



# Relazione fra Abilità Motorie (movimenti automatizzati attraverso l'esperienza) e Competenze

1. percezione delle caratteristiche ambientali rilevanti
2. decisione di *cosa, dove e quando* eseguire (competenza)
3. produzione di attività muscolare organizzata

# COMPETENZA

Risultato dell'interazione strutturata tra abilità, conoscenze ed atteggiamenti affettivi trasferibili ed utili al proprio adattamento all'ambiente.

(cfr. Cristanini, 1999, 2000)

È collegata all'età, alle capacità fisiche e cognitive ed all'esperienza soggettiva.

## Approccio per obiettivi:

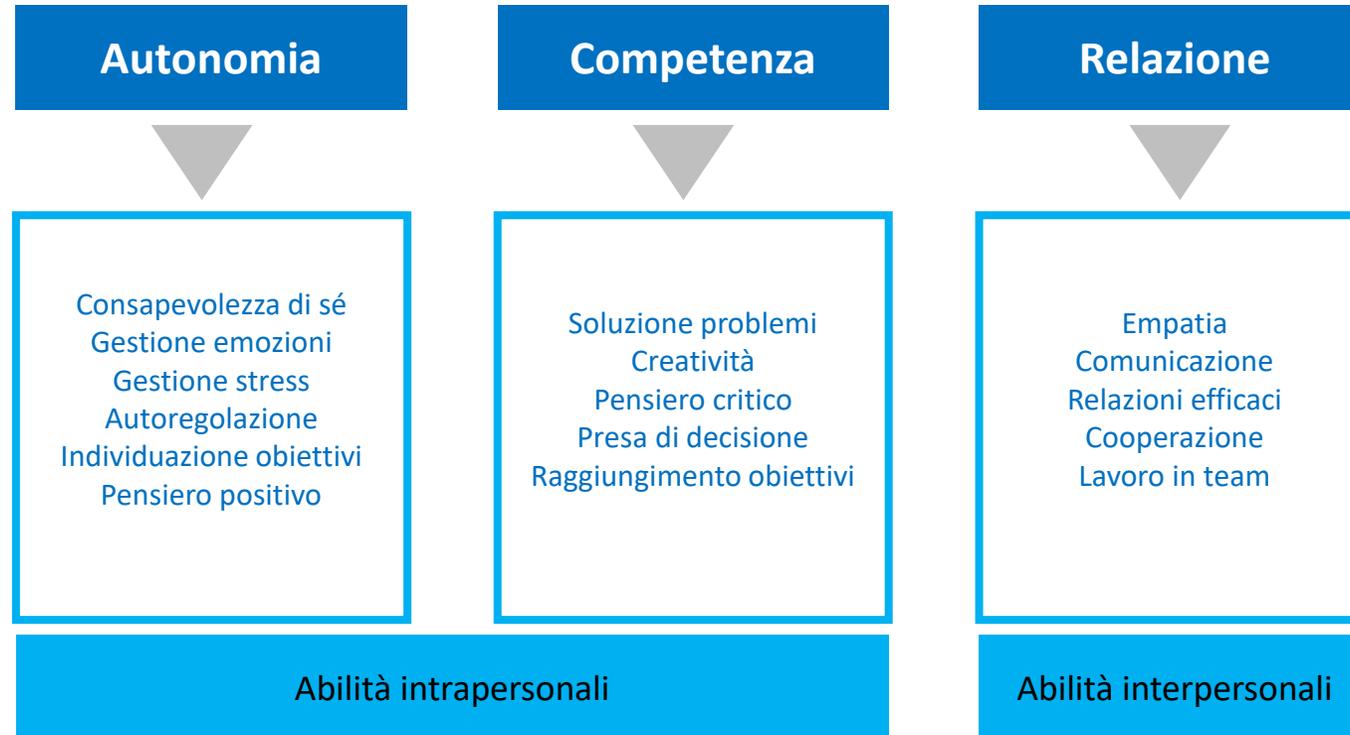
- *costruzione del curriculum dalla base verso l'alto*
- *valutazione di conoscenze e abilità separate, osservabili e misurabili*

