

Didactic of Physical Education to Promote the Inclusion of Newcomer Children

La Didattica delle Scienze Motorie per Favorire l'Inclusione dei Bambini Nuovi Arrivati

Nicola Lovecchio

Dpt. Human and Social Sciences, University of Bergamo – nicola.lovecchio@unibg.it
<https://orcid.org/0000-0003-4115-0833>

Antonio Borgogni

Dpt. Human and Social Sciences, University of Bergamo – antonio.borgogni@unibg.it
<https://orcid.org/0000-0002-2226-6753>

ABSTRACT

Appropriate teaching styles should be applied to implement an inclusive process for pupils who need Special Educational Needs. Inclusion also regards those (defined NAI) who for family migration have economic-linguistic difficulties. Within a middle school a real modulation of the teaching style was carried out during Physical education classes. From an approach based on reproduction, we stimulated the autonomy of children with a teaching style based on production. We measured the degree of enjoyment and the sense of self-efficacy to verify the effectiveness of the proposal. NAI students appreciated the lessons focused on autonomy increasing the level of enjoyment. The result on self-efficacy perception was even more interesting. NAI students, even if did not reach the non-NAI levels, reported significant level. The teaching style is an important factor in educational process. The modulation of teaching styles (in an adequate way for each class) is a strategy that can enhance inclusion.

La modulazione della didattica con appropriati stili di insegnamento può essere uno strumento inclusivo per gli alunni che necessitano di Bisogni Educativi Speciali come, per esempio, i bambini di origine straniera (NAI). In un istituto scolastico si è attuata una rimodulazione dello stile di insegnamento durante la didattica delle Scienze Motorie: da un approccio riproduttivo si è adottato uno stile basato sulla produzione. Si è quindi misurato il grado di enjoyment e il senso di autoefficacia per indagare la bontà della proposta. L'attività incentrata sull'autonomia degli alunni è stata gradita in quanto gli alunni NAI hanno espresso lo stesso livello di enjoyment dei coetanei. Per il senso di autoefficacia; i NAI pur non raggiungendo i livelli dei pari, hanno migliorato significativamente questa personale percezione. Ripensare la didattica adottando stili di insegnamento adeguati ad ogni singolo nucleo classe è la strategia che può permettere una reale esperienza di inclusione.

* Il presente contributo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori. In particolare, le attribuzioni sono le seguenti: *Paragrafi 1 e 5* (N. Lovecchio, A. Borgogni); *Paragrafi 2, 3 e 4* (N. Lovecchio).

KEYWORDS

Physical education, SEN, Inclusion, Teamwork, Self-efficacy
Educazione Fisica, BES, Inclusione, Lavoro di Gruppo, Autoefficacia

RINGRAZIAMENTI

Gli autori sono grati ai docenti curricolari per la disponibilità e il positivo dialogo intercorso durante la progettazione.

CONFLITTI DI INTERESSE

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

1. Introduzione

Il disagio scolastico è definibile come una condizione emotiva che vivono bambini e ragazzi che si riflette in atteggiamenti di apatia/rifiuto delle attività didattiche. Non attribuibile a patologie specifiche, il disagio limita l'utilizzo delle capacità cognitive e si manifesta con ridotta partecipazione alle lezioni e con volontarie azioni che possono sfociare in conflitti. Queste condizioni indeboliscono anche la sfera affettivo-relazionale tra pari e con l'adulto di riferimento (docente) tale per cui "non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo" (Mancini & Gabrieli, 2012, p. 14).

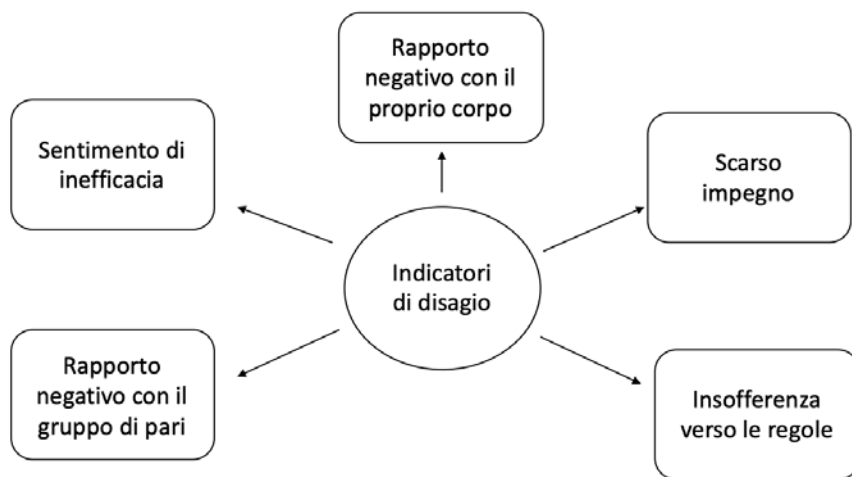


Figura 1. Indicatori di disagio scolastico.

Come tutti i processi educativi e di apprendimento ampi e complessi poiché coinvolgono la persona nella sua integralità (Bertagna, 2004), anche il disagio scolastico è un fenomeno variegato (Figura 1) e riconducibile a una pluralità di cause (Lynch, 2000) tra cui la forte relazione con gli aspetti sociali e personali del contesto culturale e familiare di appartenenza.

In quest'ottica, gli alunni di origine straniera, i quali hanno storie di migrazione che rendono più complesso il rapporto con le istituzioni scolastiche, possono soff-

frirne di un disagio culturale che si evidenzia nel percorso scolastico (Cottini, 2017a). Infatti, l'inserimento scolastico rappresenta per i minori un momento di forte tensione in quanto nel nuovo contesto ciò che è stato imparato nel Paese di origine non viene più riconosciuto (a volte addirittura svalutato) inducendo percezioni di incompetenza e incomprensione anche per la difficoltà a confrontarsi con linguaggi costruiti sulla condivisione di nuovi codici culturali (Selleri, 2005).

