



Dai laboratori formativi all'*empoderamento* degli insegnanti in una piccola scuola: motivazioni, emozioni e strategie di insegnamento interdisciplinare

From the Workshops to the Teachers' *Empowerment* in a Small School: Motivation, Emotions, and Teaching Interdisciplinary strategies

Simona Nicolosi

Università degli Studi di Enna "Kore" - simona.nicolosi@unikore.it

ABSTRACT

Integrating physical education in the primary school curriculum means to design and carry out learning activities in which contents and skills are aimed to develop the educational goals of physical education and the ones of another subject. This paper reports the results of a research and a training course with teachers of a little Tuscan school. The aim was to analyze the interdisciplinary teaching strategies and motivation of the teachers in order to develop a training course adapting the content to their teaching needs. The training course consisted in workshops on teaching planning with the purpose to enhance interdisciplinary teaching methods and strategies to integrate physical education in the primary school curriculum. The learning units were designed and carried out in two composite classrooms with 20 children aged 6 to 10 years. Five teachers completed the questionnaire on motivation, emotion, and teaching strategies (MESI) and participated in a focus group and three workshops. Results provide a teachers' representation of the Physical Education and the Interdisciplinary PE Teaching combined with teachers' motivational profiles. Positive and negative aspects of the training course with the teachers and the method of intervention carried out were discussed.

Integrare l'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria significa programmare e realizzare attività di apprendimento nelle quali contenuti e abilità sono rivolte allo sviluppo di obiettivi di una o più discipline e dell'educazione fisica. Il contributo illustra i risultati di un percorso di ricerca e formazione realizzato con gli insegnanti di una piccola scuola toscana. L'obiettivo della ricerca è stato quello di analizzare le strategie di insegnamento interdisciplinare e le motivazioni degli insegnanti per sviluppare con loro un percorso formativo ritagliato sulle specifiche esigenze didattiche. La formazione, articolata in laboratori di progettazione didattica, ha avuto lo scopo di potenziare le strategie e i metodi didattici per integrare l'educazione fisica nel curriculum. Le unità di apprendimento programmate sono state realizzate in due pluriclassi composte da 20 bambini da 6 a 10 anni. Gli insegnanti hanno partecipato ad un focus group, tre laboratori di progettazione didattica e hanno risposto ad una batteria di questionari che indaga le motivazioni, le emozioni e le strategie di insegnamento (MESI). I risultati ot-

tenuti hanno consentito di tracciare una rappresentazione dell'educazione fisica e della pratica della didattica interdisciplinare e dei profili motivazionali. Sono stati discussi aspetti positivi e negativi del percorso di formazione realizzato con gli insegnanti e del metodo di intervento realizzato.

KEYWORDS

Interdisciplinarity, Primary School, Physical Education, Motivation, Emotions
Interdisciplinarietà, Scuola primaria, Educazione fisica, Motivazione, Emozioni

Introduzione

L'insegnamento interdisciplinare consiste nella programmazione e nella realizzazione di attività didattiche o esperienze di apprendimento che comprendono due o più discipline scolastiche (Cone *et al.*, 2009). L'integrazione dell'educazione fisica con altre discipline consiste nel connettere obiettivi e contenuti di tutte le discipline coinvolte. Per realizzare un'effettiva integrazione tra i diversi campi della conoscenza e dell'esperienza è fondamentale che nessuna disciplina venga annullata o svalutata all'interno di un'attività, ma che mantenga la propria identità.

Una reale integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria può essere realizzata solo attraverso un ragionamento globale sullo sviluppo motorio e cognitivo dell'individuo (Nicolosi, 2015), in cui gli insegnanti possano individuare, dalle diverse prospettive disciplinari, quelle Gestalt didattiche implicite nelle esperienze di apprendimento, quelle relazioni tra le conoscenze dei diversi campi disciplinari, che sono maggiori della somma delle singole parti. Attraverso la predisposizione di contesti interdisciplinari di apprendimento, il processo di acquisizione delle conoscenze e delle competenze può configurarsi come un percorso di scoperta delle connessioni reciproche tra le parti e il tutto. La scoperta di una relazione può avvenire in tempi e livelli differenti (esperienziale, cognitivo, emotivo, sociale) per ciascun allievo, ma provoca un miglioramento nell'apprendimento, un accrescimento della comprensione di una porzione della realtà rispetto ad un contenuto separato dal suo contesto, un incremento della motivazione e delle abilità sociali (Mathison e Freeman, 1997), in grado di generare una "conoscenza pertinente" (Morin, 2001). Anche quando è integrata con le altre discipline, l'educazione fisica offre metodi e strumenti per potenziare le comunità scolastiche (Nicolosi *et al.*, 2016; Nicolosi, 2018), per "sviluppare l'attitudine naturale della mente umana a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme" (Morin, 2001, p. 12).