## Approccio per competenze:

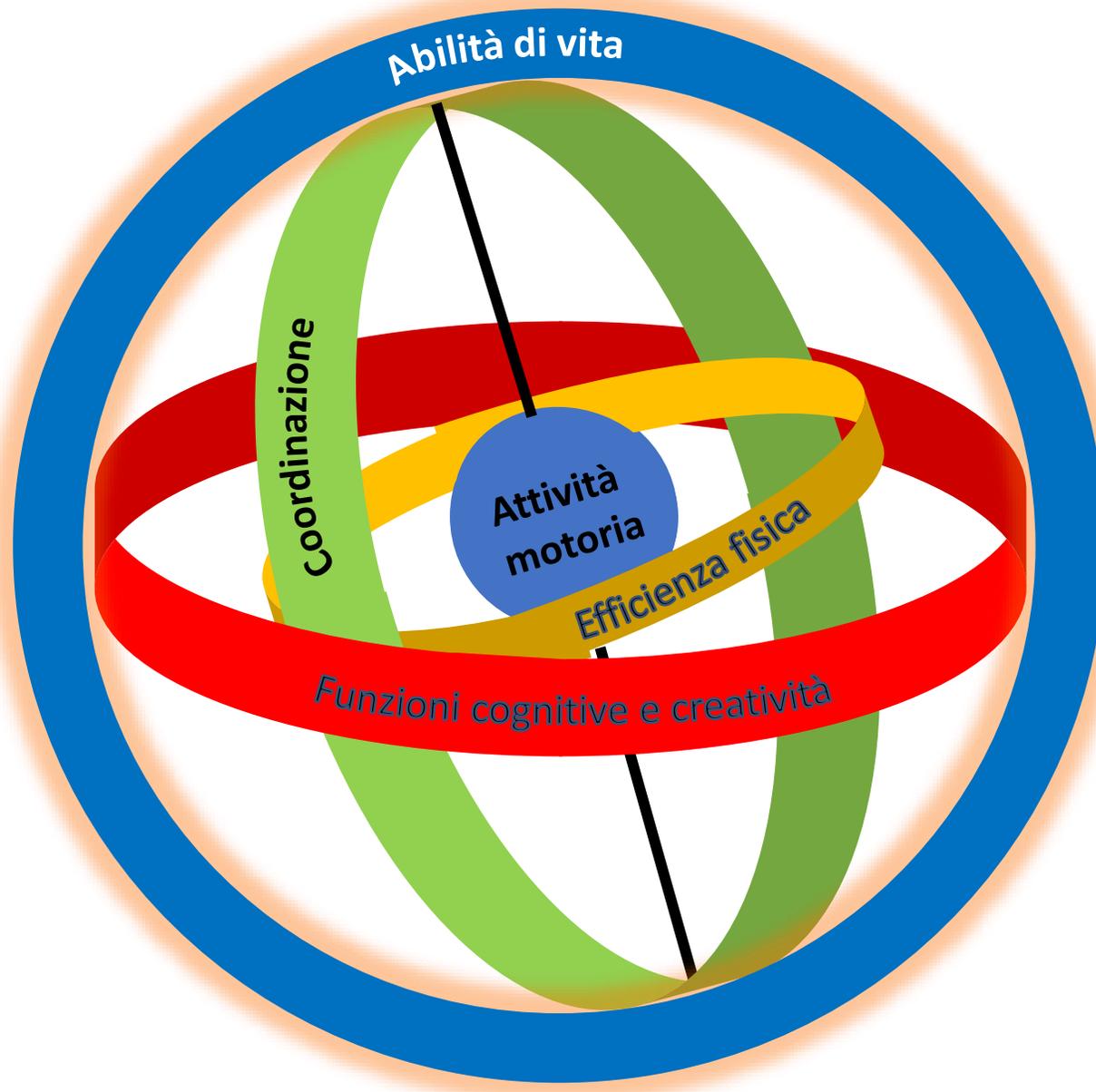
(Hopple, 1995; Lambert, 1996; Smith e Cestaro, 1998)

- *costruzione del curriculum dall'alto verso il basso*
- *chiarezza dell'obiettivo*
- *ampliamento delle opportunità*
- *aspettative di riuscita*

# LE LIFE SKILLS



Classificazione delle abilità di vita in rapporto ai bisogni di autonomia, competenza e relazione della persona. Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., Bellucci, M., (2015). Joy of Moving : Calzetti & Mariucci Editori, p65.



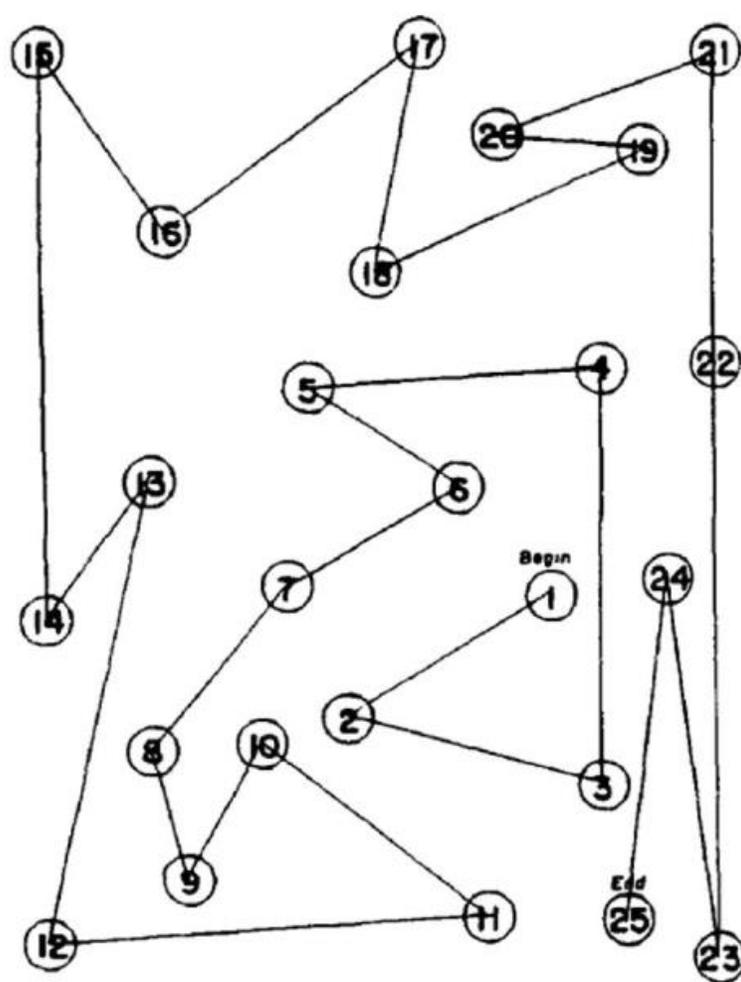
Obiettivi dell'educazione Fisica di qualità nei 4 domini della persona, dal più prossimale all'attività motoria (efficienza fisica) al più distale (abilità di vita, passando per i domini intermedi (coordinazione e funzioni cognitive-creatività)).

