi guardo indietro e ripenso a quello che ho vissuto in questi intensi cinque anni di formazione universitaria. Ripercorrere a ritroso le fasi di un percorso formativo richiede tempo, cura, concentrazione e capacità di riflessione critica. Si tratta di un'attività complessa che implica la disponibilità a fermarsi, con uno sguardo analitico, su un'esperienza vissuta per coglierne la sua reale significatività (Schön, 1993). Noto come la mia capacità di saper essere e saper fare sia cambiata a seconda delle esperienze lavorative e di tirocinio affrontate. Partendo dal mio primo ingresso nel mondo della scuola, circa 7 anni fa, e poi con le successive esperienze di tirocinio in contesti e realtà differenti, posso affermare che l'intero percorso svolto ha visto una mia crescita personale ampia e sempre più stimolata dalla continua voglia di imparare. Consapevole di come l'apprendimento sia un processo di costruzione di conoscenza e adattamento al cambiamento in cui ogni soggetto, autore e spettatore che sia, è "in azione" in compiti reali (Dewey, 2000; Rorty, 1996;) confido che in futuro questa spinta a voler crescere sempre di più non svanisca mai.

A livello didattico attraverso i diversi strumenti raccolti dalle lezioni universitarie, dai laboratori e dagli incontri di tirocinio, oggi so definire al meglio forme realistiche e dettagliate di conoscenza del contesto in cui mi trovo. Tali conoscenze sono in



continua relazione con una progettazione degli interventi contraddistinta da proposte didattiche flessibili e rispondenti ai bisogni dei bambini. Riconosco alcune difficoltà nella ricerca e selezione di basi teoriche su cui sviluppare le conoscenze guida dell'intervento e nella predisposizione delle fasi di conduzione e valutazione dell'intervento stesso.

Nella dimensione istituzionale sento invece di poter inserire tra i miei punti di forza la capacità di effettuare in forma dettagliata e chiara una buona lettura dell'ambiente in cui la scuola è inserita, ed una buona capacità di predisposizione e gestione dei rapporti interpersonali nei gruppi e nelle organizzazioni interne.

In quest'ultimo anno di tirocinio, forte dell'esperienza diretta svolta, sento di essermi messa in gioco soprattutto sul piano professionale cercando sempre di guardare in modi diversi le situazioni, sapendo motivare le mie scelte e sapendo essere responsabile e ferma nelle decisioni prese. Riconosco di aver raggiunto buoni livelli di competenza nella predisposizione di una adeguata documentazione didattica e nell'attivazione di processi di riflessione sul profilo professionale fermandomi spesso ad analizzare l'insegnante che sono divenuta in questi anni e come vorrei cambiare in futuro.

### 3.2. La mia idea di insegnante: analisi e confronto tra presente e passato.

L'idea professionale che all'inizio di questo percorso risuonava nella mia testa era quella dell'insegnante come guida osservatrice, capace di condividere informazioni lasciando però i suoi alunni liberi di agire, sperimentare, comprendere e provare ciò che è stato condiviso con loro. Un insegnante che insegna a guardare "un po' più in là", oltre l'apparenza.

Fin da piccola ho sognato di poter lavorare nel mondo della scuola e nei primi anni da studentessa ho incontrato diversi "stili educativi" nelle varie insegnanti che ho conosciuto lungo tutto il percorso di formazione universitaria.

Ho appreso che l'Insegnante è anche colui che sa porsi domande e non sempre avere una risposta pronta. È quindi quella figura professionale che sviluppa una

efficace capacità di sapersi mettere in dubbio, ricercando nella conoscenza e nell'esperienza la migliore soluzione.

Dopo questi anni di studio e di insegnamento nella scuola penso di non poter descrivere ancora con chiarezza che tipo di insegnante io sia o quale sia il mio stile. Di certo so a cosa vorrei poter puntare, quale sia il mio obiettivo di miglioramento da raggiungere. Vorrei divenire un'insegnante di qualità, come quello descritto da Margiotta (1999), attore principale nella crescita della dimensione sociale degli alunni e nell'esercizio di metodi e tecniche nei contesti e processi educativi, capace di attivare le cinque dimensioni professionalizzanti fondamentali per ogni azione educativa che si rispetti.

Insegnante è colui che sa far convergere diverse funzioni e diversi aspetti affinché tutto suoni al meglio in un'unica e perfetta sinfonia. Per chi lavora nel mondo della scuola e conosce la dinamicità e pluralità che la caratterizza sa che è fondamentale rimanere al passo con le nuove ricerche scientifiche e i nuovi metodi educativi. Occorre però saper guardare ogni situazione con occhiali nuovi, come quelli che citavo in uno dei primi *thread* richiesti durante le attività di tirocinio indiretto del secondo anno accademico. Come insegnanti non dobbiamo mai smettere di apprezzare ogni singolo momento del nostro lavoro, perché solo attraverso la nostra esperienza diverremo degli ottimi promotori di apprendimenti efficaci e significativi.

Oggi, dopo questo lungo percorso formativo ormai giunto al termine, mi rivedo perfettamente in ciò che pensavo all'inizio di questa formazione universitaria. L'insegnante che sono oggi è un esperto-artigiano (Paquay et al., 2006) che cerca di riconoscere e valorizzare le differenze presenti in ogni classe sapendo metterle in luce potenzialità ed eventuali difficoltà da affrontare e migliorare. Un artigiano ricco di idee, estremamente riflessivo sulle azioni adatte al tipo di proposta che vuole promuovere nel gruppo classe. Un artigiano consapevole e in divenire pronto a continuare ad imparare ogni giorno dalla propria e altrui esperienza.

### 3.3. Insegnante che cresce: riflessione sull'intera esperienza di formazione nel percorso di tirocinio accademico.

Ripensando a come l'apporto teorico universitario, incontrato nelle diverse discipline e durante il tirocinio, ci abbia fornito strumenti e conoscenze utili al raggiungimento di una completa formazione professionale è evidente come sia nostro compito, da attuali studenti e come futuri insegnanti, saperne riconoscere le diverse sfumature nella quotidianità scolastica. Siamo noi a coglierne il senso nell'agire di ogni giorno sapendolo applicare al meglio al contesto e alle relazioni in cui ci troviamo inseriti. Il percorso proposto dalle attività di tirocinio diretto stimola l'insegnante alla scelta di strategie valide e funzionali, per consentire a ogni alunno lo sviluppo delle sue potenzialità in una comunità educante. In particolare, durante il tirocinio si sperimentano attività per la differenziazione didattica, si co-costruiscono risposte organizzative e metodologiche rispetto ai bisogni rilevati e si elaborano soluzioni regolando i processi di fronte ai risultati o alle necessità emerse.