La piena realizzazione di una didattica interdisciplinare implicherebbe un ripensamento dell'intero curriculum formativo, un'intensificazione della collaborazione tra i docenti e una ridefinizione delle modalità organizzative dell'intero processo di insegnamento/apprendimento, dalla programmazione delle attività didattiche alla valutazione degli apprendimenti. Si tratta di cambiamenti che interessano la pratica dell'insegnamento e che sono stati indagati da diversi studi empirici (Nicolosi *et al.*, 2016). Gli insegnanti che hanno partecipato a progetti interdisciplinari hanno sottolineato che i benefici di questo metodo interessano in

particolare il potenziamento professionale e personale del gruppo dei docenti. I progetti interdisciplinari innescano processi virtuosi in cui gli effetti positivi nell'apprendimento motivano e incoraggiano i docenti a collaborare per sviluppare interrelazioni dinamiche con l'intero contesto scolastico (Chen et al., 2007; Lee, 2007; De Caveda, Ramos, Velez e Lopez, 2010). Risultati simili sono stati ottenuti anche da Martinez de Ojeda Perez et al. (2012) alla fine di un progetto basato sul modello della Sport Education, che ha previsto la realizzazione di attività interdisciplinari. In due studi, invece, (Abersek et al., 2009; Da Silva, 2015) i risultati non sono stati positivi perché gli insegnanti non erano consapevoli dei criteri da utilizzare nella programmazione e nella realizzazione delle attività interdisciplinari in classe oppure non hanno valorizzato la costruzione collettiva di curriculum integrati.

In generale, quindi, gli studi condotti sembrerebbero suggerire che il possesso di conoscenze specifiche e di competenze nell'applicazione di metodi specifici costituiscono solo una parte della riuscita dei progetti interdisciplinari. Nell'insegnamento, i metodi, le prassi e le strategie sono strettamente intersecati alle motivazioni, alle emozioni, al senso di efficacia e alla soddisfazione dei docenti (Moè, Pazzaglia e Friso, 2010). Gli aspetti chiave per la riuscita di progetti interdisciplinari, sia nella fase di programmazione che di realizzazione, sono la dimensione emotivo-motivazionale dei docenti, la collaborazione tra gli insegnanti, l'intera visione dell'insegnamento (Nicolosi et al., 2016). La capacità di provare emozioni positive e di saper gestire quelle negative, la percezione di essere competenti ed efficaci – a livello personale e di gruppo –, la capacità di applicare e adattare delle strategie didattiche per costruire contesti di apprendimento generativi, costituiscono le variabili psicologiche fondamentali per avviare processi comunicativi e collaborativi con gli altri insegnanti e con gli allievi, per potenziare il senso di benessere percepito da chi attraversa i luoghi in cui si impara. La realizzazione di programmi interdisciplinari è possibile se i singoli docenti non solo conoscono e applicano buone strategie di insegnamento ma hanno anche fiducia nella possibilità di migliorarsi, riescono a provare emozioni positive verso ciò che fanno e a gestire efficacemente quelle negative, ascoltano e si confrontano, si interrogano sulle esigenze proprie e altrui. È attraverso il sostegno di tali componenti psicologiche che si può promuovere la costruzione di una comunità di docenti che interpreta e realizza la propria azione didattica in maniera collaborativa. Se si intende innescare un processo di *empoderamiento* degli insegnanti (Freire, 1996), non si può che partire dalle comunità scolastiche locali, dalla discussione sulle risorse e sulle necessità strumentali e psicologiche, da un lavoro territoriale realizzato attraverso gruppi non gerarchici di condivisione, ascolto, dialogo e ricerca di soluzioni, per un ripensamento di un curriculum formativo orientato ad uno sviluppo umano e sostenibile.

In tal senso, le scuole di piccole dimensioni racchiudono interi universi in cui tempi, spazi e relazioni si amplificano, in cui i processi trasformativi dell'azione didattica non sono ostacolati né da modalità organizzative vincolanti né da difficoltà di coinvolgimento della famiglia e del territorio, in cui l'intero processo formativo può connettersi ed essere connesso ad un sistema "ecologico" di relazioni comunitarie.

L'articolo illustra i risultati di un percorso di ricerca e formazione realizzato con gli insegnanti di una scuola primaria in una piccola comunità montana in Toscana.

L'obiettivo della ricerca empirica è stato quello di descrivere le rappresentazioni dell'educazione fisica, la pratica della didattica interdisciplinare e le strategie di integrazione dell'educazione fisica nel curriculum dei docenti partecipanti.

Sono state esplorate inoltre le motivazioni, le emozioni, la soddisfazione, l'auto-efficacia e le strategie didattiche degli insegnanti.

Il percorso di formazione, articolato in tre laboratori di progettazione didattica, ha avuto l'obiettivo di potenziare gli strumenti metodologici della didattica interdisciplinare e le metodologie di lavoro cooperativo degli insegnanti. Al termine dei laboratori, le unità di apprendimento interdisciplinari sono state realizzate con i 20 bambini delle due pluriclassi della scuola.