Ideazione Laura Sottovia

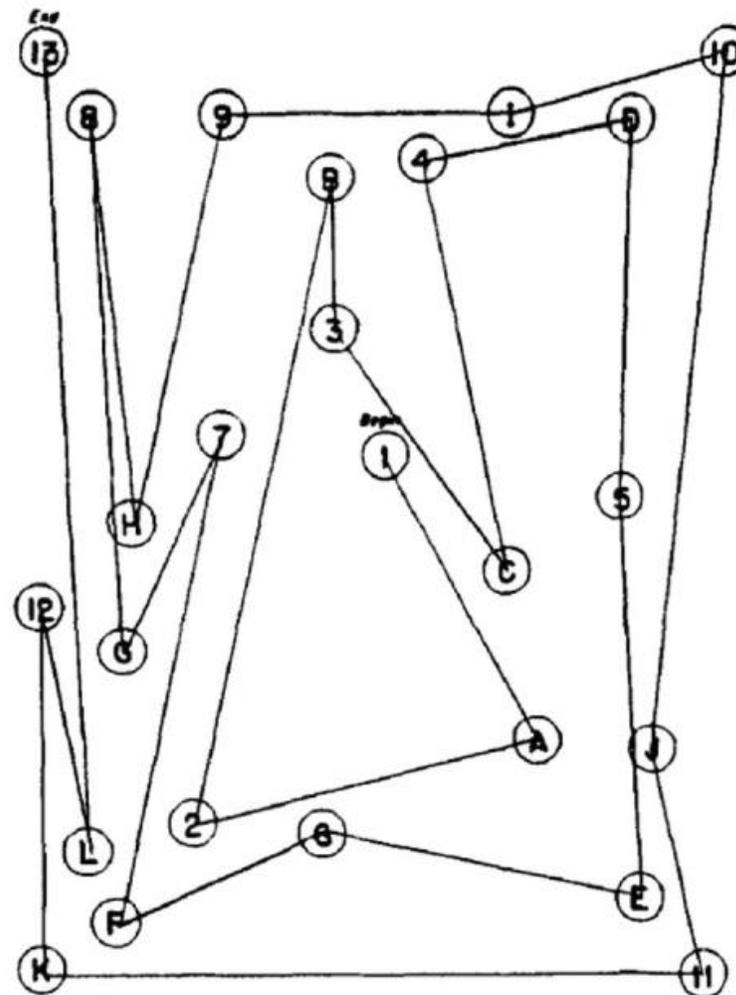
# LE RICHIESTE COGNITIVE E DI CREATIVITÀ



Unità e diversità delle funzioni esecutive fondamentali (Garon, N., Bryson, S. e Smith, I. M. (2008). Executive function in preschoolers a review using an integrative framework. Psychological Bulletin, 134, p52)



**Part A**



**Part B**

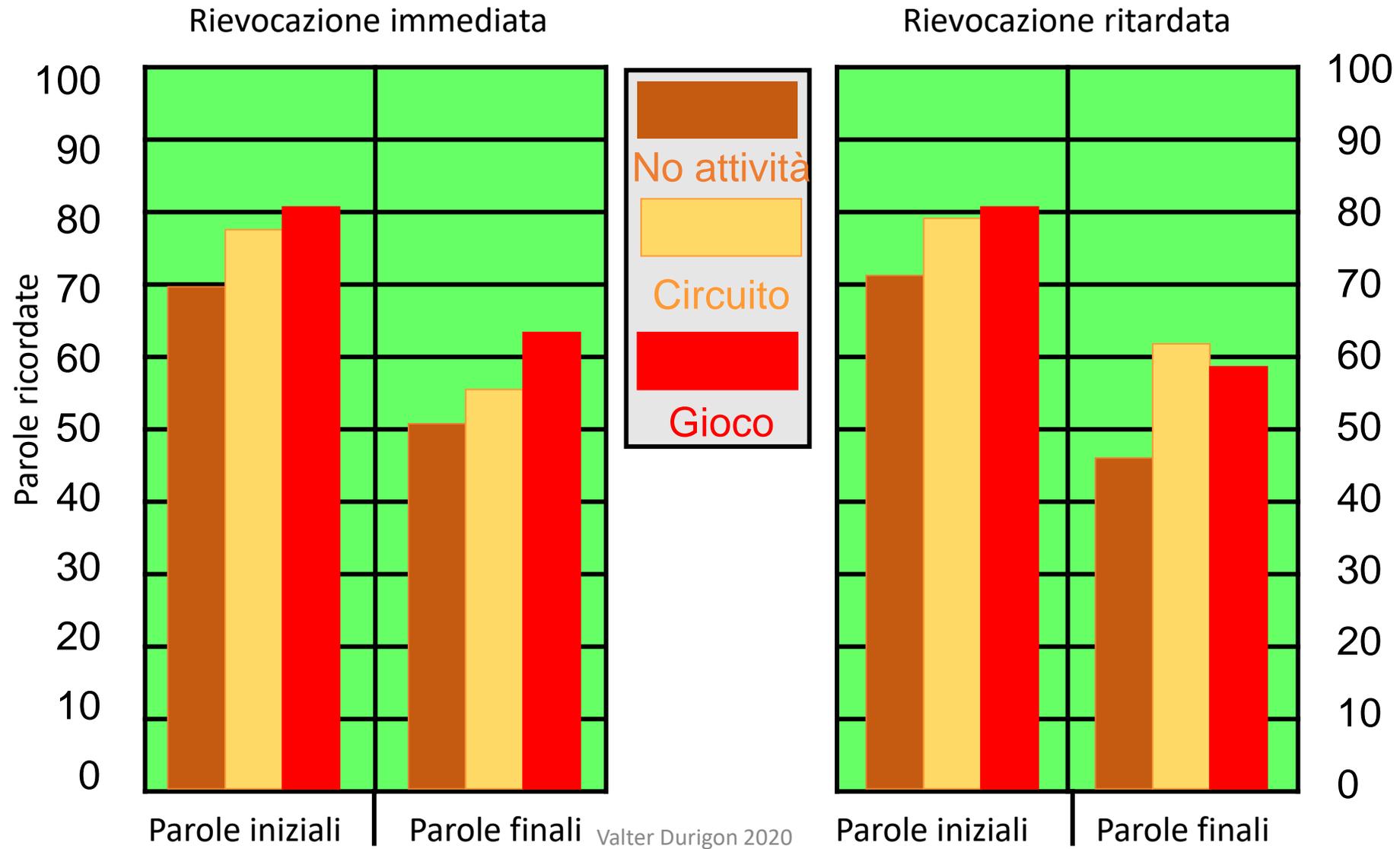
# Misurazione delle abilità visuo-spaziali

## TRAIL MAKING TEST

# Dimensioni dell'attenzione (prospettiva psicosociale Nideffer, 1976, 1978)



Compito di memoria: % di parole rievocate delle porzioni iniziali e finali di una lista di parole – Pesce et al. SdS n. 86, 2010