Questo percorso prende avvio dall'idea di docente riflessivo (Schon, 1983; Lewis, Perry, Friedkin, & Roth, 2012), che attiva processi complessi e che è capace di supportare la progettualità di azioni autoregolate. L'insegnante è quindi colui che sa ragionare sull'operato in modo critico, in un continuo processo di miglioramento.

Con l'attività di tirocinio i docenti migliorano le proprie abilità essenziali nel progettare e valutare secondo criteri, agendo con consapevolezza e instaurando relazioni uniche secondo i destinatari e il contesto in cui si trovano. L'insegnante inoltre è pienamente competente nella gestione e il controllo degli sviluppi delle azioni e nell'analisi degli esiti raggiunti. Questo percorso quindi, accanto all'esperienza diretta, porta i futuri insegnanti a collegare le operazioni quotidiane del fare scuola con domande che nascono dalla riflessione sull'esperienza. Dall'esperienza si impara sempre, dentro e fuori della scuola, proprio per questo l'ambiente educativo deve attivarsi per far accrescere il bagaglio esperienziale degli insegnanti e degli alunni affinché la loro educazione e formazione sia funzionale alla vita quotidiana nella realtà del mondo (Anello, Pitingaro, 2020).

### 3.4.Sguardo verso il futuro: conclusione di un percorso formativo ed inizio di una nuova professione.

Nel profilo culturale e professionale del docente, la formazione e l'aggiornamento continuo sono aspetti qualificanti del suo essere e del suo agire come professionista in sviluppo. Secondo tale riflessione quindi la formazione iniziale, che attraverso il corso universitario viene fornita ai futuri insegnanti, si pone come obiettivo la possibilità di promuovere processi capaci di far lavorare i docenti in forma introspettiva affinché sviluppino l'insieme di abilità legate alla consapevolezza della differenziazione didattica, della mediazione e dell'inclusione (Damiano, 2013). L'acquisizione di modelli e saperi teorici e l'azione sperimentata nella realtà, permettono all'insegnante di divenire un "praticante riflessivo" che comprende l'eterogeneità delle variabili educative e interviene in modo adeguato, padroneggiando abilità argomentative e metacognitive.

Chi insegna deve saper progettare con chiarezza, strutturare l'ambiente di apprendimento e favorirne la costruzione sociale pianificando attività differenziate e monitorando e valutando in modo sistematico (D'Alonzo, 2012; Morganti & Bocci, 2017; Cottini, 2018).

Utilizzando quindi una prospettiva sistemica, lo strumento della progettazione didattica nelle sue varie fasi, fin dal secondo anno di tirocinio, ha inteso promuovere e migliorare in noi futuri docenti le aree di abilità connesse al *decision making* e al *problem solving* (Jonassen, 2000). Allo stesso tempo, le attività di tirocinio indiretto hanno offerto un contesto di senso in cui i percorsi di studio, previsti dal corso di laurea, sono stati ricomposti in una sintesi unitaria e hanno permesso di sviluppare il dialogo critico tra l'esperienza pratica e le indicazioni teoriche.

Il mio percorso di formazione non terminerà certamente con questo corso di laurea e tutte le attività ad esso correlate ma, fermandomi a riguardare quanto svolto fino ad ora, osservo come l'intera esperienza di tirocinio mi abbia spinto con continuità a mettermi in gioco, ad agire alcune volte senza conoscere bene l'obiettivo verso cui tendere, ma sapendo come affrontare ogni singola difficoltà. Mi sono stati forniti strumenti essenziali per attivare un'azione educativa funzionale all'interno della scuola e con tutte le realtà che in essa agiscono e intervengono quotidianamente. Sono

cresciuta come persona ma soprattutto come professionista. Sento di essermi arricchita e non solo aggiungendo un po' alla volta conoscenze nuove al mio bagaglio personale ma divenendo sempre più motivata.

## Bibliografia

---

### Riferimenti teorici:

#### *Libri:*

Balconi, B. (2020), *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*. Roma: Carrocci.

Castiglioni B., (2010) *Educare al Paesaggio*, [Education on Landscape for Children].  
Treviso: Grafiche Antiga

Castoldi, M. (2009), *Valutare le competenze. Percorsi e strumenti*, Roma:Carocci.

Cottini, L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carrocci.

D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.

D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*.  
Trento: Erickson.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*.

Dewey, J. (2000). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia. Milano: FrancoAngeli

Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.

Grion, V. (2011). Valutare a scuola. Dall'approccio docimologico alla valutazione come apprendimento. In P. Sorzio (eds.). *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti*. Roma: Carocci.

Grion, V., & Restiglian, E. (2019). *La valutazione fra pari nella scuola. Esperienze di sperimentazione del modello GRiFoVA con alunni e insegnanti*. Trento: Erickson.

Malavasi L., & Zoccatelli B. (2012), *Documentare le progettualità. Nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Bergamo: Junior.

Margiotta U. (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*. Roma: Armando.

Morganti, A., & Bocci, F., (2017). *Didattica inclusiva nella scuola primaria*. Firenze: Giunti.

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma:Armando.

Pellerey, M. (2004), *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.

Perrenoud, P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare, invito al viaggio*. Roma: Anicia

Perrenoud, P., (2001). *Développer la pratique réflexive dan le métier d'enseignant*. Paris: ÉSF - Édition Social Française.

Rorty, R. (1996). *Scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Turco A., (2002) "Introduzione", in Turco A. (ed.), *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*. Reggio Emilia: Diabasis

### *Riviste e periodici:*

Baruffato, A. (2020), *Breve guida alla scoperta della più grande valle dei Colli Berici*. Vicenza: Stella.

Higgins, P. & Loynes, C., (1997) On the Nature of Outdoor Education. In Higgins, P., Loynes, C. & Crowther, N., (eds), *A guide for Outdoor Educators in Scotland, Adventure Education*. Perth: Scottish Natural Heritage.

Jonassen, D.H., (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Mortari. L., Valbusa. F. & Ubbiali. M. (2020) *La metodologia della ricerca educativa: un esempio di ricerca per i bambini*. Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche, vol. 6 , n. 2 , 2020 , pp. 51-62. Trento: Erickson.