1. Metodo

1.1. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca e alla formazione 5 insegnanti di una scuola primaria in una piccola comunità sul Monte Amiata, in Toscana. L'Istituto Comprensivo, al quale appartiene la scuola primaria, abbraccia un territorio relativamente esteso che include sia un centro urbano in espansione sia piccoli centri abitati, anche di origine medievale con tradizioni culturali e luoghi naturalisticamente suggestivi. Gli spazi e i tempi scolastici sono organizzati in funzione dei principi e dell'organizzazione del modello didattico delle "Scuole Senza Zaino", al quale la scuola ha aderito formalmente. Le aule sono organizzate con tavoli di lavoro, spazi per il lavoro individuale, angoli per le attività di laboratorio, l'agorà per la discussione collettiva, i pannelli e i cartelli per la comunicazione visiva, i materiali in comune e i computer. Lo spazio dedicato alle attività motorie è costituito da un'aula più grande che ha più funzioni, tra cui le assemblee con i genitori e gli spettacoli scolastici.

Per la realizzazione delle unità di apprendimento interdisciplinare, sono stati coinvolti i 17 bambini (di cui 9 femmine) dai 6 agli 11 anni, che nell'anno scolastico 2017/18 frequentavano le uniche due pluriclassi della scuola primaria (Tabella 1).

Pluriclasse	Classe	Maschi	Femmine	Totale
1	I	2	3	5
	II	1	1	2
	III	0	3	3
2	IV	0	1	1
	V	5	1	6
Totale		8	9	17

Tabella 1 - Distribuzione per genere, classe e pluriclasse dei bambini frequentanti la scuola primaria

In questa scuola primaria, circa la metà della popolazione scolastica è composta da alunni di origini straniere o di seconda generazione, inclusi nelle rispettive pluriclassi e con buone competenze linguistico-espressive (8 bambini in totale, di cui 6 europei – rumeni e polacchi – e 2 africani – marocchini e tunisini –), le cui famiglie sono inserite nel tessuto sociale del comune. Inoltre, un bambino che frequentava la quinta classe presentava problemi certificati nel controllo attento con iperattività, associati ad un disturbo specifico dell'apprendimento (dislessia), e che, pertanto, beneficiava di misure compensative e dispensative.

Le pluriclassi sono a tempo pieno, le 40 ore settimanali sono distribuite in 5 giorni.

1.2. Strumenti e procedure

Il lavoro è stato avviato attraverso un focus group realizzato con gli insegnanti. Le finalità principali del focus group sono state quelle di costruire uno sfondo condiviso di significati e percezioni attribuiti alla didattica dell'educazione fisica e alla didattica interdisciplinare ma anche di analizzare le aspettative e le esigenze relative al percorso formativo.

Gli insegnanti hanno inoltre compilato la batteria MESI: Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento (MESI) di Moè, Pazzaglia e Friso (2010). Lo strumento è composto da una scheda anagrafica e dai seguenti questionari autovalutativi:

- Il Questionario sulla Soddisfazione lavorativa (SOD), composto da 5 affermazioni che riguardano il livello di soddisfazione per il lavoro svolto, alle quali il rispondente esprime il proprio grado di accordo su una scala da 1 a 7.
- Il Questionario sulle Prassi di insegnamento (PRASSI), composto da 25 affermazioni che descrivono delle prassi di insegnamento. Per ciascun item si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si adotta la prassi descritta, su una scala a 5 punti dove 1 = quasi mai e 5= quasi sempre.
- I Questionari sulle Emozioni nell'insegnamento, suddivisi nel questionario sulle Emozioni provate durante l'insegnamento (EMOZ-insegno) e nel questionario sulle Emozioni pensando a sé come insegnante (EMOZ-ruolo). I due strumenti valutano, rispettivamente, le emozioni provate durante l'insegnamento e le emozioni sperimentate dagli insegnanti pensando a sé nel loro ruolo, nel rapporto con i colleghi, nei confronti dell'istituzione scolastica. Entrambi i questionari sono composti da 30 emozioni ciascuno, di cui 13 sono positive e 17 sono negative. Per ciascuna emozione si richiede di indicare il grado di frequenza con cui si sperimenta l'emozione, su una scala a 5 punti in cui 1 = quasi mai e 5= quasi sempre.
- Il Questionario sulle Strategie di Insegnamento (STRAT) valuta la frequenza con cui i docenti applicano specifiche strategie di insegnamento. È composto da un elenco di 30 strategie, per ciascuna delle quali si chiede di indicare il grado di frequenza con cui si utilizza la strategia, su una scala a 5 punti in cui 1 = quasi mai e 5= quasi sempre.
- Il Questionario sull'Autoefficacia (AUTOEFF) misura la percezione di autoefficacia in una serie di situazioni che riguardano l'insegnamento e la gestione della classe. È composto da 24 item in cui si chiede di indicare un livello di efficacia su una scala a 9 punti (dove 1= per niente, 9 = moltissimo e 2,3,4,5,6,7,8, sono gradi intermedi).
- Il Questionario sull'Incrementalità (INCR) valuta la percezione di migliorabilità di una serie di capacità relative all'insegnamento e alla gestione della classe. Lo strumento si basa sulla teoria incrementale delle capacità di Dweck (1999), secondo cui le persone concepiscono le proprie capacità in due modi: come statiche, non modificabili (entitarie) oppure come migliorabili (incrementali) attraverso l'impegno, la formazione e l'esperienza. Lo strumento è composto da 16 affermazioni in cui si chiede di indicare quanto ritiene migliorabile la specifica abilità descritta nell'item su una scala a 9 punti (da 1=per niente migliorabile a 9= del tutto migliorabile).