Nell'attuale legislazione scolastica gli alunni che presentano queste difficoltà vengono identificati come Neo-Arrivati (di seguito definiti con la sigla comunemente usata "NAI") (C.M. 19/02/2014, 4233) e vengono assimilati agli alunni che necessitano di Bisogni Educativi Speciali (BES) (Si vedano anche le indicazioni operative della C.M. n. 8, 06/03/2013; prot. 561).

Infatti, nelle categorie di alunni che abbisognano di un approccio educativo speciale vi sono alunni con svantaggio socio-economico-linguistico e culturale e, secondo la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (Legge 170/2012), bisogna riservare loro un'attenzione particolare sia per limitati periodi sia per un periodo continuo in caso il bisogno sia permanente.

In pratica, le difficoltà nell'apprendimento, pur presenti ed evidenti, non sono imputabili a deficit psico-biologici o a conseguenze di patologie, ma necessitano comunque di premure, facilitazioni e atteggiamenti coinvolgenti dei docenti che portino tutti gli alunni al proprio personale successo scolastico. In quest'ottica, l'azione dei docenti dovrebbe valorizzare tutte le strategie didattiche e logistiche per facilitare i rapporti tra soggetto-compito-contesto, elementi essenziali della vita scolastica di un alunno (Colella, 2016).

Pertanto, per contrastare il fenomeno di un'inclusione semplicemente assimilativa che richiede (spesso in senso univoco) agli alunni stranieri di adattarsi alla cultura che li accoglie, è necessario un impegno ad ampio spettro per 'azionare' strategie utili al superamento di un blocco che spesso è da mettere in relazione con aspetti di natura emotiva causati dal disagio dovuto alle difficoltà di comprensione del contesto culturale.

È richiesto, ad esempio, un impegno del corpo docente nell'attuare tutte le strategie utili a favorire gli apprendimenti dell'allievo sia a livello della misurazione di abilità sia per l'organizzazione del carico di lavoro e di frequenza. Questo tipo di 'predisposizione' dovrà favorire la comunicazione/interazione fra insegnanti/allievo per raggiungere autonomie personali e favorire le relazioni interpersonali (Cottini, 2017b). Nei fatti, il Piano Didattico Personalizzato dovrà essere condiviso con la famiglia, nella logica dell'alleanza educativa, per ricercare, inizialmente, la serenità dell'allievo e, poi, la predisposizione all'impegno cognitivo che comunque sarà valutato secondo logiche di miglioramento e di competenza piuttosto che secondo misurazioni sommative di abilità. In pratica, un vero orientamento di una scuola incentrata realmente sull'apprendimento dell'allievo piuttosto che su tradizionali impostazioni magistro-centriche che non rispettano la sensibilità del processo didattico (Rossini, 2016).

In questo contesto, il senso di autoefficacia percepito può essere un utile indicatore del grado di inclusione e di benessere che l'alunno vive all'interno della comunità scolastica.

Il concetto di autoefficacia, infatti, si riferisce alla convinzione nelle proprie capacità di organizzare, realizzare e perseguire azioni/comportamenti necessari a gestire adeguatamente situazioni (nuove) per raggiungere risultati prefissati o indicati. Infatti, le convinzioni di efficacia influenzano il modo in cui le persone pensano, agiscono (Bandura, 1982): cioè il modo in cui interpretano la realtà e quindi si pongono in essa. In sintesi, la persona con un alto senso di autoefficacia

ha un atteggiamento/pensiero positivo, è motivata verso compiti, sceglie obiettivi rilevanti e, tendenzialmente, ottiene risultati più soddisfacenti di chi ha un senso di autoefficacia basso che lo induce a percepire in modo negativo le situazioni e le proprie possibilità.

Un alto senso di autoefficacia permette, quindi, di rimanere determinati nel perseguimento di obiettivi di fronte a situazioni difficili (i.e. ambiente sconosciuto) che appaiono spesso come insormontabili (i.e. inclusione in un contesto nuovo) ed esalta la motivazione personale così che le persone siano costantemente impegnate perseverando di fronte a difficoltà ed insuccessi. In particolare, nello sport o nelle attività motorie, le convinzioni di autoefficacia influenzano positivamente l'autoregolazione e la fiducia che una persona ripone nella propria capacità di affrontare un compito specifico o ricoprire un ruolo determinato (McAuley & Blissmer, 2000). A questo livello il rapporto tra auto-efficacia e livello motorio sembrerebbe essere ambivalente: bambini che svolgono una regolare attività motoria, infatti, dimostrano una maggior fiducia nelle proprie possibilità, sono portati a una maggior autostima, alla facilità nei rapporti sociali e a una predisposizione maggiore nella sopportazione dello stress (Gråstén et al., 2012).

Inoltre, in età evolutiva, sono stati dimostrati anche rapporti biunivoci tra il miglioramento motorio (stimolo/attivazione di corteccia prefrontale e cervelletto) e l'attenuazione di disturbi specifici dell'apprendimento o evolutivi che appunto implicano la cooperazione di cervelletto, corteccia prefrontale e le loro connessioni (Lovecchio, 2022; Lovecchio et al., 2018): senza dimenticare, lo sviluppo equilibrato psico-emotivo e sociale che favorisce il rendimento scolastico e gli apprendimenti specifici e trasversali (Ciotto & Fede, 2014).

È qui opportuno segnalare che, in particolare nella scuola italiana, le difficoltà di valorizzazione delle possibilità di apprendimenti centrati sul corpo o coinvolgenti la corporeità – tema che va ben al di là della valorizzazione dell'educazione motoria – comportano una riduzione significativa della varietà e piacevolezza delle didattiche, in particolare in ottica inclusiva, relegando in poche ore settimanali le potenzialità esperienziali e di apprendimento¹.