### *Inediti:*

Blandino, G. (2012). Le risorse emotive nella scuola. In Forum per la promozione della salute nella scuola (a cura di) (2012). *Promozione della salute nella scuola: atti del convegno SUPSI*, Lugano-Trevano, 19 agosto 2011. Bellinzona: Forum per la promozione della salute nella scuola.

### **Riferimenti normativi:**

Gazzetta ufficiale n.30 del 05-02-2013. Decreto Ministeriale 254/2012, *Regolamento recante indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, a norma dell'articolo 1, comma 4, del decreto del Presidente della Repubblica n.89 del 20 marzo 2009.

Gazzetta ufficiale n.155 del 04-07-2013. Decreto del Presidente della Repubblica 80/2013, "Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione" (Italia).

Gazzetta ufficiale n.112 del 16-05-2017. Decreto Legislativo 62/2017, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107

Gazzetta ufficiale n.112 del 16-05-2017. Decreto Legislativo 66/2017, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n.112 del 16 maggio 2017. Disponibile da <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>

Gazzetta ufficiale n.160 del 13-07-2017. Decreto Legislativo 60/ 2017, *Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno della creatività*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera g, della legge 13 luglio 2015, n. 107

Gazzetta ufficiale n.195 del 21-08-2019. Legge 20 agosto 2019, N. 92: *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica* 657  
LEGGE 20 DICEMBRE 2019, N. 159 DI CONVERSIONE DEL DECRETO LEGGE 29 OTTOBRE 2019, N. 126: «Misure di straordinaria necessità ed urgenza in materia di reclutamento del personale scolastico e degli enti di ricerca e di abilitazione dei docenti», corredato delle relative note 661.

Gazzetta ufficiale n.201 del 28-08-2019. Decreto Legislativo 96/2019, *Disposizioni integrative e correttive al decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66*, recante: «*Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107»

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle *competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

## Documentazione scolastica:

Piano Triennale dell'offerta formativa a.s. 2022/2025, Istituto Comprensivo "Val Liona" Sossano.

Rapporto di autovalutazione (RAV) a.s. 2022/2025, Istituto Comprensivo "Val Liona" Sossano.

## Sitografia:

Anello, F., & Pitingaro S., (2020), *Progettare, scegliere, risolvere problemi: il tirocinio nella formazione universitaria per il docente inclusivo*. From [https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwiopay\\_s7D\\_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Firis.unipa.it%2Fretrieve%2Fhandle%2F10447%2F473840%2F1088285%2FAnello-Pitingaro%2520Formazione%2520%2526%2520Insegnamento%25204450-Articolo-16526-1-10-20201229.pdf&psig=AOvVaw2c7utTEsRVq9EAs-SDXOdF&ust=1686201240204977](https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwiopay_s7D_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Firis.unipa.it%2Fretrieve%2Fhandle%2F10447%2F473840%2F1088285%2FAnello-Pitingaro%2520Formazione%2520%2526%2520Insegnamento%25204450-Articolo-16526-1-10-20201229.pdf&psig=AOvVaw2c7utTEsRVq9EAs-SDXOdF&ust=1686201240204977)

Biondi, G., (2005), *La documentazione come sistema di rappresentazione delle conoscenze*. From [https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjo26eHtLD\\_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.indire.it%2Fflucabas%2Flookmyweb\\_2\\_file%2FBiondi\\_rappresentazioni\\_conoscenze.pdf&psig=AOvVaw3QPadkUn5TPu7Ar6zdaqgj&ust=1686201449908844](https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjo26eHtLD_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.indire.it%2Fflucabas%2Flookmyweb_2_file%2FBiondi_rappresentazioni_conoscenze.pdf&psig=AOvVaw3QPadkUn5TPu7Ar6zdaqgj&ust=1686201449908844)

Bortolotti A., Schenetti M., Telesse V. (2020), *L'Outdoor Education come possibile approccio inclusivo. Una ricerca nei servizi educativi zero-sei del Comune di Bologna*. From



<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipes/article/view/4063/3686>

DeLyser, D., Herbert, S., Aitken, S., Crang, M., & McDowell, L. (2010). The SAGE handbook of qualitative geography. SAGE Publications, Inc. From <https://doi.org/10.4135/9780857021090>

Felisatti, E. (2019) La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. Italian journal of educational Research. From [https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwj4x9rttbD\\_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.pensamultimedia.it%2Findex.php%2Fsird%2Farticle%2Fdownload%2F3266%2F3126&psig=AOvVaw3fy6dQ\\_jM-8Kw\\_WKP8Yz0x&ust=1686201933157235](https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwj4x9rttbD_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.pensamultimedia.it%2Findex.php%2Fsird%2Farticle%2Fdownload%2F3266%2F3126&psig=AOvVaw3fy6dQ_jM-8Kw_WKP8Yz0x&ust=1686201933157235)

Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta & S., Tortoli. (2021), Avanguardie educative. Linee guida per l'implementazione dell'idea "Outdoor education". From [https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwio38mYtrD\\_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fpheedo.com%2Fuploads%2Fattachments%2F4525.pdf&psig=AOvVaw0Q84fj\\_xlQHqF0dm4i4q0b&ust=1686202022303122](https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwio38mYtrD_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fpheedo.com%2Fuploads%2Fattachments%2F4525.pdf&psig=AOvVaw0Q84fj_xlQHqF0dm4i4q0b&ust=1686202022303122)

<https://arpav.scuolapark.it/home>

<https://www.arpa.veneto.it/temi-ambientali/acque-interne>

<https://www.comune.valliona.vi.it/>

<https://scuoleallaperto.com/>

<https://www.arpa.veneto.it/servizi/educazione-per-la-sostenibilita/eas/i-progetti/qualeideaquiz-2022/edizione-2023>

Lewis, C. C., Perry, R. R., Friedkin, S., & Roth, J. R. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers: Evidence from Lesson Study. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 368–375. From <https://doi.org/10.1177/0022487112446633>

Lipnevich, A. A., & Smith, J. K. (2009). Effects of differential feedback on students' examination performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 15(4), 319–333. From <https://doi.org/10.1037/a0017841>

Mura M.G. (2005) Un ambiente che diventa apprendimento .From <https://www.indire.it/2005/06/15/un-ambiente-che-diventa-apprendimento/>