**Obiettivi finali :** 1. Sviluppare un'abitudine permanente al movimento 2. Creare stimoli e spinte motivazionali all'apprendimento motorio

Anno	Enfasi: competenze da acquisire in ordine di conoscenze, capacità e abilità	Tema centrale	Obiettivi formativi generali
1°	Conoscenze Capacità	Regole	Obiettivi di natura socio-affettiva e comportamentale: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conoscenza e rispetto delle regole e delle norme</li> <li>– Integrazione nel gruppo classe</li> <li>– Coesione e collaborazione con i compagni</li> </ul>
2°	Capacità	Autonomia	Obiettivi di sviluppo individuale: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Acquisire progressivamente un adeguato livello di autonomia</li> <li>– Acquisire capacità di autovalutazione</li> <li>– Acquisire modalità di lavoro cooperativo</li> </ul>
3°	Conoscenze Capacità Abilità	Conoscenza di sé	Obiettivi di apprendimento cognitivo e motorio: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Conoscenza di sé e delle proprie potenzialità</li> <li>– Coinvolgimento diretto nella formulazione degli obiettivi specifici e strutturazione di strategie d'apprendimento individualizzate</li> <li>– Incremento del livello prestativo delle capacità e delle abilità motorie</li> </ul>
4°	Conoscenze Capacità	Metodologie per lo sviluppo delle capacità motorie	Obiettivi riguardanti il potenziamento e l'affinamento delle capacità e delle abilità acquisite: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Controllo delle emozioni correlate al movimento</li> <li>– Elaborazione di proposte personali e creative</li> <li>– Apprendimento di strategie e metodologie per lo sviluppo motorio</li> </ul>
5°	Conoscenze	Approfondimenti tematici Valter Durigon 2020	Obiettivi riferiti alla rielaborazione dei contenuti dell'intero quinquennio: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Approfondimenti di argomenti di particolare interesse</li> <li>– Interdisciplinarietà e trasferibilità dei saperi</li> <li>– Acquisizione di uno stile di vita attivo</li> </ul>

# AUTOVALUTAZIONE



# INDICAZIONI E PROCEDURE PER L'AUTOVALUTAZIONE

- Fornire all'allievo schede di valutazione e richiedere verifiche sistematiche dei livelli personali di prestazione.
- Incoraggiare l'allievo a stabilire periodicamente obiettivi significativi e realistici sulla base delle verifiche e degli incrementi.
- Richiedere la trascrizione su schede personali dei progressi quando questi si manifestano in modo stabile.

## L'IMPORTANZA DELL'APPRENDIMENTO

L'APPRENDIMENTO è un obiettivo primario universalmente riconosciuto nell'insegnamento di qualsiasi disciplina scolastica.

Anche nell'educazione fisica l'acquisizione di contenuti specifici rappresenta la base per lo svolgimento delle attività motorie.

Data l'importanza e la centralità che riveste l'apprendimento nella vita di relazione, è necessario strutturare il processo di insegnamento in modo che venga svolto nella maniera più efficace e redditizia; ciò non significa che l'allunno debba acquisire un'elevata quantità di contenuti, quanto piuttosto che arrivi ad elaborare strategie personali di appropriazione che gli consentano un apprendimento rapido.

Per strategia si può intendere una via autoiniziata o esternamente proposta di elaborazione delle informazioni che conduce a decisioni manifestabili nel comportamento (Singer e Gerson, 1979).

Le strategie devono essere adatte al livello di capacità cognitive, allo stile cognitivo (modalità di percezione ed elaborazione delle informazioni) e alle capacità motorie individuali per lo svolgimento di un compito o di una categoria di compiti collegati.

La comprensione della natura e delle ragioni dell'uso di particolari strategie di apprendimento permette di affrontare future e collegate circostanze di acquisizione, anche attraverso la creazione di nuove strategie (Singer, 1980a).

L'obiettivo finale in ogni ambito educativo dovrebbe essere quello di fornire all'allunno gli strumenti per

*È un obiettivo primario riconosciuto nell'insegnamento di qualsiasi disciplina sportiva e l'obiettivo finale dovrebbe essere quello di fornire all'allunno gli strumenti per una approvazione dei contenuti dell'insegnamento*

una appropriazione autonoma dei contenuti dell'insegnamento.

L'accento viene così spostato dai contenuti specifici alle procedure di appropriazione dei contenuti, installando i presupposti per ciò che viene definito «apprendimento ad apprendere».

Per apprendimento ad apprendere si può intendere l'acquisizione di tecniche cognitive che richiedono processi di adattamento e comprensione per affrontare e risolvere un problema.

In accordo con vari autori (Cratty, 1973; Singer, 1978; Singer e Gerson, 1979), il soggetto che apprende deve essere in grado di:

- definire la natura e le caratteristiche del problema;
- identificare le informazioni essenziali (impegnando i processi attentivi) attraverso la selezione degli stimoli esterni (ambientali) ed interni (corporei) più rilevanti;
- anticipare mentalmente le difficoltà;
- valutare accuratamente le capacità personali in relazione al compito;
- paragonare gli elementi della situazione in atto con quelli delle esperienze passate;
- elaborare ed organizzare le informazioni;

- sintetizzare e formulare delle soluzioni;
- eseguire;
- confrontare gli esiti dell'attività con i criteri prestabiliti.

Tutti questi elementi si realizzano in maniera diversa da soggetto a soggetto, a causa delle differenze individuali nelle capacità e nelle potenzialità cognitive e motorie.

Apprendimento ad apprendere significa dunque saper selezionare le informazioni importanti e codificare, organizzare ed elaborare i contenuti per un apprendimento di lunga durata.

L'insegnante può descrivere le modalità di utilizzo delle operazioni di apprendimento, oppure può limitarsi a creare, senza descriverle, le condizioni attraverso le quali gli alunni possano elaborare le proprie strategie (Rigney, 1978).