Dopo il focus group, sono stati realizzati i tre laboratori di progettazione didattica, basati ciascuno su una tecnica didattica che consente una differente modalità di combinazione dell'educazione fisica con altre discipline.

Per accrescere le conoscenze pratiche sulle metodologie di lavoro cooperativo

sono state proposte attività strutturate per indurre l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale nei membri del gruppo (Nicolosi, 2015). In ciascun laboratorio, i docenti hanno integrato l'educazione fisica nel curriculum con quattro diversi modelli per la didattica interdisciplinare: *shared*, *webbed*, *threaded* e *integrated*.

Nel primo laboratorio è stato chiesto agli insegnanti di realizzare una o più unità di apprendimento, scegliendo tra due modelli per la didattica interdisciplinare, tra *shared* e *webbed* (Fogarty, 1991). Lo *shared* model si basa sulla scelta di concetti, abilità o attitudini in comune tra due o più discipline, invece il *webbed* model è un tipo di insegnamento che utilizza un tema centrale, con contenuti rilevanti e significativi, che può essere trattato in discipline differenti.

Nel secondo laboratorio è stato utilizzato il modello *threaded* (Fogarty, 1991), che consente di creare un percorso curriculare integrato composto da più unità di apprendimento e realizzato secondo una sequenza prestabilita. Occorre scegliere quindi un'idea più ampia che possa includere più temi disciplinari, affrontati in modo trasversale da più discipline e in più unità di apprendimento. Ciascuna unità di apprendimento consiste in un'attività trattata all'interno di una singola disciplina oppure in un'attività in cui sono integrate due discipline (*shared*). Il risultato finale è una "catena" formata da varie unità di apprendimento, in cui vi sono argomenti trattati da singole discipline e argomenti comuni a due discipline combinati in un'attività unica.

Nel terzo laboratorio, infine, è stato utilizzato il modello *integrated* (Fogarty, 1991). Con questa tecnica è possibile proporre un'esperienza di apprendimento, ovvero un'attività unica, in cui ogni disciplina ha il proprio obiettivo e un ruolo chiaro nelle attività programmate.

2. Risultati

2.1. Il focus group

La discussione di gruppo è stata rivolta all'approfondimento delle opinioni dei docenti su tre temi principali: i significati dell'educazione fisica, i significati dell'interdisciplinarietà nella prassi didattica e le modalità pratiche di integrazione dell'educazione fisica con altre discipline. Sono state indagate inoltre le aspettative sui laboratori di programmazione didattica interdisciplinare.

Inizialmente è stato tracciato un quadro delle necessità formative degli insegnanti e dei bisogni e delle difficoltà degli alunni. La richiesta esplicita, posta sin dall'inizio dai docenti, riguardava principalmente l'interesse verso la sperimentazione e verso il tema dell'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum.

Nelle piccole scuole, la partecipazione a progetti sperimentali significa apportare un cambiamento sostanziale alla didattica ma anche contrastare il rischio di isolamento, confrontarsi su problemi concreti, connettere culturalmente la propria comunità (non solo la scuola) ad un percorso scientifico presente anche in altre realtà territoriali (Indire, 2019).

L'analisi dei contenuti delle risposte dei docenti ha inoltre consentito di ottenere un quadro preciso della rappresentazione che i docenti hanno dell'educazione fisica e dell'insegnamento interdisciplinare, ma anche del ruolo assegnato all'educazione fisica nel quadro complessivo dei curricula disciplinari.

Per quanto riguarda i significati attribuiti all'educazione fisica, le categorie semantiche principali individuabili nelle risposte dei docenti possono essere collo-

cate all'interno di due dimensioni: l'autonomia e il contesto.

Nella dimensione dell'autonomia si collocano le diverse combinazioni di due categorie: libertà e regole. Per i docenti, educazione fisica significa avere delle «regole prima di tutto», ma è anche «libertà di movimento» oppure «di sfogo nel rispetto delle regole».

Il movimento viene descritto anche come racconto di sé, una narrazione che non ha gli stessi filtri della comunicazione verbale: «guardare i bambini in movimento è come leggere un testo, raccontano qualcosa di sé, quando si muovono non hanno filtri a differenza di quando parlano», «da come si muovono notiamo chi è più timido, chi si isola».

La seconda dimensione riguarda il contesto e comprende le due categorie dell'intersoggettività e dello spazio. Durante l'ora di educazione fisica, nota un docente, «c'è quello spazio così grande che alla fine hai bisogno di dare delle regole, forse anche troppe regole, perché, per la mia esperienza, se li lasci andare si potrebbero fare male». Emergono preoccupazioni circa l'ambiente e la difficoltà di organizzare delle attività didattiche in uno spazio vuoto, non strutturato come la classe: «la gestione dello spazio non è facile» e i bambini «riempiono tutto lo spazio, correndo da tutte le parti», «con il corpo vogliono utilizzare tutto lo spazio».

Per quanto riguarda la pratica dell'educazione fisica, gli insegnanti organizzano soprattutto giochi basati sulla fiducia e sull'interazione con i pari, in cui i bambini possono chiudere gli occhi e lasciarsi guidare dal compagno.