Ancora più importante, pertanto, risulta il ruolo delle discipline motorie che possono risultare fondamentali per il miglioramento delle competenze soprattutto nell'ambito della relazione con gli altri veicolato da un educatore. Infatti, gli insegnanti di Scienze motorie educando attraverso il movimento, oltre agli aspetti fisici, abbracciano l'individuo nella sua totalità (Sibilio & D'Elia, 2015) come ad esempio bambini e adolescenti che vivono le fatiche delle famiglie e i disagi di contesti nuovi.

Scopo di questa ricerca è stato quello di verificare se una didattica in ambito motorio sviluppata attraverso attività laboratoriali e progetti di gruppo (ribaltando quindi la progettazione secondo lezioni frontali) possa aiutare l'inclusione degli alunni con BES di tipo linguistico-culturale (NAI).

Un approccio, ancora poco intrapreso nella scuola, in cui l'utilizzo di stili di insegnamento sia fattivamente indirizzato a strutturare un ambiente didattico-

1 Si faccia qui riferimento non solo alla letteratura in ambito motorio ma alla letteratura pedagogica che fin dagli anni '70 aveva evidenziato la necessità della valorizzazione del corpo nella scuola: Gruppo di studio sull'educazione corporea (1974), *A Scuola con il corpo* (Quaderni di Cooperazione educativa n. 8). Firenze: La Nuova Italia; G. M. Bertin (1981), Prefazione. In V. Ariosi, F. Frabboni, V. Telmon (eds.), *La scuola secondaria: riforma, curriculum, sperimentazione* (pp. 11-25). Bologna: Il Mulino. Per quanto riguarda il rapporto tra corpo e intercultura si veda tra gli altri il recente A. Borgogni, S. Digennaro (2020) Sulla frontiera del corpo: l'Intercultura tra i banchi di scuola. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXVII, 122-140.

educativo che mobiliti e promuova la competenza e i reciproci rapporti fra alunni e il docente (Colella, 2016).

In particolare, nel presente contributo, il senso di autoefficacia è stato valutato come dato oggettivo del raggiungimento di un'attitudine positiva verso il contesto (e quindi medium per ridurre il disagio scolastico) mentre il livello di soddisfazione percepito nell'esperienza (enjoyment) è stato rilevato per dare riscontro dell'adeguatezza delle proposte pratiche.

2. Materiali e metodi

2.1 Soggetti

La ricerca ha previsto il coinvolgimento, nel primo quadrimestre dell'anno scolastico 21/22, delle classi prime (11 anni) di un Istituto secondario di I grado del Nord Italia significativamente coinvolto nell'accoglienza scolastica di alunni con disabilità certificata (Legge 104/92) e di ragazzi che per trasferimenti familiari sono considerati NAI. Un campione "di convenienza" di 100 alunni, è stato coinvolto a seguito di approvazione nei rispettivi consigli di classe (8 classi con inserimento di 5-7 alunni NAI in ciascuna) circa la variazione della progettazione annuale nella disciplina di Scienze Motorie. Infatti, la scelta di guidare gli alunni in modo efficace e preciso attraverso un coinvolgimento costante e attivo di varie abilità didattiche/euristiche (Aiello & Sibilio, 2010) non si è fermata al semplice atto di firma di documenti tra docenti e genitori ma ha visto una fattiva rimodulazione della progettazione annuale disciplinare.

150 alunni delle 8 classi (classi composte da 18 alunni per la presenza di casi di disabilità, Legge 104/92), hanno partecipato alla didattica che all'interno dell'istituto è stata definita "per laboratori e di gruppo". In particolare, 50 ragazzi definiti NAI e 50 senza bisogni speciali (N-BES), facilmente individuabili all'inizio dell'anno scolastico perché non coinvolti nelle certificazioni per la definizione dei Piani Didattici Personalizzati, hanno compilato due questionari psicobiologici inerenti alla loro esperienza durante le lezioni di Scienze Motorie. I restanti compagni hanno partecipato regolarmente alla didattica e hanno compilato i questionari in un'ottica di un lavoro unitario di classe, anche se le loro risposte non sono state prese in considerazione in quanto non accuratamente inquadrabili in un gruppo per la mancanza di certificazioni ancora in divenire².

2.2 Questionari

Il senso di autoefficacia è stato valutato attraverso la Scala dell'Autoefficacia Fisica (SAF) secondo il riadattamento della versione di Ryckman et al. (1982) a cura di De Lucia e Lupoli (2022). Il questionario è composto da 22 items su scala Likert: da 1 a 6 rispettivamente "fortemente in accordo" e "fortemente in disaccordo".

2 Purtroppo è evidenza pratica che nel passaggio da scuola primaria a quella secondaria di I grado, le certificazioni attestanti condizioni di disturbi specifici di apprendimento o disturbi evolutivi specifici vengono a volte omesse dalla famiglia, rallentate nella trasmissione tra le segreterie didattiche per tardiva conoscenza della nuova sede di frequenza dell'alunno oppure risultano bisognose di rivalutazione. Quest'ultima richiede altresì tempi di attesa molto lunghi nei centri di neuropsichiatria infantile che spesso, su indicazioni delle maestre, devono iniziare un processo di valutazione ex-novo.

In particolare, il questionario è utilizzato per verificare la convinzione personale di essere capaci di organizzare e realizzare azioni, affrontare efficacemente situazioni e quindi raggiungere i risultati sperati. In sintesi, riguarda la percezione di avere delle competenze finalizzate al raggiungimento dei propri obiettivi basandosi su un insieme di convinzioni e credenze su sé stessi che si sviluppano nel corso del tempo grazie ai continui feedback che eventi, circostanze e relazioni di vita restituiscono su come abbiamo 'funzionato'.