Dal punto di vista motivazionale è importante fornire delle mete precise, degli obiettivi definiti in maniera chiara ed inequivocabile.

Locke e Bryan (1966), in un compito strumentale di coordinazione complessa, hanno riscontrato che soggetti con mete specificate, fondate su precisi punteggi, hanno ottenuto una prestazione superiore rispetto a quelli ai quali era stato detto, in via generale, di «fare del loro meglio». Gli autori enfatizzano particolarmente gli aspetti cognitivi (intenzionali) delle motivazioni.

Secondo Singer (1978) la conoscenza del fine di un compito agisce come elemento motivante in quanto dà al soggetto uno scopo, rende il compito interessante e può costituire una sfida.

23

## AUTOVALUTAZIONE E INDIVIDUALIZZAZIONE DELL'INSEGNAMENTO IN EDUCAZIONE FISICA

Valter Durigon\*, Claudio Robazza\*\*

*L'insegnante, fra gli altri compiti, dovrebbe cercare di: suscitare ed innalzare negli alunni un adeguato livello motivazionale verso le attività; individualizzare l'insegnamento per offrire a ciascuno l'opportunità di migliorare; strutturare adeguatamente le proposte operative al fine di massimizzare l'efficacia.*

*Nonostante queste ed altre problematiche restino tuttora aperte, viene proposta una metodologia che cerca di superarle.*

*La «Scheda di Apprendimento», come strumento didattico, offre essenzialmente l'opportunità di formulare obiettivi operativi, individualizzare l'insegnamento e sollecitare strategie di apprendimento ad apprendere; consente inoltre all'allunno l'autovalutazione delle personali acquisizioni.*

Il programma d'insegnamento dell'Educazione Fisica scolastica prevede obiettivi educativi di carattere generale comuni a tutte le discipline, inerenti la formazione dei diversi aspetti della personalità, ed obiettivi specifici della materia.

Fra gli obiettivi fisico-motori possono essere individuate due categorie principali:

- 1) il potenziamento fisiologico;
- 2) l'apprendimento di contenuti specifici delle attività motorie.

Attraverso il potenziamento o condizionamento fisiologico si mira all'incremento di qualità organiche e muscolari, quali la resistenza e la forza. Il loro sviluppo può avvenire solo se il carico fisico viene applicato in maniera costante e progressiva; questa condizione non è agevolmente realizzabile in ambito scolastico causa le limitate disponibilità temporali devolute all'attività motoria.

L'apprendimento di abilità motorie non viene invece eccessivamente penalizzato dalla scarsità di tempo disponibile, soprattutto per attività ripetitive e di tipo globale, coinvolgenti cioè il corpo nella sua totalità, come il nuoto e il ciclismo (Fischman, Christina e Verccrusen, 1982); a differenza delle capacità condizionali, che regressano rapidamente se non esercitate, gli apprendimenti, infatti, possono essere stabilmente immagazzinati e ritenuti in memoria a lungo termine, in particolare quando le informazioni relative al movimento vengono elaborate in maniera approfondita, articolata e significativa (Megill e Lee, 1987; Shea e Morgan, 1979).

È per questi motivi che si ritiene opportuno privilegiare l'apprendimento ed il perfezionamento delle abilità, mentre gli obiettivi condizionali sono subordinati e vengono perseguiti in maniera indiretta.

In quest'ottica diventa necessario strutturare metodologie d'insegnamento che rendano le acquisizioni più efficaci, significative e trasferibili alle diverse richieste, utilizzando i contenuti specifici per stimolare modalità personali di apprendimento.

Per facilitare i processi di adattamento al compito è molto importante quindi, accanto all'appropriazione dei contenuti, stimolare strategie di acquisizione che rendano il sog-

getto capace di adattarsi efficacemente a situazioni motorie. In altri termini, sono le modalità individuali di adattamento e di risoluzione del problema motorio ad assumere un rilievo particolare, e a definire ciò che comunemente viene chiamato «apprendimento ad apprendere». L'apprendimento ad apprendere si sviluppa attraverso l'applicazione di strategie cognitive di comprensione, adattamento e risoluzione del compito.

Per conseguire questi obiettivi il modello di insegnamento a scoperta guidata, o problem solving, è particolarmente adatto. Attraverso questo metodo non viene fornita la soluzione del problema, ma vengono indicati solamente gli obiettivi: il soggetto è incoraggiato a scoprire in maniera autonoma le modalità di adattamento e di risoluzione del compito (Singer, 1980), mentre l'insegnante può fornire suggerimenti sotto forma di domande e confronti con esperienze passate. Il vantaggio di questa procedura risiede nella possibilità di stimolare nel soggetto il pensiero introspettivo, l'associazione con esperienze precedenti e l'incremento delle capacità di gestione autonoma delle situazioni.

Gli obiettivi presentati nella procedura di problem solving devono essere individualizzati, per adattarsi alle caratteristiche del soggetto, e formulati in maniera precisa ed inequivocabile, per consentire una valutazione autonoma del personale processo di apprendimento.

Autovalutazione e individualizzazione costituiscono due aspetti fondamentali dell'insegnamento che dovrebbero essere ricercati in maniera sistematica e formare il filo conduttore dell'attività didattica.

L'autovalutazione, resa possibile attraverso l'aiuto ed il controllo dell'insegnante, consente all'allievo di appropriarsi sempre più autonomamente dei processi di apprendimento personali, individuando le tappe da raggiungere, identificando e superando le difficoltà attraverso comportamenti appropriati; essa favorisce l'organizzazione autonoma delle attività, la comprensione dei criteri di riuscita ed il transfer delle operazioni o delle strategie realizzate a circostanze nuove (Rouzià, 1985). Il valore educativo ed informativo dell'autovalutazione, per il soggetto stesso, viene sottolineato anche da Méard (1987) che ne propone l'applicazione in ambito istruttorio.