Altri insegnanti invece descrivono i giochi come modalità per insegnare le regole. Gli insegnanti sottolineano i rischi connessi alla libertà di movimento e all'interazione con gli altri negli spazi preposti alle attività motorie.

Inoltre, emerge con forza una contraddizione che non si riscontra nelle scuole dei contesti urbani, tra le difficoltà dei docenti nel realizzare l'educazione motoria nella scuola primaria – presenti in molte scuole e dovute principalmente a carenze nella formazione oltre che a limiti strutturali – e il contesto territoriale in cui è collocata la piccola scuola del progetto, che invece potrebbe offrire enormi opportunità per attività fisiche e sportive *outdoor*. Un punto di forza di una piccola scuola è costituito dal valore della rete (Mangione e Cannella, 2018), quindi anche dalla possibilità di mettere in rete e co-progettare esperienze immersive di apprendimento motorio e sportivo, in un ambiente naturalistico fortemente identitario come quello del Monte Amiata. Avviare un dibattito culturale sull'educazione al movimento e alla corporeità, un processo riflessivo di comunità, consentirebbe di cogliere le opportunità offerte dal territorio e di superare la mancanza di spazi scolastici predisposti per le attività motorie e sportive.



Figura 1 – Dimensioni e categorie semantiche della rappresentazione dell'educazione fisica

Per quanto riguarda la didattica interdisciplinare, da quanto è emerso dalla discussione, si evince che si tratta di una prassi utilizzata. Inoltre, l'adesione della scuola al progetto "Senza Zaino" ha comportato una riorganizzazione della didattica e un ripensamento degli spazi di apprendimento secondo un approccio globale al curriculum, una progettazione che considera non solo le diverse dimensioni individuali (cognitiva, emotiva, corporea, sociale), ma anche la qualità dell'esperienza di apprendimento. In tal senso, gli insegnanti hanno rilevato che anche se tutti si occupano di più ambiti, l'interdisciplinarietà viene applicata anche collaborando con gli altri colleghi, la trattazione di un argomento non viene frammentata tra le discipline. Tuttavia, l'interdisciplinarietà non è "ragionata" o pianificata, ma "succede". Come ha raccontato un docente: «quando ho spiegato l'orologio in seconda, la collega di matematica ha fatto la tabellina del 5. Ma non l'abbiamo programmato, è successo». Specialmente quando gli alunni mostrano curiosità verso un particolare aspetto dell'argomento trattato e pongono delle domande che non rientrano nella propria disciplina, si tende a fornire le informazioni e a stimolare la discussione oppure interviene direttamente la docente della disciplina, se è presente in classe in quel momento. Una delle docenti di italiano ha aggiunto che quando insegnava sia italiano sia matematica, la pluriclasse la incoraggiava «a trattare argomenti che comprendevano sia l'italiano sia la matematica. A partire dalla stessa attività, il bambino sceglieva poi se approfondire più matematica o italiano».

L'interdisciplinarietà si è rivelata efficace anche con l'alunno con bisogni educativi speciali per stimolare la motivazione ad apprendere. Tuttavia, le insegnanti hanno inoltre espresso la difficoltà di riuscire a mantenere l'attenzione e la motivazione dell'alunno durante l'intera durata del tempo scolastico, anche per i ridotti argomenti di interesse dell'alunno stesso.

Un problema relativo alla pratica dell'interdisciplinarietà riguarda il sentirsi limitati dal libro di testo. Come spiega un'insegnante: «siamo incatenate al libro, al contenuto, alla regola applicata, fatta in quel modo, eccetera, è come un laccio.

Se invece riuscissimo a trattare un tema, svincolato dal libro di testo, potremmo fare tutto. Praticare la didattica interdisciplinare significa riprendere in mano la nostra professione di insegnanti, ma non è facile. Bisogna avere il coraggio di chiudere il libro e dire: - lavoriamo su un unico tema, per esempio il mare. I bambini cambiano continuamente e se noi non diventiamo ricercatrici dietro a questi cambiamenti, poi non riusciamo più a comunicare con loro».

Per quanto riguarda l'integrazione dell'educazione fisica con le altre discipline del curriculum, i docenti riferiscono di integrare il movimento, non l'educazione fisica. Le attività proposte comprendono giochi in cui si imitano gli animali, giochi per memorizzare gli indicatori spaziali o le regole, percorsi con sequenze per l'apprendimento dell'italiano o della storia o con piccoli ostacoli per l'apprendimento del ritmo musicale.

Infine, le aspettative dei docenti sul percorso di formazione riguardavano la possibilità di conoscere strategie e pratiche per integrare l'educazione fisica nel curriculum in modo nuovo e diverso.

Dall'analisi delle risposte dei docenti è possibile concludere che la rappresentazione dell'educazione fisica corrisponde ad una descrizione del movimento. Le attività realizzate sono costituite da giochi con regole, che però non hanno come obiettivo lo sviluppo delle competenze motorie, ma piuttosto lo sviluppo di abilità comunicative, relazionali, collegate solo indirettamente o trasversalmente all'educazione fisica. Di conseguenza, ciò che viene integrato nel curriculum è il movimento, che viene utilizzato come strumento per raggiungere obiettivi di altre discipline. Inoltre, dal discorso sulla libertà e sulle regole emergono preoccupazioni e difficoltà relative alla gestione dei bambini in spazi che vengono definiti dai docenti come potenzialmente pericolosi.