Il senso di piacere [*enjoyment*] sperimentato durante le attività motorie che comprende un senso di riuscita e competenza che lo distingue dal semplice concetto di svago [*fun*] è stato valutato al termine delle attività attraverso il Physical Activity Enjoyment Scale (Carraro et al., 2008). Il questionario, nella rivisitazione qui usata, è composto da 16 item valutati su una scala Likert da 1 a 5, dove 1 corrisponde, a "sono in pieno disaccordo" e 5 corrisponde a "sono completamente d'accordo".

In particolare, la valutazione del piacere sperimentato durante l'attività motoria diviene importante per capire l'accrescimento della motivazione intrinseca e quindi dello sviluppo di attitudini positive che, per un circolo virtuoso, promuovono aderenza a lungo termine alla pratica. Il piacere del movimento e la motivazione costituiscono altresì aspetti prodromici rispetto alla sostenibilità stessa delle attività motorie, intesa come la possibilità di assumere stili di vita attivi nel corso della vita (Borgogni, 2016).

2.3 Approccio sperimentale al problema

In figura 2, viene presentata la time-line del progetto sperimentale che ha previsto il superamento di una didattica in cui solo l'insegnante esprime scelte nelle attività da realizzare e nelle modalità esecutive/organizzative a favore di un approccio in cui le decisioni didattiche coinvolgono in primo piano le scelte dell'allievo (Colella, 2016).

Un intervento didattico (come già espresso, internamente definito "per laboratori e di gruppo") che rifacendosi al quadro concettuale di Mosston e Ashworth (1986) ha caratterizzato le Scienze motorie con stili di insegnamento tendenti alla produzione più che alla riproduzione di attività da parte degli allievi (Goldberger et al., 2012): attività laboratoriali e di gruppo dove la situazione d'apprendimento/esperienza viene definita, condotta, verificata e valutata in gran parte dagli studenti stessi.

Questa modalità d'insegnamento ha modificato il contesto spostando l'insegnante dal centro del setting didattico rendendolo invece mediatore di contesti in cui gli allievi attivamente hanno prodotto (scoperto, creato e rielaborato; Colella, 2016) esperienze corporee sollecitatrici delle abilità motorie.

Nei fatti uno stile di insegnamento definito "Autonomia dell'apprendimento con supervisione dell'insegnante" (Colella, 2016) dove gli allievi hanno deciso in modo autonomo i compiti motori su cui esercitarsi e l'insegnante ha condiviso le decisioni del gruppo comunicando feedback e stimolando gli aspetti cognitivi e sociali (Colella, 2018).

In particolare, per i ragazzi NAI, questo stile di insegnamento che coinvolge, oltre il piano fisico-motorio, quello cognitivo, emotivo e sociale (Ciotto & Fede, 2014; Colella, 2017) è stato scelto perché permette di coinvolgere gli alunni nel:

- gestire in prima persona i problemi e le difficoltà di una situazione nuova;
- dare una risposta operativa alle situazioni-problema;

- essere protagonisti e direttamente responsabili dell'esperienza didattica;
- utilizzare le conoscenze e le abilità in un contesto reale.

La timeline della ricerca (Figura 2) ha previsto la somministrazione dei due questionari psicobiologici al termine della seconda lezione di Scienze Motorie e dell'ultima prevista dal progetto 'Didattica per laboratori e progetti'.

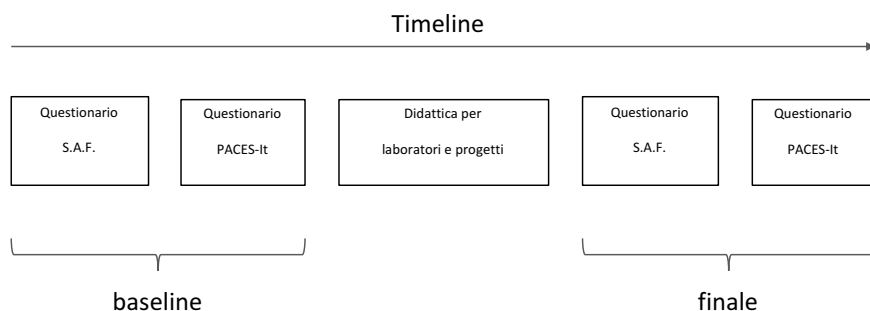


Figura 2. Successione delle fasi della ricerca.

2.4 Contenuti delle lezioni

L'intervento motorio è stato completato in dodici settimane durante le lezioni curriculari di Scienze motorie. Queste hanno previsto attività che stimolassero un iniziale percorso per il raggiungimento di competenze nel fair play, nell'organizzazione di attività di gruppo (integrarsi nel gruppo), nella collaborazione e nelle sfide (relazione con gli altri) come suggerito dalle indicazioni nazionali nel primo ciclo della scuola secondaria (Traguardi per lo sviluppo delle competenze, 2012).

In particolare, si riportano di seguito i concetti intorno ai quali sono state proposte, e prodotte dagli studenti, alcune tra le attività:

Fair play. Il lavoro ha previsto tre fasi in cui il principio fondamentale riguardava il rispetto delle regole durante sfide verificando con attenzione la conoscenza e l'accettazione da parte di tutti senza alcuna modifica o aggiunta. Nella prima, il gioco (pallamano) è stato arbitrato a turno da due giocatori facenti parte delle squadre coinvolte con l'assunzione contemporanea dei ruoli di arbitro e giocatore. La seconda definita "auto-arbitraggio" ha previsto che ogni giocatore diventasse arbitro di se stesso per rilevare di sua iniziativa, senza influenza da parte dei compagni, le proprie infrazioni/falli. L'ultima tipologia di arbitraggio è stata quella "esterna": compagni senza ruolo di giocatori hanno a turno gestito le sfide.