\* Insegnante di Educazione Fisica

\*\* Docente ISEF, Psicologo sportivo

## EFFECTS OF CONTEXTUAL INTERFERENCE ON LEARNING TECHNICAL SPORTS SKILLS<sup>1,2</sup>

LAURA BORTOLI, CLAUDIO ROBAZZA, VALTER DURIGON, CARLO CARRA

Physical Education Institute of Padova

**Summary.**—The effects of contextual interference on learning skills of volleyball (volley, bump, serve) are influenced by the scheduling of actual practice sessions: the activities can be proposed in a repetitive practice schedule (blocked practice) by continuously repeating the same task (low interference) or in random practice schedules by performing more tasks or variations of one same activity (high interference). High contextual interference, even though causing immediate limited performance, leads to superior performance on retention and transfer tests. Four experimental groups (13 students each) were placed in conditions of random, blocked, serial, and serial with high interference practice for 8 meetings (2 tests and 6 practice). Analysis yielded significant differences among the groups on a transfer test (long transfer) for the serve, so results in this instructional setting are partially in line with those generally found in laboratory experiments.

The concept of contextual interference was introduced by Battig (1966, 1979) to show the aspects of interference that occur when one practises a certain task within a specific context: high interference is observed if in the same session different tasks are performed, even if they are similar or related and low interference when one practises, instead, just one task. From studies of verbal material learning, Battig noticed that high contextual interference situations, generally considered a cause of forgetfulness, led to better performance on retention and transfer tests than a situation of low interference. Contextual interference was considered an instrument that permitted overcoming some of the limits of mnemonic performance: according to the principle of specificity encoding, for example, to improve memory performance it is necessary to reinstate the original context in which the learning took place. The diversity of situations in learning would render, on the other hand, the subject less dependent on the context and would stimulate him in multiple and variable elaborative activities to be able to produce better retrieval of information and a greater adaptation to the different contextual situations.

Shea and Morgan (1979) were the first to verify Battig's predictions for motor skills learning, showing the superiority of random practice schedules over blocked practice schedules in facilitation of retention and transfer. Many other studies have led to similar results for a variety of laboratory tasks (Del Rey, 1982, 1989; Del Rey, Whitehurst, & Wood, 1983; Gabriele, Hall, &

<sup>1</sup>This research was financed by CONI, Divisione Collegamento Ricerche e Sperimentazione, on the basis of the agreement protocol CONI-MPI.  
<sup>2</sup>Direct correspondence to Laura Bortoli, Istituto Superiore Educazione Fisica, via dei Colli, 15100 Padova, Italia.

EDUCAZIONE FISICA E SPORT NELLA  
SCUOLA ANNO XLI – NUM. 89 – 1988

MOVIMENTO ANNO 7 – NUM. 2 – 1999  
EDIZIONI POZZI - ROMA

PERCEPTUAL and MOTOR  
SKILLS, 75, 555-562.

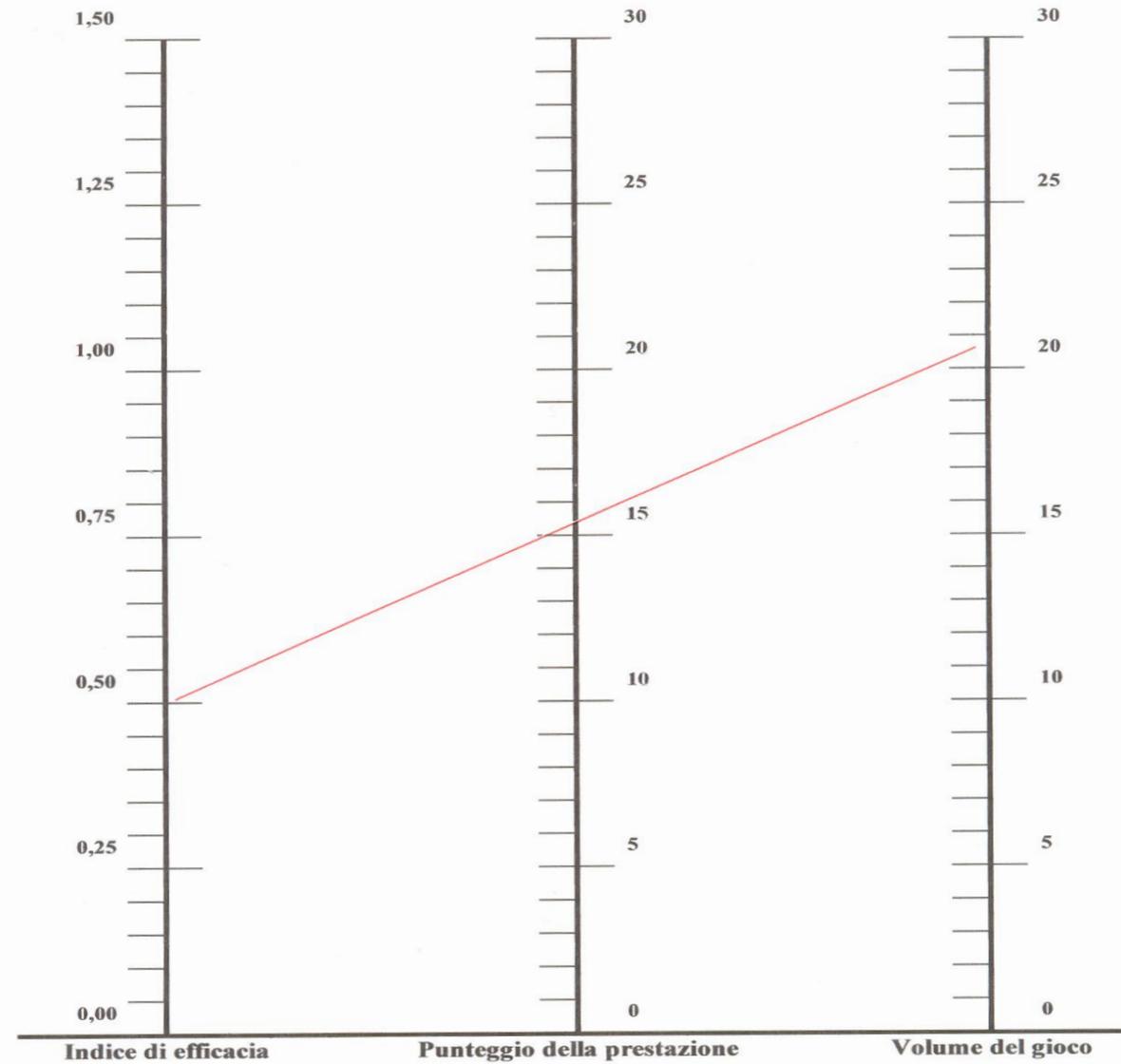


Durigon, V. (2005). La valutazione della prestazione negli sport di squadra. Venezia: SSIS 7° Modulo OL, 9.