Rocca L., (2012) Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della Geografia. Il Bollettino di Clío, Anno XXIII. Maggio 2012. From [https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjoxa-VmrT\\_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.clio92.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F07%2Fbollettinon0\\_maggio\\_2012.pdf&psig=AOvVaw1nhvQlqzFdWzbiTvr5WgR7&ust=1686331926430471](https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjoxa-VmrT_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.clio92.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F07%2Fbollettinon0_maggio_2012.pdf&psig=AOvVaw1nhvQlqzFdWzbiTvr5WgR7&ust=1686331926430471)

Rocca, L., & Gasparini, E. (2022). So-stare nelle pratiche geografiche. Il diario di bordo nella didattica della geografia. Atti Del 5° Convegno Sulle Didattiche Disciplinari, 480–489. From <https://doi.org/10.33683/dida.22.05.79>

Cappello, S. (2013). La dimensione emozionale nel processo di insegnamento-apprendimento. *Formazione & Insegnamento*, 11(3), 233–238. From <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/440>

Zupi M. (2016), L'avvio dell'agenda 2030 sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile. From [https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjo78Crt7D\\_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.cespi.it%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocumenti%2F2016\\_zupi\\_agenda2030\\_obiettivi\\_sviluppo\\_sostenibile.pdf&psig=AOvVaw2Ur7IFpizg4kQ5sn1vkOz2&ust=1686202323553187](https://www.google.it/url?sa=i&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0CAIQw7AJahcKEwjo78Crt7D_AhUAAAAAHQAAAAAQAg&url=https%3A%2F%2Fwww.cespi.it%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fdocumenti%2F2016_zupi_agenda2030_obiettivi_sviluppo_sostenibile.pdf&psig=AOvVaw2Ur7IFpizg4kQ5sn1vkOz2&ust=1686202323553187)

## Allegati

### 1. Rubrica valutativa dell'intero percorso

Rubrica valutativa						
Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livelli			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
Esplorazione e Descrizione di elementi naturali e delle loro caratteristiche.	Partecipare ad un percorso di analisi e ricerca delle caratteristiche idriche e delle forme di inquinamento e salvaguardia dell'acqua.	Osserva, riconosce e relaziona le caratteristiche dell'acqua a fonti territoriali vicine	Osserva, riconosce e relaziona, Autonomamente e spontaneamente, le principali caratteristiche dell'acqua a fonti territoriali vicine.	Osserva e riconosce le principali caratteristiche dell'acqua in fonti territoriali vicine. Relaziona alcune caratteristiche alle fonti reali.	Osserva e riconosce alcune caratteristiche dell'acqua in fonti territoriali vicine. Supportato, relaziona alcune caratteristiche alle fonti reali.	Osserva e riconosce e relaziona Semplici caratteristiche dell'acqua a fonti territoriali vicine.
		Descrive la componente acquatica presente nell'ambiente circostante e gli elementi principali che ne determinano l'inquinamento	Descrive in forma completa la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua tutti i principali elementi inquinanti.	Descrive la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua alcuni tra i principali elementi inquinanti.	Descrive, con l'aiuto dell'insegnante, la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua qualche elemento inquinante.	Supportato e guidato, Descrive sinteticamente la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua qualche elemento inquinante.
		Fornisce esempi di salvaguardia e risparmio delle risorse idriche naturali	Fornisce, in forma completa, molti esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.	Fornisce diversi esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.	Fornisce, con la guida dell'insegnante, alcuni esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.	Supportato, fornisce semplici esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.

<b>Conoscenza dei contenuti</b>	Conoscere ed esporre gli argomenti affrontati	Conosce ed espone gli argomenti affrontati	Ha una conoscenza organica e approfondita dei contenuti affrontati. Li sa esporre in modo chiaro, con proprietà di linguaggio e utilizzando un lessico specifico.	Ha una conoscenza abbastanza completa e approfondita dei contenuti affrontati. Li espone in modo piuttosto chiaro con un lessico preciso.	Ha una conoscenza parziale dei contenuti affrontati. L'esposizione è poco fluida e il lessico è generico.	La conoscenza dei contenuti affrontati è superficiale. L'esposizione, supportata, è difficoltosa e con un lessico generico e poco corretto.
<b>Partecipazione attiva</b>	Collaborare e partecipare	Collabora e partecipa attivamente al processo di realizzazione	L'alunno/a collabora e partecipa spontaneamente e attivamente offrendo il proprio contributo efficace al processo di realizzazione del progetto	L'alunno/a collabora e partecipa offrendo il proprio contributo al processo di realizzazione del progetto	L'alunno/a collabora e partecipa al processo di realizzazione del progetto, eseguendo quanto assegnato	L'alunno/a collabora e partecipa al processo di realizzazione del progetto, eseguendo quanto assegnato, con supporto attivo dell'insegnante o dei compagni
<b>Autonomia operativa</b>	Comprendere e svolgere il lavoro assegnato	Comprende la consegna data e svolge il lavoro assegnato	L'alunno/a comprende le consegne date e svolge il lavoro in modo autonomo e corretto	L'alunno/a comprende le consegne date e svolge il lavoro assegnato adeguatamente	L'alunno/a comprende le consegne date, ma di tanto in tanto chiede conferme e chiarimenti all'insegnante per proseguire il lavoro	L'alunno/a fatica a comprendere le consegne e richiede spiegazioni individuali e conferme per avviare e proseguire il lavoro
	Organizzare le fasi e predisporre il materiale	Organizza le fasi per lo svolgimento dell'attività e predisporre il materiale necessario	L'alunno/a organizza con sicurezza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e predisporre tutto il materiale necessario	L'alunno/a organizza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e predisporre generalmente tutto il materiale necessario	L'alunno/a organizza con qualche incertezza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e il predisporre parzialmente il materiale necessario	L'alunno/a organizza le fasi del lavoro e predisporre il materiale necessario sulla base delle indicazioni dei compagni o dell'insegnante
	Impegnarsi	Si impegna durante il compito richiesto	L'alunno/a si impegna con continuità e concentrazione durante tutte le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna con continuità durante le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna sufficientemente durante le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna durante le fasi del lavoro se sollecitato dall'insegnante