Organizzazione. È stata proposta la costruzione di una "banca dei giochi", ovvero uno schedario di attività ordinato secondo il criterio che la superiorità di forza dei maschi non fosse determinante per il risultato e che ci fossero sempre molti giocatori. Nella prima fase la classe si è divisa in gruppi. Ciascun gruppo ha avuto il compito di produrre almeno due giochi. Nella seconda fase il gruppo ha predisposto delle schede con le indicazioni di titolo; scopo del gioco; regole; modalità di svolgimento; spazio e materiale necessari. L'ultima fase è stata la presentazione agli altri gruppi di alcuni giochi per farli praticare secondo la giusta organizzazione dettata dalla guida "esperta" degli autori.

Collaborazione e relazione. L'attività dell'Acrogytm (ginnastica di tipo acrobatico in cui un gruppo di persone esegue diverse figure con vari gradi di difficoltà

di realizzazione in cui ciascuna competenza e conformazione corporea può apportare un contributo decisivo) è il mezzo per ottenere risultati in cui la collaborazione tra pari permette di aumentare l'autostima, la disciplina comportamentale, crea spirito di gruppo e induce l'accettazione del contatto corporeo con altri.

Sfide. un torneo di *Ultimate frisbee* (unico gioco di squadra in cui non è previsto l'arbitro) ha stimolato relazioni significative nell'incontro-sfida tra pari

2.5 Analisi statistica

Le risposte agli items n. 2, 3, 5, 7, 12, 13, 16 del questionario PACES che prevedono una domanda in direzione negativa sono state specularmente convertite di valore considerando come mediana il numero tre della scala Likert (Carraro et al., 2008).

Sono stati calcolati, quindi, gli indici descrittivi di media e deviazione standard dei questionari psicobiologici (SAF, PACES) e in seguito analizzate le differenze tra i gruppi (NAI, NON-BES) attraverso un'analisi della varianza (design 2x2; gruppo x tempo). Infine; per approfondire le eventuali differenze è stata applicata un'analisi post-hoc attraverso il Turkey-Kramer test.

Il livello di significatività è stato posto, *a priori*, al 5%

3. Risultati

I risultati dell'analisi della varianza mostrano differenze significative sia per il cluster gruppo sia per il tempo (e quindi per le interazioni; *Tabella 1*). L'analisi post-hoc ha quindi approfondito le differenze.

	Gruppo		Tempo		Interazioni	
	F	p	F	p	F	p
SAF	8,42	0,004	383,6	0,001	7,24	0,008
PACES	8,13	0,005	6,77	0,01	0,18	0,67

Tabella 1. Risultati dell'analisi della varianza; gradi di libertà = 1.

In particolare, il senso di autoefficacia (questionario SAF) in seguito a 12 settimane di attività laboratoriali è migliorata significativamente solo nel campione NAI (*Figura 3*; $p < 0,001$) con un livello attestabile a 10%.

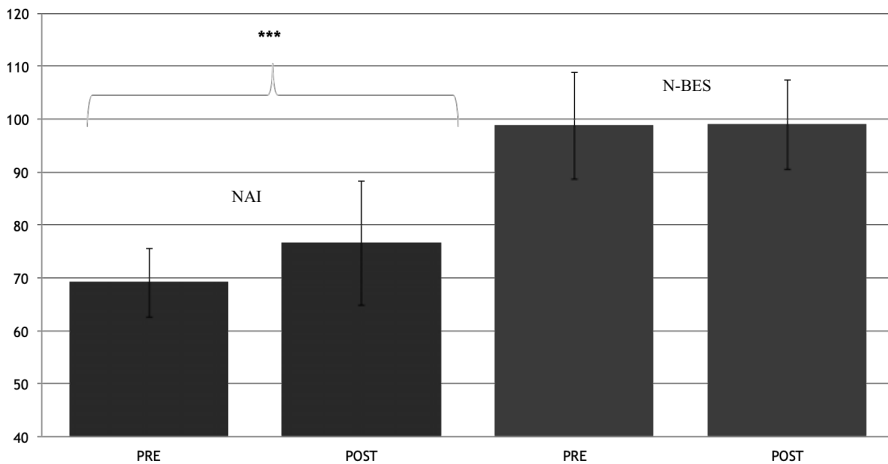


Figura 3. Confronto dei risultati sull'autoefficacia (pre-post) nei due campioni (NAI; N-BES). * $p < 0,001$**

Nel questionario sul piacere (PACES), pur mostrando miglioramenti in entrambi i gruppi (*Figura 4*), la significatività è stata rilevata, anche in questo caso, solo per il gruppo NAI che nella rilevazione *post* raggiunge un miglioramento dell'11%.

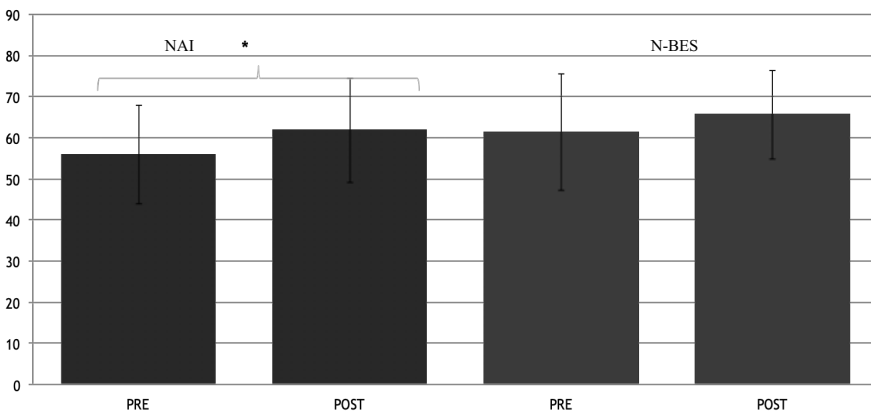


Figura 4. Confronto dei risultati sull'enjoyment (pre-post) nei due campioni (NAI; N-BES). * $p < 0,05$

Infine, valutando le interazioni e quindi confrontando gli alunni NAI vs N-BES, nella fase *post* intervento (colonne "post" delle *Figure 3* e *4*) si evincono differenze significative per la dimensione "percezione di autoefficacia" (alunni N-BES maggiori di circa 20 punti; $p < 0,001$) mentre per l'*enjoyment* i livelli si sono avvicinati (4 punti di differenziale) non evidenziando differenze significative.