2.2. I questionari

I profili motivazionali degli insegnanti mostrano un gruppo di docenti con punteggi nella media in quasi tutte le dimensioni misurate (soddisfazione per l'attività lavorativa, prassi e strategie di insegnamento, autoefficacia e incrementalità). Tuttavia, anche se all'interno della gamma di normalità, alcuni punteggi richiedono una descrizione più dettagliata, sia quando si collocano nel 25° percentile o al di sotto (punteggi bassi e molto bassi) sia quando si trovano nel 75° percentile o al di sopra (punteggi alti e molto alti).

Inoltre, come suggeriscono gli autori dello strumento (Moè et al., 2010), i punteggi dovrebbero essere interpretati in relazione agli altri.

Per quanto riguarda l'aspetto strategico dell'insegnamento, i docenti riferiscono un uso delle prassi e delle strategie nella media, anche se i due punteggi non sempre sono coerenti tra loro. In due casi, l'uso delle strategie risulta più basso o più alto rispetto alle prassi: pratiche e strategie dovrebbero pertanto essere tra loro armonizzate. In questo caso, si può intervenire implementando la conoscenza e l'uso di metodologie che possono aiutare ad affrontare efficacemente le sfide dell'insegnamento.

Inoltre, tutto il gruppo presenta una visione incrementale dell'insegnamento. I docenti ritengono cioè che le capacità possedute possano migliorare con la pratica e la formazione. Questo risultato va collegato a quello sull'autoefficacia: essere "troppo" autoefficaci, così come essere "troppo" incrementali (con punteggi superiori alla media), suggerisce un'eccessiva percezione di controllo o una tendenza al perfezionismo, e può comportare un assetto emotivo non favorevole, oltre a dei livelli di soddisfazione non adeguati alle competenze. Nel gruppo dei

partecipanti alla ricerca, invece, questi due punteggi sono equilibrati e ciò li rende motivati al cambiamento e all'automiglioramento.

Infine, gli insegnanti presentano una buona emotività positiva sia rispetto al loro ruolo sia durante l'insegnamento (50° percentile, 75° percentile o più). Tuttavia, le emozioni negative di tutti i docenti si collocano al di sotto del 25°, nel 10° o nel 5° percentile (in due casi anche sotto la media). In generale, una differenza tra emozioni positive e negative indica un buon bilanciamento emozionale, quando questa non è troppo accentuata e vi è un buon livello nella soddisfazione lavorativa. Ma nell'intero gruppo dei docenti si rileva uno iato consistente tra emozioni positive e negative e in due casi anche un basso grado di soddisfazione. Le emozioni negative sotto la media sembrerebbero indicare che la persona reagisce poco o è poco coinvolta, quando questo risultato è accompagnato da punteggi molto alti nelle emozioni positive e bassi nella soddisfazione. Questo aspetto richiederebbe un approfondimento mirato alla comprensione di ciò che origina la poca paura o la rabbia.

2.3. I laboratori di progettazione interdisciplinare

La presenza delle pluriclassi in una scuola richiede inevitabilmente una riorganizzazione della didattica. Una pluriclasse comporta maggiori esigenze di personalizzazione e di individualizzazione didattica in un gruppo di alunni eterogeneo per età e livelli di competenza (Mangione, 2017). In tal senso, l'interdisciplinarietà consente ai docenti di predisporre attività comuni, ma differenziate per disciplina e per livelli di competenza raggiunti. Al tempo stesso, gli alunni di una pluriclasse possono scegliere di fruire liberamente di contenuti proposti secondo un metodo interdisciplinare. In una scuola senza zaino, inoltre, gli alunni partecipano attivamente ai processi decisionali che riguardano anche le attività didattiche.

Una delle sfide maggiori della progettazione interdisciplinare è probabilmente quella di innescare un processo collaborativo e costruttivo in cui i docenti e gli alunni scelgono la forma migliore di integrazione, per raggiungere obiettivi condivisi di insegnamento-apprendimento. In una pluriclasse questa sfida si intensifica perché aumenta l'eterogeneità tra gli alunni, ma questa caratteristica può essere considerata una risorsa, anziché un limite. Strategie didattiche, come il *cooperative learning* o il *peer tutoring*, possono essere integrate nelle unità di apprendimento interdisciplinare, per organizzare le attività e distribuire le consegne in modo da valorizzare le differenze tra gli alunni.

Inoltre, un'ulteriore sfida è rappresentata proprio dall'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum didattico. Durante il focus group con i docenti, sono emerse in particolare due questioni specifiche, che poi sono state discusse durante i laboratori: la prima riguarda la possibilità di integrare nella didattica non solo un'esperienza di apprendimento incorporata, ma anche gli obiettivi disciplinari propri dell'educazione fisica, come il miglioramento nelle competenze motorie fondamentali. Questo aspetto dipende strettamente dalla necessità che hanno i docenti di formazione specifica nella didattica delle attività motorie.