## 2. Rubrica valutativa del compito autentico

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livelli			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
<b>Esplorazione e Descrizione di elementi naturali e delle loro caratteristiche</b>	Partecipare ad un percorso di ricerca sul campo analizzando le fontane presenti nel territorio	Osserva, riconosce e relaziona le caratteristiche delle fontane osservate	Osserva, riconosce e relaziona, Autonomamente e spontaneamente, le principali caratteristiche delle fontane osservate.	Osserva e riconosce le principali caratteristiche dell'acqua in fonti territoriali vicine. Relaziona alcune caratteristiche delle fontane osservate.	Osserva e riconosce alcune caratteristiche dell'acqua in fonti territoriali vicine. Supportato, relaziona alcune caratteristiche delle fontane osservate.	Osserva e riconosce e relaziona Semplici caratteristiche dell'acqua delle fontane osservate.
		Descrive l'ambiente e riconosce gli elementi che ne determinano l'inquinamento	Descrive in forma completa l'ambiente circostante ed individua tutti i principali elementi inquinanti.	Descrive l'ambiente circostante ed individua alcuni tra i principali elementi inquinanti.	Descrive, con l'aiuto dell'insegnante, l'ambiente circostante ed individua qualche elemento inquinante.	Supportato e guidato, Descrive sinteticamente la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua qualche elemento inquinante.
<b>Realizzazione di un artefatto geografico</b>	Realizzare alcuni cartelli stradali descrittivi sulle fontane osservate	Descrive le principali caratteristiche della fonte osservata	Descrive in forma completa le principali caratteristiche della fonte osservata.	Descrive adeguatamente le principali caratteristiche della fonte osservata.	Descrive in forma semplice le principali caratteristiche della fonte osservata.	Supportato o guidato, descrive sinteticamente le principali caratteristiche della fonte osservata.
		Usa forme linguistiche adeguate	Utilizzo un lessico specifico, adeguato alla situazione e completo	Utilizza un lessico generalmente adeguato alla situazione osservata.	Utilizzo un lessico parzialmente adeguato alla situazione osservata.	Utilizzo un lessico semplice
		Integra la descrizione con rappresentazioni o immagini	Integra la descrizione con molte foto, disegni e riflessioni personali in forma completa e chiara.	Integra la descrizione con alcune foto, disegni e riflessioni personali.	Integra la descrizione con poche foto, disegni e riflessioni personali.	Stimolato e motivato, integra la descrizione con foto, disegni e riflessioni personali.
		Associa alla fonte analizzata uno o più riferimenti sulla salvaguardia dell'acqua	Associa alla fonte due o più riferimenti sulla salvaguardia dell'acqua.	Associa alla fonte uno o due riferimenti sulla salvaguardia dell'acqua.	Associa alla fonte un solo riferimento sulla salvaguardia dell'acqua.	Supportato e guidato, associa alla fonte un solo riferimento sulla salvaguardia dell'acqua.

<b>Conoscenza dei contenuti</b>	Conoscere ed esporre gli argomenti affrontati	Conosce ed espone gli argomenti affrontati	Ha una conoscenza organica e approfondita dei contenuti affrontati. Li sa esporre in modo chiaro, con proprietà di linguaggio e utilizzando un lessico specifico.	Ha una conoscenza abbastanza completa e approfondita dei contenuti affrontati. Li espone in modo piuttosto chiaro con un lessico preciso.	Ha una conoscenza parziale dei contenuti affrontati. L'esposizione è poco fluida e il lessico è generico.	La conoscenza dei contenuti affrontati è superficiale. L'esposizione, supportata, è difficoltosa e con un lessico generico e poco corretto.
<b>Partecipazione attiva</b>	Collaborare e partecipare	Collabora e partecipa attivamente al processo di realizzazione	L'alunno/a collabora e partecipa spontaneamente e attivamente offrendo il proprio contributo efficace al processo di realizzazione del progetto	L'alunno/a collabora e partecipa offrendo il proprio contributo al processo di realizzazione del progetto	L'alunno/a collabora e partecipa al processo di realizzazione del progetto, eseguendo quanto assegnato	L'alunno/a collabora e partecipa al processo di realizzazione del progetto, eseguendo quanto assegnato, con supporto attivo dell'insegnante o dei compagni
<b>Autonomia operativa</b>	Comprendere e svolgere il lavoro assegnato	Comprende la consegna data e svolge il lavoro assegnato	L'alunno/a comprende le consegne date e svolge il lavoro in modo autonomo e corretto	L'alunno/a comprende le consegne date e svolge il lavoro assegnato adeguatamente	L'alunno/a comprende le consegne date, ma di tanto in tanto chiede conferme e chiarimenti all'insegnante per proseguire il lavoro	L'alunno/a fatica a comprendere le consegne e richiede spiegazioni individuali e conferme per avviare e proseguire il lavoro
	Organizzare le fasi e predisporre il materiale	Organizza le fasi per lo svolgimento dell'attività e predisporre il materiale necessario	L'alunno/a organizza con sicurezza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e predisporre tutto il materiale necessario	L'alunno/a organizza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e predisporre generalmente tutto il materiale necessario	L'alunno/a organizza con qualche incertezza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e il predisporre parzialmente il materiale necessario	L'alunno/a organizza le fasi del lavoro e predisporre il materiale necessario sulla base delle indicazioni dei compagni o dell'insegnante
	Impegnarsi	Si impegna durante il compito richiesto	L'alunno/a si impegna con continuità e concentrazione durante tutte le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna con continuità durante le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna sufficientemente durante le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna durante le fasi del lavoro se sollecitato dall'insegnante

### 3. Checklist valutativa sul grado di partecipazione al percorso proposto

INDICATORI PARTECIPAZIONE	Interviene e si dimostra interessato/a	È disponibile a condividere il materiale	È curioso, attento e mostra interesse	Accoglie positivamente le idee altrui	Ascolta e rispetta le opinioni dei compagni	Attende il proprio turno per parlare	Mostra comportamenti collaborativi	Fa commenti pertinenti	Offre idee negoziabili	MEDIA
Aluni:										
A1	S	S	S	T	S	S	S	S	S	S
A2	S	S	S	S	S	S	S	S	T	S
A3	T	S	T	R	G	G	G	G	G	G
A4	T	S	G	G	G	G	G	G	G	G
A5	T	S	R	G	T	G	G	G	G	G
A6	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A7	T	S	G	T	S	S	R	R	G	S
A8	T	S	T	T	T	R	R	R	T	T
A9	T	S	T	R	R	R	R	R	T	R
A10	R	S	G	S	S	S	G	G	G	G
A11	G	S	G	G	R	G	R	G	G	G
A12	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
A13	R	S	R	R	R	R	R	G	G	R