4. Discussione

Le situazioni degli alunni BES sono stati per molto tempo sottovalutati mentre, dal 2012, le norme ministeriali hanno obbligato a dare un'adeguata collocazione giuridica (e quindi corrispondere un intervento didattico personalizzato) a queste situazioni di fragilità.

La gestione di questi alunni, come per altri casi, deve avvenire a livello trasversale coinvolgendo le materie del curriculum scolastico non solo a livello formale, con la predisposizione di modelli e circolari, ma attraverso modifiche dell'approccio didattico. Infatti, adottando stili d'insegnamento in cui si valorizza il ruolo attivo dell'allievo, la scoperta guidata, l'autovalutazione dell'apprendimento e la risoluzione dei problemi (Colella, 2018), si possono migliorare le disposizioni personali, sia sul piano cognitivo sia socio-emotivo (Colella, 2016).

In particolare, Scienze motorie, nel panorama curricolare, per sua natura favorisce i rapporti fra pari (Colella 2016), anche attraverso diffusi linguaggi non-verbali, attenua il senso di sfida cognitiva che porta con se *ipso-facto* un rischio di fallimento e favorisce un protagonismo di gruppo che realizza 'per altre vie' il processo formativo (Colella, 2019).

La ricerca di questo breve progetto (12 settimane) ha, infatti voluto verificare come l'approccio didattico delle Scienze motorie ripensato secondo un contesto laboratoriale (scelta autonoma di ambiti e compiti, (Garn & Byra, 2002) e di gruppo (riduzione dell'enfasi sulle performance individuali) possa avere una ricaduta positiva sul senso di enjoyment e di autoefficacia: cioè vivere esperienze motorie significative per la crescita globale della persona che portano alla maturazione di un senso di sicurezza (self-efficacy) e quindi ad un positivo rapporto didattico (Bracci & Grange, 2016) con il contesto classe (D'Alonzo et al., 2015; legge 189/30.07.2002) e all'elusione del disagio (D'Alonzo, 2017; Lovecchio & Zago, 2019).

I risultati dell'esperienza presentata dimostrano che processi didattici attuati con modalità di interazione insegnante-allievi in cui il compito motorio non è imposto (stile imitativo-produttivo) ma viene personalizzato secondo un ruolo attivo dal gruppo di pari (Colella, 2018) porta benefici non solo a livello fisico-motorio.

La didattica ripensata con l'alunno realmente al centro dell'attività (i.e. il gruppo di pari ha deciso ruoli e contenuti da proporre e realizzare) ha portato ad un aumento della percezione di piacevolezza (PACES) nella partecipazione alla lezione in alunni NAI che hanno così ridotto il gap con gli alunni N-BES (Figura 4). In particolare, è da considerare positiva anche l'assenza di differenze nella piacevolezza (post intervento) tra alunni NAI e N-BES indicando che la metodologia adottata è risultata comunque 'attraente' generando quel senso di divertimento legato alla soddisfazione di essere riuscito a ottenere miglioramenti (Giuriato et al., 2020): caratteristica da non tralasciare per coinvolgere (impegno e partecipazione attiva) un'intera comunità di classe a favore di quelli in svantaggio (Lovecchio & Zago, 2019).

È stato notato anche uno sviluppo significativo nella percezione di autoefficacia in alunni NAI. Questo miglioramento è particolarmente apprezzabile perché è legato alla convinzione delle proprie capacità di organizzazione e realizzazione per cercare di raggiungere degli obiettivi prefissati, trovando anche le motivazioni personali per agire, migliorarsi ed integrarsi. Un aspetto che, pur esulando dalla misurazione di abilità disciplinari, permette di vivere un'esperienza didattica molto coinvolgente e attiva. Infatti, è interessante notare (Figura 3), che variando l'approccio didattico, coloro che non necessitano di attenzioni speciali (N-BES) hanno mantenuto lo stesso livello di self-efficacy. Pur non mostrando peggiora-

menti, l'assenza di un miglioramento in questi alunni è da considerarsi come un limite del progetto. In quest'ottica, sviluppi futuri potrebbero riguardare un maggior coinvolgimento degli alunni N-BES introducendo un'ulteriore variazione alla didattica con attività di peer-to-peer dove la reciprocità sia esaltata tra i compagni o più marcata l'obliquità metodologica (Borgogni, 2016; Canevaro & Rossini, 1983) per cui, in particolare nelle fasi esplorative e di presa di contatto con l'attività e con i materiali, ogni studente possa vivere il successo della propria azione confrontandosi con livelli di produzione, più che di riproduzione delle attività, alla propria portata e pertanto rispondenti ai criteri dell'area di sviluppo prossimo (Vygotkij, 1987).

Questa ricerca ha teso a sostanziare in modo più oggettivo, sia pure con i limiti espressi, come la variazione della didattica abbia portato miglioramenti nelle interazioni soggetto-compito-contesto in soggetti con difficoltà piuttosto che in coloro non bisognosi di attenzioni speciali.

Questo tipo di didattica ha stimolato l'autonomia degli allievi (Spectrum Teaching Styles; Mosston & Ashworth, 1986), in un contesto di pari (lavoro di gruppo mediato dal docente), verso la risoluzione di "problemi" e ha oggettivamente mostrato utilità in soggetti NAI.