La seconda questione riguarda la possibilità di modulare le attività motorie in una pluriclasse, quindi di personalizzare le attività in relazione ai livelli di competenza posseduti dagli alunni.

Il lavoro all'interno dei laboratori è stato orientato inizialmente all'analisi delle differenze degli obiettivi di apprendimento dell'educazione fisica previsti nelle cinque classi della scuola primaria, per collegare a questi gli obiettivi di altre discipline. Le forme di integrazione, costituite dai metodi *shared*, *webbed*, *threaded*

e *integrated*, sono state commentate e discusse a partire dalle idee e dalle attività didattiche interdisciplinari già realizzate dai docenti, in cui però l'educazione fisica non era presente. Nell'ultima fase del laboratorio, invece, partendo dal setting tipico dell'educazione fisica (lo "spazio palestra" a disposizione) sono state realizzate due attività interdisciplinari per le due pluriclassi della scuola, che poi sono state realizzate con i bambini. In particolare, in una delle unità di apprendimento è stato scelto di utilizzare come attività comune il gioco della campana e di integrarlo con obiettivi disciplinari di italiano, geografia, matematica, informatica (solo per la quarta e la quinta) ed educazione fisica. Sono stati utilizzati i modelli interdisciplinari *webbed* e *shared*. Con il metodo *webbed*, è stato scelto un argomento centrale, "conoscere e riconoscere i simboli", che è stato collegato alle singole discipline: la conoscenza pertinente dei simboli implica infatti anche il loro riconoscimento e il loro uso all'interno dei contesti tipici di ciascuna disciplina. Con il metodo *shared*, inoltre, in ogni singola attività sono stati condivisi gli obiettivi dell'educazione fisica con quelli di un'altra disciplina, sempre attraverso il gioco (educazione fisica e italiano, educazione fisica e matematica, e così via).

Le attività sono state strutturate sempre attraverso modalità di interazione cooperativa. Le attività sono state svolte in coppia, in cui un componente doveva pescare una carta e leggere la domanda/problema e l'altro componente doveva tirare un sassolino nella campana e rispondere alla domanda posta, anche in base al simbolo in cui si fermava il sassolino. Per promuovere l'interdipendenza positiva di compito e la responsabilità individuale, ogni componente della coppia, a turno, ha avuto un ruolo complementare di cui era responsabile e senza il quale nessun componente della coppia avrebbe potuto raggiungere lo scopo finale del gioco.

2.4. Riflessioni finali degli alunni e dei docenti

Al termine delle attività didattiche svolte con i bambini, sono stati condotti due *debriefing*, uno con l'intero gruppo di alunni e docenti (in agorà) e un ultimo confronto con i docenti. Gli alunni hanno espresso entusiasmo e desiderio di ripetere l'esperienza. I docenti hanno riferito di essere sorpresi degli effetti sugli allievi (per il grado di attenzione prolungata durante le attività, in particolare dell'alunno con bisogni educativi speciali, per l'impegno dimostrato e per il divertimento provato) e hanno espresso soddisfazione per il percorso formativo. I docenti hanno inoltre evidenziato due punti critici dell'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum: la difficoltà di trovare (autonomamente) collegamenti tra le discipline, dovuta alla mancanza di conoscenze specifiche sulla didattica delle attività motorie, e la gestione dei tempi, in quanto le attività hanno richiesto più tempo di quanto previsto.

Conclusioni

I metodi interdisciplinari possono facilitare i processi di cambiamento e crescita della comunità scolastica se, al tempo stesso, si sostengono anche i singoli docenti, attraverso un potenziamento delle prassi, delle strategie e delle componenti psicologiche dei singoli docenti e della loro efficacia collettiva nell'azione educativa.

Esistono vari gradi di integrazione tra le discipline così come vari gradi di collaborazione tra i docenti. L'interdisciplinarietà può avvenire in maniera progressiva,

partendo dalla semplice trattazione separata di argomenti comuni o collegati a più discipline nello stesso periodo alla realizzazione di un'attività unica che combina due o più discipline, ad attività tra le classi, ad esperienze di apprendimento collegate con il territorio (Nicolosi, 2018). Tuttavia, nonostante la dimostrazione dei suoi effetti positivi nell'apprendimento, l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria rimane un nodo critico perché la stessa realizzazione della didattica disciplinare è un punto debole. I risultati presentati in questo contributo, come quelli di altri studi (Nicolosi et al. 2016; Nicolosi et al., 2017), hanno evidenziato che la rappresentazione che hanno i docenti dell'educazione fisica corrisponde ad una descrizione del movimento e non alla definizione di un ambito della conoscenza caratterizzato da competenze specifiche. Le attività realizzate dai docenti durante le ore destinate alle attività motorie sono costituite da giochi con regole, che però hanno come obiettivo lo sviluppo di abilità comunicative, relazionali, collegate solo indirettamente o trasversalmente all'educazione fisica. Di conseguenza, ciò che viene integrato nel curriculum attraverso l'interdisciplinarietà è il movimento, che viene utilizzato come strumento per raggiungere obiettivi di altre discipline. Pertanto, oltre ad azioni formative destinate ad accrescere le conoscenze, le prassi e le strategie della didattica interdisciplinare sembra rilevante l'accrescimento delle competenze dei docenti nella didattica delle attività motorie attraverso un percorso basato sulla rilevazione dei bisogni formativi espressi dai docenti stessi e sulla pratica laboratoriale. Ma è necessario anche un intervento rivolto al potenziamento delle componenti psicologiche del team dei docenti. In tale percorso, naturalmente, la presenza nella scuola primaria di un docente di educazione fisica costituirebbe un volano non solo per gli apprendimenti disciplinari, ma anche per l'attuazione di attività interdisciplinari.