#### 4. Check-list di auto-valutazione degli alunni

**Autovalutazione del progetto (Diagramma di Kiviat)**

Descrivo cos'è lo spreco dell'acqua

Riconosco e descrivo gli elementi che possono inquinare l'acqua

Riconosco e definisco le azioni utili a salvaguardare l'acqua

Riconosco l'acqua nelle risorse territoriali

Riconosco l'acqua e le sue caratteristiche

So descrivere le caratteristiche dell'acqua

Partendo dal centro verso l'esterno disegna e poi colora di verde:

- : non molto bene, ho bisogno di aiuto
- : parzialmente bene
- : abbastanza bene
- : molto bene

**RIFLETTI SULLA TUA ESPERIENZA**  
METTI UNA X NELLA CASELLA CHE CORRISPONDE ALLA FACCINA SCELTA

		☹️	😐	😊
1	TI SONO PIACIUTE LE ATTIVITÀ SVOLTE?			X
2	PENSI DI AVER CAPITO CHE COSA TI È STATO RICHIESTO DI FARE?		X	
3	HAI PARTECIPATO ATTIVAMENTE ALLE ATTIVITÀ?		X	
4	HAI INCONTRATO DIFFICOLTÀ NELLO SVOLGERE LE ATTIVITÀ SENZA LA PRESENZA DELL'INSEGNANTE?		X	
5	PENSI DI AVER IMPARATO COSE NUOVE E INTERESSANTI?			X

ORA RIFLETTI SU QUESTA NUOVA ESPERIENZA SCOLASTICA RACCONTANDO:

> QUALI EMOZIONI HAI PROVATO	INTERESSE GIOIA CURIOSITÀ SIMPATIA
> QUALI DIFFICOLTÀ HAI INCONTRATO	NEANCHE UNA

**Cosa hai imparato durante l'attività? (Risposta aperta guidata)**

LAVORARE IN GRUPPO E CONOSCERE LA STORIA E  
ALCUNE FONTANE INCONTRATE DURANTE IL CAMMINO

**Quali difficoltà hai incontrato? (Risposta aperta guidata)**

PER ME ERA UN PO' DIFFICILE APERE LA FANTASIA  
CHE AVEVO DENTRO DI ME



## 5. Prova strutturata per valutazione oggettiva degli apprendimenti

### CHI INQUINA?

L'**inquinamento** è la dispersione di sostanze dannose nell'ambiente, che alterano l'**equilibrio naturale** mettendo così in pericolo la sopravvivenza di tutti gli esseri viventi.

Questo fenomeno riguarda anche l'acqua. Infatti ogni anno vengono riversate nei mari, nei fiumi e nei torrenti migliaia di tonnellate di **rifiuti urbani** e di **sostanze tossiche**, cioè molto dannose. Ma quali sono e da dove provengono?

**INQUINAMENTO DOMESTICO**  
Le acque provenienti dallo scarico delle nostre case contengono diverse sostanze inquinanti, tra cui molti detersivi non biodegradabili.

**INQUINAMENTO AGRICOLO**  
I fertilizzanti chimici e i pesticidi utilizzati dagli agricoltori penetrano nelle falde sotterranee da cui gli acquedotti ricavano l'acqua.

**INQUINAMENTO INDUSTRIALE**  
Molti prodotti di scarto delle lavorazioni industriali sono altamente tossici. Una volta convogliati nell'acqua provocano spesso la morte di pesci e piante.

• Se nell'acqua finiscono sostanze tossiche che non vengono prima depurate, l'acqua si inquina. Esistono molte cause di inquinamento dell'acqua. Leggi e completa i tioletti con la parola giusta.

agricolo · domestico · industriale · ~~disastri ambientali~~

- Inquinamento industriale .....

L'industria scarica nelle acque prodotti di scarto.

- Inquinamento ... DOMESTICO .....

Le acque di scarico di tutte le nostre case contengono molte sostanze inquinanti: saponi, detersivi, prodotti chimici.

- Inquinamento ... AGRICOLO .....

I pesticidi utilizzati in agricoltura per uccidere insetti e parassiti penetrano nel suolo, inquinando anche l'acqua che viene raccolta per alimentare le città.

- Inquinamento ... AMBIENTALE .....

Se un'imbarcazione carica di petrolio si riversa nel mare, inquina le acque e provoca gravi danni all'ambiente marino.

VERO FALSO

Ridurre l'utilizzo di pesticidi e fertilizzanti può ridurre l'inquinamento dell'acqua.

Ridurre l'uso di detersivi in casa non serve a ridurre l'inquinamento.

Gli scarichi industriali non sono molto inquinanti.

I fiumi inquinati sono un pericolo per gli animali che li abitano ma non per l'uomo.

I detersivi che utilizziamo in casa inquinano l'acqua.

Gettare plastica nei fiumi e nei mari non li inquina.

I pesticidi utilizzati in agricoltura non inquinano l'acqua.

## 6. Format di progettazione dell'intervento

**TITOLO: Acqua Preziosa**

**PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI**

**Competenza chiave**

Competenza sociale e civica in materia di cittadinanza

**Discipline di riferimento**

Geografia ed educazione civica

**Traguardo per lo sviluppo della competenza**

Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza.

**Obiettivi di apprendimento**

- Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta delle fonti idriche presenti.
- Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio idrico naturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita.

**Bisogni formativi e di apprendimento**

Il gruppo di alunni ha svolto con l'insegnante di geografia una prima introduzione dell'argomento acqua in relazione alle sue caratteristiche chimico-fisiche. L'intervento pensato vuole favorire lo sviluppo di atteggiamenti sostenibili, promossi dall'iniziativa di Arpav, mediante la loro proposta "Quale idea! Quiz" sui temi vicini alle risorse naturali. L'iniziale introduzione teorica vuole essere base fondamentale per una miglior comprensione dell'importanza della risorsa idrica e del rischio che quotidianamente porta con sé.

#### Situazione di partenza

Gli alunni di classe quarta hanno programmato la partecipazione ad un progetto curricolare con l'ente Arpav. In tale collaborazione sono chiamati ad analizzare e riconoscere gli elementi legati alla componente dell'acqua e le relative caratteristiche. Il coinvolgimento in questa proposta parte dall'insegnante di scienze che considera tale possibilità un'ottima occasione di sensibilizzazione per i ragazzi verso la salvaguardia delle materie prime e delle risorse naturali che il pianeta offre.