Anche altre esperienze riportate nella revisione di Strong et al. (2005) sono concordi nel definire l'attività motoria una potenziale via per sviluppare fattori psicologici, con particolare riferimento alla percezione del sé; ovviamente se mediati dalla relazione educativa dell'adulto.

A questo riguardo, la scelta chiamata in questa esperienza "per laboratori" e di "gruppo", è confermata anche da uno studio di Chatoupis (2005) che, in gruppo di giovani approcciati mediante lo stile dell'inclusione, ha evidenziato maggiore percezione di competenza e atteggiamenti motivazionali positivi rispetto ad alunni che avevano svolto le attività secondo lo stile della pratica (riproduzione).

Sicuramente, nel contesto scolastico italiano, questo tipo di azione richiede forte flessibilità e spirito di iniziativa dei docenti di Scienze motorie che, attraverso stili produttivi, sembrerebbe abbiano coinvolto i ragazzi in una stimolante dialettica tra i due poli insegnamento/apprendimento attraverso la messa in opera di competenze didattiche che hanno realmente favorito la capacità educativa delle esperienze motorie e sportive (Sibilio & D'Elia, 2015).

Oltre alla già citata mancanza di un incremento del senso di autoefficacia nel gruppo N-BES questa progettualità ha dei limiti riconducibili all'assenza di un gruppo di controllo e alla mancata intervista degli alunni BES. In particolare, il gruppo di controllo non è stato definito in quanto nel contesto scolastico, nella logica dell'inclusione e della pari offerta formativa, non si è in grado di estraniare parte di alunni o classi durante progetti approvati dal Collegio Docenti. La lentezza nelle procedure clinico-amministrative e dei Consigli di classe riguardanti la definizione accurata delle casistiche BES ha indotto una scelta restrittiva che non ha permesso di analizzare l'intervento didattico su questi alunni. Un limite che non permette una generalizzazione dei risultati anche nell'ottica di un arricchimento della esigua letteratura scientifica riguardante le Scienze motorie e le situazioni di bisogno con particolare riferimento ai NAI.

Inoltre, l'utilizzo di un questionario sul senso di autoefficacia non validato a livello scientifico pur tuttavia basato su questionari validati è da considerarsi un limite.

5. Conclusioni

Una progettualità come quella qui proposta esalta la necessità di calibrare gli interventi sulla base del reale contesto classe promuovendo un apprendimento che valorizzi le dimensioni relazionali (Scurati, 2008) senza tralasciare l'insegnamento delle Scienze motorie che per natura disciplinare non può eliminare i rapporti e le interazioni. Infatti, al riguardo, la letteratura conferma che l'attività motoria proposta secondo diverse modalità organizzative, apporta notevoli benefici alla percezione di competenza e allo sviluppo delle relazioni interpersonali (Solmon, 2015).

Variare le proposte delle attività motorie nell'ottica di una progettazione per competenze che sia anche inclusiva non è semplicemente e unicamente rivolto a generiche sollecitazioni di incremento dell'attività fisica quotidiana ma deve prevedere la selezione ponderata di obiettivi con scelte metodologiche ed organizzative ben orientate (Castelnuovo et al., 2019; Colella, 2018; Pelliccioli et al., 2019).

La didattica non deve essere vista unicamente come una trasmissione di saperi ma come una conquista del "saper essere" (atteggiamenti, attitudini, disposizioni) che ha intrinsecamente un senso di autoefficacia e autostima che a sua volta porta al successo nell'apprendimento (Ianes et al., 2007) e quindi ad una positiva spirale di inclusione dei ragazzi in svantaggio (Lovecchio & Zago, 2019; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

È quindi necessario favorire una dinamica collaborativa condivisa dai docenti e orientata anche al coinvolgimento dei genitori che sono i primi soggetti del processo educativo (Mura et al., 2020).

Concludendo, si può affermare che le ore di Scienze motorie sono da considerarsi un intervento non marginale nello sviluppo dell'autoefficacia e dell'inclusione nel momento in cui ogni docente consapevolmente strutturasse il suo insegnamento secondo un profilo inclusivo (D'Alonzo et al., 2015) che promuove virtuosi percorsi di insegnamento-apprendimento in cui la scuola deve coinvolgere costruttivamente la famiglia (Gaspari, 2015) che spesso si sente in una posizione marginale o assume un ruolo di pretesa dei soli interventi compensativi o dispensativi.

La famiglia dovrebbe essere quindi opportunamente coinvolta e aggiornata sulle azioni di cambiamento della progettazione (Mura et al., 2020) che vengono, del resto, attuate per sostenere i loro figli.

In futuro potrebbe essere interessante capire se questo tipo di approccio possa avere le stesse ricadute in alunni di età inferiore, in modo da potere anticipare le tempistiche di intervento dialogico fra docenti curricolari e di sostegno, assistenti socio-educativi, genitori e alunni nell'ottica di un aiuto precoce e di prevenzione di fenomeni di emarginazione.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., & Sibilio, M. (2010). The teaching research focused on the movement: heuristic approaches and elements of complexity. *Citius Altius Fortius*, 29(4), 52–56. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.efsupit.ro/images/stories/imgs/JPES/2010/4/Microsoft%20Word%20-%209%20macheta.pdf>
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195–199. [https://doi.org/10.1016/0005-7916\(82\)90004-0](https://doi.org/10.1016/0005-7916(82)90004-0)