Rispetto ad una scuola di grandi dimensioni, l'intervento in una piccola scuola con due pluriclassi ha consentito ai docenti stessi un feedback immediato del cambiamento nella didattica e un rapido adattamento alle necessità della didattica interdisciplinare grazie alla maggiore flessibilità organizzativa. L'interdisciplinarietà consente ai docenti delle pluriclassi di predisporre attività comuni, ma differenziate per disciplina, età e livelli di competenza raggiunti. Al tempo stesso, gli alunni di una pluriclasse possono scegliere di fruire liberamente di contenuti proposti secondo un metodo interdisciplinare. In una pluriclasse l'eterogeneità tra gli alunni può essere considerata una risorsa che consente di innescare un processo collaborativo in cui i docenti e gli alunni scelgono la forma migliore di integrazione.

Infine, la creazione di reti di collaborazione e di co-progettazione costituisce, al tempo stesso, un punto di forza delle piccole scuole e un aspetto centrale del metodo interdisciplinare. Attraverso l'avvio di un dibattito culturale sull'educazione al movimento e alla corporeità si potrebbe arricchire quel processo collaborativo, costruttivo e riflessivo che le piccole scuole intrecciano con l'intera comunità territoriale, creando ulteriori connessioni tra comunità scientifiche di pratica presenti nel territorio nazionale.

Riferimenti bibliografici

- Abersek, M. K., Ropi, M., Hus, V. (2009). Children's literature, teachers and integrative education: theory and school reality. *Problems Of Education In The 21St Century*, 14, 44- 55.
- Chen W., Cone, T. P., Cone, S. L. (2011). Students' voices and learning experiences in an integrated unit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(1), 49-65.

- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S.L. (2009). *Interdisciplinarity Elementary Physical Education. Connecting, sharing, partnering*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Da Silva, B. O. (2015). Pressupostos didáticos que norteiam a intervenção do professor de Educação Física na escola. *RBFF-Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, 7(27), 540-547.
- De Caveda, J. C., Ramos, E. T., Velez, D. C., Lopez, M. L. (2010). La concepción del profesorado sobre los factores que influyen en el tratamiento interdisciplinar de la Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, 5(13), 11-24.
- Dweck, C. S. (1999). *Teorie del Sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*. Trento, IT: Erickson.
- Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61-65.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa*. Torino, IT: Gruppo Abele.
- Indire (2019). Introduzione al manifesto delle piccole scuole. In <http://www.indire.it>
- Lee, M. (2007). Spark up the American Revolution with Math, Science, and More: An Example of an Integrative Curriculum Unit. *Social Studies*, 98(4), 159-164.
- Mangione, G. R.J., Cannella, G. (2018). Il valore della rete nel contesto delle piccole scuole. *Rivista dell'Istruzione*, 3, 70-74.
- Mangione, G. R. J. (24 luglio 2017). Piccole scuole e didattica in pluriclasse. *Scuola7*, 52. Estratto da <http://www.scuola7.it/2017>
- Martinez de Ojeda Perez, D., Calderon Luquin, A., Campos Sanchez, A. (2012). Percepción de aprendizaje y satisfacción en una unidad didáctica integrada mediante el modelo de educación deportiva. *Cultura, Ciencia Y Deporte*, (21), 163-172.
- Mathison, S., Freeman, M. (1997). The logic of interdisciplinary studies, *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Moè, A., Pazzaglia, F., Friso, G. (2010). *Motivazioni, Emozioni, Strategie e Insegnamento (MESI)*. Trento, IT: Erickson.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano, IT: Cortina.
- Nicolosi, S. (2015). *Strategie didattiche per l'educazione motoria*, Franco Angeli, Milano.
- Nicolosi, S., Greco, C., Mangione, J., Sgrò, F., e Lipoma, M. (2016). Verso la Physical Literacy: percorsi di riflessione e ricerca di senso nella pratica dell'educazione fisica nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 2: 263-280.
- Nicolosi, S., Sgrò, F., e Lipoma, M. (2016). La didattica interdisciplinare in Educazione Fisica: una rassegna della letteratura. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 1: 35-45.
- Nicolosi, S., Greco, C., Di Stefano, S. (2017). Integrare l'Educazione Fisica nel curriculum della scuola primaria. Un approccio collaborativo per l'insegnamento interdisciplinare. *Formazione & Insegnamento*, XV, 2: 91-100.
- Nicolosi, S. (2018). Verso una prospettiva co-disciplinare: aspetti teorici e metodologici per l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XVI, 1: 117-124.