#### Conoscenze e abilità

##### CONOSCENZE:

- Conoscere la componente acquatica che compone l'ambiente circostante e gli elementi principali che ne determinano l'inquinamento e lo spreco

##### ABILITÀ:

- Osservare caratteristiche dell'acqua e le riconosce in fonti vicine a lui
- Descrivere le caratteristiche dell'acqua
- Descrivere la componente acquatica che compone l'ambiente circostante
- Descrivere gli elementi principali che determinano l'inquinamento e lo spreco della risorsa
- Portare esempi di promozione di atteggiamenti vicini alla salvaguardia e al risparmio delle risorse idriche naturali

Rubrica valutativa

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livelli			
			Avanzato	Intermedio	Base	In via di prima acquisizione
<b>Esplorazione e Descrizione di elementi naturali e delle loro caratteristiche.</b>	Partecipare ad un percorso di analisi e ricerca delle caratteristiche idriche e delle forme di inquinamento e salvaguardia dell'acqua.	Osserva, riconosce e relaziona le caratteristiche dell'acqua a fonti territoriali vicine	Osserva, riconosce e relaziona, Autonomamente e spontaneamente, le principali caratteristiche dell'acqua a fonti territoriali vicine.	Osserva e riconosce le principali caratteristiche dell'acqua in fonti territoriali vicine. Relaziona alcune caratteristiche alle fonti reali.	Osserva e riconosce alcune caratteristiche dell'acqua in fonti territoriali vicine. Supportato, relaziona alcune caratteristiche alle fonti reali.	Osserva e riconosce e relaziona Semplici caratteristiche dell'acqua a fonti territoriali vicine.
		Descrive la componente acquatica presente nell'ambiente circostante e gli elementi principali che ne determinano l'inquinamento	Descrive in forma completa la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua tutti i principali elementi inquinanti.	Descrive la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua alcuni tra i principali elementi inquinanti.	Descrive, con l'aiuto dell'insegnante, la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua qualche elemento inquinante.	Supportato e guidato, Descrive sinteticamente la componente acquatica dell'ambiente circostante ed individua qualche elemento inquinante.
		Fornisce esempi di salvaguardia e risparmio delle risorse idriche naturali	Fornisce, in forma completa, molti esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.	Fornisce diversi esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.	Fornisce, con la guida dell'insegnante, alcuni esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.	Supportato, fornisce semplici esempi di atteggiamenti utili a favorire la salvaguardia e il risparmio delle risorse idriche.

<b>Conoscenza dei contenuti</b>	Conoscere ed esporre gli argomenti affrontati	Conosce ed espone gli argomenti affrontati	Ha una conoscenza organica e approfondita dei contenuti affrontati. Li sa esporre in modo chiaro, con proprietà di linguaggio e utilizzando un lessico specifico.	Ha una conoscenza abbastanza completa e approfondita dei contenuti affrontati. Li espone in modo piuttosto chiaro con un lessico preciso.	Ha una conoscenza parziale dei contenuti affrontati. L'esposizione è poco fluida e il lessico è generico.	La conoscenza dei contenuti affrontati è superficiale. L'esposizione, supportata, è difficoltosa e con un lessico generico e poco corretto.
<b>Partecipazione attiva</b>	Collaborare e partecipare	Collabora e partecipa attivamente al processo di realizzazione	L'alunno/a collabora e partecipa spontaneamente e attivamente offrendo il proprio contributo efficace al processo di realizzazione del progetto	L'alunno/a collabora e partecipa offrendo il proprio contributo al processo di realizzazione del progetto	L'alunno/a collabora e partecipa al processo di realizzazione del progetto, eseguendo quanto assegnato	L'alunno/a collabora e partecipa al processo di realizzazione del progetto, eseguendo quanto assegnato, con supporto attivo dell'insegnante o dei compagni
<b>Autonomia operativa</b>	Comprendere e svolgere il lavoro assegnato	Comprende la consegna data e svolge il lavoro assegnato	L'alunno/a comprende le consegne date e svolge il lavoro in modo autonomo e corretto	L'alunno/a comprende le consegne date e svolge il lavoro assegnato adeguatamente	L'alunno/a comprende le consegne date, ma di tanto in tanto chiede conferme e chiarimenti all'insegnante per proseguire il lavoro	L'alunno/a fatica a comprendere le consegne e richiede spiegazioni individuali e conferme per avviare e proseguire il lavoro
	Organizzare le fasi e predisporre il materiale	Organizza le fasi per lo svolgimento dell'attività e predispone il materiale necessario	L'alunno/a organizza con sicurezza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e predispone tutto il materiale necessario	L'alunno/a organizza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e predispone generalmente tutto il materiale necessario	L'alunno/a organizza con qualche incertezza le fasi utili allo svolgimento dell'attività realizzata e il predispone parzialmente il materiale necessario	L'alunno/a organizza le fasi del lavoro e predispone il materiale necessario sulla base delle indicazioni dei compagni o dell'insegnante
	Impegnarsi	Si impegna durante il compito richiesto	L'alunno/a si impegna con continuità e concentrazione durante tutte le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna con continuità durante le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna sufficientemente durante le fasi del lavoro	L'alunno/a si impegna durante le fasi del lavoro se sollecitato dall'insegnante

## SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

### Compito autentico

Il compito autentico prevede la creazione da parte degli alunni di alcuni cartelli stradali che narreranno la salvaguardia della risorsa idrica e il suo corretto utilizzo. I ragazzi seguiranno l'ideazione di una storia legata alla corretta gestione della risorsa acqua, costruendo personaggi e creando una narrazione con immagini di diverse ambientazioni naturali. Seguirà poi un'animazione dei personaggi accompagnata dalla fotografia delle diverse sequenze della storia. Le foto raccolte andranno saranno elaborate e andranno a caratterizzare dei cartelli illustrativi che valorizzeranno l'uso corretto dell'acqua. Tali cartelli conterranno sia una immagine e una parte scritta sia un QR code legato ad un'audio-video descrittivo. Questi cartelli verranno posizionati in diversi luoghi del paese o a scuola secondo una iniziale uscita di monitoraggio e controllo del territorio e una riflessione sull'adeguato posizionamento.