- Bertagna, G. (2004). *Scuola in movimento: La pedagogia e la didattica delle scienze motorie e sportive tra riforma della scuola e dell'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Borgogni, A. (2016). La didattica sostenibile delle attività motorie. *Formazione & insegnamento*, 14(1S), 119–132. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1884>
- Bracci, F., & Grange, T. (2016). Indagare il disagio scolastico. *Pedagogia più didattica*, 2(2). Retrieved September 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/archivio/vol-2-n-2/indagare-il-disagio-scolastico-una-ricerca-situata/>
- Canevaro, A. & Rossini, S. (1983). *Dalla psicomotricità ad una diversa educazione fisica: Progetto di attività motorie per la scuola elementare integrabile in un programma educativo*. Torino: Omega.
- Carraro, A., Young, M., & Robazza, C. (2008). A contribution to the validation of the physical activity enjoyment scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36, 911–918. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.911>
- Castelnuovo, C., Zottola, C., & Lovecchio, N. (2019). Misurare la didattica: Educazione fisica cooperativa con adolescenti. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 261–269. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_21
- Chatoupis, C. (2005). Effects of practice and inclusion styles on perceived athletic competence of Greek primary school children. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 12(1), 2–13.
- Ciotto, C. M., & Fede, M. H. (2014). PASS: Creating Physically Active School Systems. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(8), 13–19. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.946191>
- Colella, D. (2016). Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo. *Formazione & insegnamento*, 14(1), 25–34. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1874>
- Colella, D. (2017). Valutazione delle abilità motorie e processo metacognitivo. *Scuola e didattica*, 7, 10–13.
- Colella, D. (2018). Physical Literacy e stili d'insegnamento. Ri-orientare l'Educazione fisica a scuola. *Formazione & insegnamento*, 16(1S), 33–42. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2759>
- Colella, D. (2019). Competenze motorie e stili d'insegnamento in Educazione fisica. *Formazione, Lavoro, Persona*, 3, 85–93. Retrieved September 30, 2022, form <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/48>
- Cottini, L. (2017a). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2017b). Dopo quarant'anni dalla 517, l'esigenza è sempre la stessa: Avere insegnanti inclusivi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 16(4), 370–383. Retrieved September 30, 2022, <https://rivistedigitali.erickson.it/integrazione-scolastica-sociale/it/visualizza-pdf/1501>
- D'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- D'Alonzo, L., Bocci, F., & Pinnelli, S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.
- De Lucia, A., & Lupoli, C. (2022). *Self-efficacy (autoefficacia)*. Firenze: Federvolley Comitato Regionale Toscana.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, Cognitive, and Social Development Spectrum Style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13(2), 8–13.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio. Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Giuriato, M., Lovecchio, N., Fugiel, J., Lopez Sanchez, G. F., Pihu, M., & Emeljanovas, A. (2020). Enjoyment and self-reported physical competence according to Body Mass Index: International study in European primary school children. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 60(7), 1049–1055. <https://doi.org/10.23736/s0022-4707.20.10550-4>
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260–269. PMID: PMC3737880

- Goldberger, M., Ashworth, S., & Byra, M. (2012). Spectrum of Teaching Styles Retrospective 2012. *Quest*, 64(4), 268–282. <https://doi.org/10.1080/00336297.2012.706883>
- Ianes, D., Cramerotti, S., & Tait, M. (2007). *La dislessia: Il ruolo della scuola e della famiglia*. Trento: Erickson.
- Lovecchio, N. (2022). Sport Practice and Improvement in Executive Function. *Giornale Italiano Di Educazione Alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 6(1). Retrieved September 30, 2022, from <https://aisberg.unibg.it/handle/10446/220472>
- Lovecchio, N., La Torre, A., & Della Vedova, N. (2018). Dallo spazio vissuto allo spazio del foglio: L'attività motoria come compensatore dei DSA. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 305–314. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2748>
- Lovecchio, N., & Zago, M. (2019). Fitness differences according to BMI categories: A new point of view. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 59(2), 298–303. <https://doi.org/10.23736/s0022-4707.18.08271-3>
- Lynch, K. (2000). Research and Theory on Equality and Education. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 85–105). Boston: Springer.
- Mancini, G., & Gabrielli G. (2012). *TVD. Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica*. Trento: Erickson.
- McAuley, E., & Blissmer, B. (2000). Self-efficacy determinants and consequences of physical activity. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 28(2), 85–88. PMID: 10902091
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education*. New York: Merrill Publishing Company.
- Mura, A., Zurru, A. L., & Tatulli, I. (2020). Inclusione e collaborazione a scuola: Un'occasione per insegnanti e famiglia. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 260–273. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2020-19>
- Pelliccioli, C., Rebusi, S., La Torre, A., Zaninelli, M., & Lovecchio, N. (2019). Misurare la didattica: Gradimento dell'attività motoria con l'approccio cooperativo. *Formazione & insegnamento*, 17(15), 165–174. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/3319>
- Rossini, V. (2016). Stili di apprendimento e stili di insegnamento a scuola. Profili dei docenti e scelte didattiche. *Pedagogia Più Didattica*, 2(2). Retrieved September 30, 2022, from <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/en/archivio/vol-2-n-2/stili-di-apprendimento-e-stili-di-insegnamento-a-scuola-profili-dei-docenti-e-scelte-didattiche/>
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(5), 891–900. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.42.5.891>
- Scurati, C. (2008). *Nuove didattiche. Linee di ricerca e proposte formative*. Brescia: La Morcelliana, Scholè.
- Selleri, P. (2005). Di loro non si sa nulla: Storie di immigrazione tra scuola ed extrascuola. *Psicologia Dell'Educazione e Della Formazione*, 7(2), 209–227.
- Sibilio, F., & D'Elia, F. (2015). Professionalità in ambito motorio e sportivo. In Cunti A. (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 197–201). Milano: FrancoAngeli.
- Solmon, M. A. (2015). Optimizing the role of physical education in promoting physical activity: A social-ecological approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86(4), 329–337. <https://doi.org/10.1080/02701367.2015.1091712>
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., Hergenroeder, A. C., Must, A., Nixon, P. A., Nixon, P. A., & Pivarnik, J. M. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732–737. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2005.01.055>
- Vygotskij, L. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Wallhead, T. L., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4–18. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.4>