### Modalità di rilevazione degli apprendimenti

Gli apprendimenti verranno rilevati attraverso l'osservazione delle dinamiche di gruppo e di classe, della partecipazione, del coinvolgimento, della creazione di proposte, dell'espressione di idee personali e attraverso l'analisi dei prodotti che verranno creati lungo tutto l'intervento didattico. Verranno prese in considerazione in modo particolare la partecipazione e l'interazione nella sperimentazione diretta di attività relative al compito autentico riguardanti la creazione dei cartelli esplicativi.

Per valutare adeguatamente la competenza presa in esame sarà necessario analizzarla secondo più punti di vista (personale: cosa penso io, interpersonale: cosa ne pensano gli altri e oggettivo: cosa si evidenzia) ricomposti in un quadro d'insieme.

- **Polo soggettivo:** la valutazione soggettiva si compone di attraverso una **griglia di autovalutazione per gli alunni**;
- **Polo intersoggettivo:** la valutazione intersoggettiva si compone dei **Feedback** dei compagni, della tirocinante, dell'insegnante e dei soggetti esterni coinvolti;
- **Polo oggettivo:** La valutazione oggettiva si compone di **una prova di verifica con quesiti con risposte a scelta multipla** sui temi presentati nella fase centrale dell'intervento, da **una rubrica valutativa predisposta e strutturata per analizzare l'intero processo di apprendimento e il compito autentico** e da una **osservazione e valutazione dei prodotti realizzati** durante il compito autentico proposto.

## TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

Tempi	Ambiente/i di apprendimento ( <i>setting</i> )	Contenuti	Metodologie	Tecnologie	Attività
4 ore	Aula, giardino scolastico	Analisi teorica dell'acqua	Conversazione- circle time Lavoro di gruppo	Lim, lavagna, sussidi testuali, slide, materiale di cartoleria, materiale di recupero.	In questa prima fase i ragazzi affronteranno alcuni temi legati alla risorsa idrica presente nel mondo. L'argomento sarà introdotto con un'analisi sul significato del termine acqua e delle caratteristiche ad esso legate. Poi verrà seguita una contestualizzazione delle fonti idriche nel mondo attraverso immagini satellitari e video

					esplicativi circa il ruolo dell'acqua nella storia. Tra passato e presente.
6 ore	Aula, giardino scolastico	Le cause dell'inquinamento dell'acqua: un bene che si sta esaurendo.	Problem solving Video. Filmati Quiz, test	Lim, lavagna, sussidi testuali, slide, materiale di cartolibreria, materiale di recupero.	In questa seconda fase gli alunni speriementeranno proposte educative volte a motivare il rispetto della risorsa idrica come fonte che si sta esaurendo e che quotidianamente viene "maltrattata" dall'uomo. Saranno attività di sensibilizzazione che vedranno l'utilizzo del materiale proposto e promosso dall'Arpav.
10 ore	Passeggiata in paese, aula e giardino scolastico.	Compito autentico	Apprendimento collaborativo Lavoro di gruppo Problem solving Esplorazioni sul territorio	Lim, lavagna, sussidi testuali, slide, materiale di cartolibreria, materiale di recupero, macchinetta fotografica, materiale edile.	Nel compito autentico gli alunni dapprima parteciperanno ad una uscita didattica volta a scoprire i luoghi del paese di Grancona che più si legano alla componente idrica osservata a scuola. Tali luoghi saranno importanti nella successiva creazione di cartelli stradali originali che narreranno il corretto utilizzo della risorsa idrica e della sua salvaguardia attraverso rappresentazioni e forme grafiche o testuali interattive.




7. Foto dei cartelli descrittivi realizzati dagli alunni


# LA FONTANA DEL CORRUBBIO

per risparmiare acqua possiamo...  
EVITARE LO SCORRIMENTO INUTILE DELL'ACQUA


**INTERESSAMENTI**  
LA FONTANA DEL **CORRUBBIO** È  
CHIAMATA COSÌ PERCHÉ SI TROVA IN  
LOCALITÀ **CORRUBBIO**, CHE SIGNIFI-  
CA **ROSSO**.  
LA FONTANA DEL **CORRUBBIO** È  
STATA COSTRUITA DALLA "PROVAL-  
**LIONA**" NEL 1961.



LA VASCA PICCOLA  
CONSENTIVA L'ADE-  
PRONGIAMENTO  
D'ACQUA CON LE  
"SECCHE"



LA VASCA GRANDE  
SERVIVA PER LAVARE I PANNI,  
IN ORIGINE ERA IL DOPPIO,  
POI È STATA PARZIALMENTE  
COPERTA DA UNA STRADA



# FONTANA DEL PISSOLO

## DESCRIZIONE

LA FONTANA DEL PISSOLO SI TROVA IN VIA CA' VECCHIE. LA FONTANA È UNA DELLE PIÙ ANTICHE DI GRANCONA, COSTRUITA NEL 1862 DOVE SI LAVAVANO I PANNI. QUANDO VENNE COSTRUITO L'ACQUEDOTTO, LA VITA DELL'UOMO VENNE RESA PIÙ FACILE.



PER RISPARMIARE L'ACQUA POSSIAMO

RACCOLTARE L'ACQUA PIOVANA PER GLI USI NON POTABILI.



# LA FONTANA DEL MENIN È

STATA COSTRUITA DA GIUSEPPE MATTEIELLO NEL 1911 PER UNO SCOPO UTILE CIOÈ PER SODDISFARE L'INTENSO BISOGNO D'ACQUA, PER QUESTO NON È DECORATA COME ALTRE FONTANE

# LA FONTANA DEL MENIN



PER RISPARMIARE L'ACQUA POSSIAMO...  
UTILIZZARE SISTEMI DI IRRIGAZIONE EFFICIENTI



COMUNE DI VAL LIONA



Istituto Comprensivo Statale Val Liona

Scuola Primaria "G. Longo" di Grancona



COMUNE DI VAL LIONA



Istituto Comprensivo Statale Val Liona

Scuola Primaria "G. Longo" di Grancona

# LA FONTANA "DE SPIAZO"



NEL 1962, ORESTE LUNARDI, ROMEDIO FERRON, ANGELO MARCONATO, ADRIANO BABOLOME ENZO DI FONZO HANNO COSTRUITO LA FONTANA DE SPIAZO. LA FONTANA SI TROVA VICINO ALLA STRADA PROVINCIALE ED È FORMATA DA 2 VASCHE ADIACENTI.

PER RISPARMIARE ACQUA POSSIAMO...  
DIVERSIFICARE L'USO DELL'ACQUA A SECONDA DELLA SUA QUALITÀ.