Attività: _____		Modalità: _____		Tempo di gioco: _____		
Rilevatore: _____		Giocatore N°: _____		Nome giocatore: _____		
Frazione di gioco N° _____		Data: _____		Squadra / Classe: _____		
Colonna 1		Colonna 2		Colonna 3		Anno agonistico o scolastico: _____  1. <b>PC = Palla Conquistata</b> 2. <b>PR = Palla Ricevuta</b> 3. <b>PN = Palla Neutra</b> 4. <b>PP = Palla Persa</b> 5. <b>PO = Palla Offensiva</b> 6. <b>TE = Tiro Efficace</b>  7. 8. 9. <b>VG = Volume di Gioco</b> 10. <b>NA = Numero di Attacchi</b> 11. 12. 13. <b>Indice efficienza = (PC + NA) / (10 + PP)</b> 14. <span style="border: 1px dashed black; display: inline-block; width: 100px; height: 20px;"></span> 15. 16. Totale
PC	PR	PN	PP	PO	TE	
VG =				NA =		

N.B. La rilevazione può essere fatta da un allievo non impegnato nell'incontro (Valutazione reciproca)

Nomogramma per la valutazione della prestazione negli sport di squadra



FORMA ESERCITATIVA	
DATA	
LUOGO	
ALLIEVO/ALLIEVI	
MUSICA/MUSICHE	
VALUTAZIONE EFFETTUATA DA (Cognome e nome)	

Indicatori	Punteggi				
	1	2	3	4	5
RITMO	fuori ritmo	impreciso	qualche errore	suff. preciso	precisissimo
FLUIDITÀ	movim. rigidi	scarsa	accettabile	buona	ottima
DIFFICOLTÀ <sup>1</sup>	molto bassa	elementare	media	medio-alta	elevata
COREOGRAFIA <sup>2</sup>	di scarso valore	semplice	articolata	complessa	creativa
EQUILIBRIO	precaro	incerto	suff. corretto	corretto	ottimo
SINCRONISMO COLLETTIVO <sup>3</sup>	scarso	insoddisfacente	soddisfacente	buono	senza errori

V. Durigon

Legenda:

- <sup>(1)</sup> Grado di difficoltà
- <sup>(2)</sup> Valore artistico
- <sup>(3)</sup> Unitarietà dei movimenti

	RITMO	FLUIDITÀ	DIFFICOLTÀ	COREOGRAFIA	EQUILIBRIO	SINCRONISMO		
Punteggi							Totale	

Livelli:

6 = molto scarso e con gravi errori

da 7 a 12 = insufficiente e con vari errori più o meno gravi

da 13 a 18 = con parziali imprecisioni ma complessivamente accettabile

da 19 a 24 = prestazione buona anche se con qualche indecisione

da 25 a 30 = prestazione ottima senza sbavature

# PYRAMIDS AND BALANCES

<i>Individua la posizione della base e...</i>		Posizione della base				
		livello 1	livello 2	livello 3	livello 4	livello 5
<i>... associala alla posizione del vertice</i>	<b>Lavoro a 2</b>	Proni o supini	Seduti su talloni	5 o 4 appoggi	In ginocchio	2 appoggi
	<b>Lavoro a 3</b>	Proni/sup + 2 app.	Seduti + 2 app.	8 o 7 appoggi	6 o 5 appoggi	4 o meno appoggi
	<b>Lavoro a 4</b>	Proni/sup + 4 app.	Seduti + 4 app.	10 o 9 appoggi	8 o 7 appoggi	6 o meno appoggi
<i>Valter Durigon</i>						
livello 1	Seduti o 4 app. senza vertice	2 punti	3 punti	4 punti	5 punti	6 punti
livello 2	Piedi sostenuti posizioni basse	3 punti	4 punti	5 punti	6 punti	7 punti
livello 3	1 piede sost. posizioni basse	4 punti	5 punti	6 punti	7 punti	8 punti
livello 4	Mani in appoggio basso	5 punti	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti
livello 5	Piedi sostenuti posizioni alte	6 punti	7 punti	8 punti	9 punti	10 punti

<b>ISTITUTO</b>					
<b>A.S.:</b>	<b>Classe:</b>	<b>Studente:</b>	<b>Età:</b>	<b>F.C.b.:</b>	
<b>CIRCUIT-TRAINING</b>					
<b>t. lavoro:</b>		<b>t. recupero:</b>	<b>rip. circuito:</b>	<b>pausa:</b>	

N° ordine	ESERCIZIO	TEST		%		RE-TEST	
		Rip.	F.C.	Rip.	F.C.	Rip.	F.C.
	ESERCIZIO 1 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 2 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 3 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 4 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 5 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 6 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 7 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 8 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		
	ESERCIZIO 9 (descrizione): .....				1°		
					2°		
					3°		

*prof. Valter Durigon*

	F.C. alla fine di ogni giro			F.C. dopo 1' di recupero		
	1°	2°	3°	1°	2°	3°
1 <sup>a</sup> seduta				1 <sup>a</sup> seduta		
2 <sup>a</sup> seduta				2 <sup>a</sup> seduta		
3 <sup>a</sup> seduta				3 <sup>a</sup> seduta		
4 <sup>a</sup> seduta				4 <sup>a</sup> seduta		
5 <sup>a</sup> seduta				5 <sup>a</sup> seduta		

Durigon, V., Robazza, C., e Bortoli, L. (2000). Ansia ed emozioni in attività motorie con elementi di rischio.

*Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 1, 21-24.

## ***Ansia ed emozioni in attività motorie con elementi di rischio***

Valter Durigon<sup>1</sup>, Claudio Robazza<sup>2</sup>, Laura Bortoli<sup>3</sup>

1 - Insegnante di educazione fisica. 2 - Psicologo dello sport, ISEF di Padova. 3 - Psicologo, ISEF di Padova.

### **Riassunto**

*In ambito motorio esistono diverse situazioni contenenti elementi di rischio per l'incolumità fisica, che suscitano ansia ed emozioni spiacevoli o che, viceversa, determinano attivazione piacevole. Apprendere a controllare i potenziali pericoli e trarre soddisfazione da attività quali ginnastica acrobatica, volteggi agli attrezzi, arrampicate e traslocazioni sono fra gli obiettivi dell'educazione fisica scolastica. A tale scopo è stato condotto un esperimento con allievi di 14-15 anni di scuola media superiore. Ai ragazzi del gruppo sperimentale (n = 20) sono state insegnate abilità motorie finalizzate al superamento delle difficoltà ed alla riduzione dei margini di rischio. Per sei lezioni sono state svolte attività dell'acrobatica ed ai grandi attrezzi, seguendo i progressi individuali e richiedendo ai soggetti una costante valutazione dei miglioramenti personali. Ad un gruppo di controllo (n = 21) sono stati parallelamente proposti giochi sportivi senza attinenza con i compiti del gruppo sperimentale. Alla fine del trattamento il gruppo sperimentale ha evidenziato, in misura significativamente superiore al gruppo di controllo, diminuzione dell'ansia ed aumento delle emozioni piacevoli associate alle attività motorie proposte. Questi risultati dimostrano l'efficacia e l'opportunità di un intervento didattico orientato a suscitare emozioni piacevoli verso l'attività fisica, con la finalità più generale di valorizzare la persona e motivare i giovani alla pratica motoria.*

### **Parole chiave**

*ansia; emozioni; educazione fisica; rischio.*

### **Abstract**

*Physical activity includes risk situations of physical injury eliciting anxiety and unpleasant affect or, conversely, pleasant activation. Learning to control potential perils and getting satisfaction from motor activities, such as acrobatics, engine vaulting, and climbing, are among the goals of school physical education. For this purpose, male high school pupils, from 14 to 15 years of age, took part in the research. Motor skills aimed at helping individuals overcome difficulties and reduce risk factors were programmed for the participants (n = 20) of a treatment group. Six lessons on acrobatics and gymnastics were proposed based on the individuals' progress and after an interview where participants were asked to give a systematic assessment of personal achievements. A control group (n = 21) was in the meantime involved in team sports not related to the tasks carried out by the experimental group. At the end of the treatment, the experimental group showed a significant anxiety reduction and pleasant affect augmentation compared to the control group. These outcomes highlight the effectiveness and suitability of a teaching strategy designed to eliciting pleasant emotions and motivating youngsters towards physical activity.*

### **Key words**

*anxiety, emotions, physical education, risk.*

Persone di tutte le età praticano attività motorie, sportive e ricreative ottenendo notevoli benefici in termini di salute e benessere. Soggetti attivi traggono piacere e soddisfazione da una pratica fisica che offra esperienze stimolanti ed opportunità di espressione delle loro risorse. Il divertimento che deriva dall'attività si fonda sul bisogno innato dell'organismo di conseguire un certo livello di attivazione, attraverso la stimolazione sensoriale. Esperienze piacevoli sono caratterizzate da un livello ottimale di attivazione, né ridotto, né eccessivo; se l'attivazione è troppo bassa può manifestarsi un senso di noia, mentre se l'eccitazione è troppo alta può svilupparsi paura ed ansia (Martens, 1996). La ricerca di esperienze eccitanti è particolarmente evidente negli sport "estremi" in cui la sfida che il soggetto lancia a se stesso e alla natura può apparire ad un osservatore esterno temeraria, incosciente e persino sprezzante verso il valore della vita. Tuttavia, la riduzione al minimo dei margini di rischio, il controllo minuzioso dei potenziali pericoli e lo sviluppo di competenze specifiche consentono di trarre soddisfazione della pratica di sport come l'arrampicata sportiva, lo sci, l'immersione subacquea, il parapendio, il windsurf, il kayak che, soprattutto nei principianti, attivano spesso sentimenti contrastanti di apprensione e piacevole eccitazione.

Anche in ambito scolastico esistono diverse situazioni contenenti elementi di rischio per l'incolumità fisica che negli allievi inesperti suscitano non solo ansia ed emozioni spiacevoli, ma anche attivazione piacevole. Ad esempio, esercizi di acrobatica, volteggi agli attrezzi, arrampicate e traslocazioni, salti sono attività spesso trattate a scuola. L'apprendimento delle abilità e lo sviluppo di capacità di controllo dei potenziali pericoli consentono all'allievo di imparare

a gestire la situazione e di esprimere le sue potenzialità. Il senso di padronanza e soddisfazione che ne deriva può agire incentivando nel soggetto la ricerca di esperienze motorie anche al di fuori dell'ambito scolastico. Nella prospettiva dell'insegnante di educazione fisica, sviluppare e consolidare nell'allievo il bisogno di uno stile di vita attivo è una finalità di importanza prioritaria.

Ricerche finalizzate alla riduzione dell'ansia nociva per la prestazione e, parallelamente, all'incremento del senso di efficacia personale (self-efficacy) e di emozioni piacevoli sono già state realizzate a livello scolastico. In una prima ricerca, allievi di 14-15 anni di scuola media superiore sono stati condotti gradualmente, nell'arco di sei lezioni, a superare difficoltà e potenziali pericoli in attività di acrobatica, arrampicate e traslocazioni, volteggi e salti (Robazza, Bortoli e Durigon, 1994). Nel gruppo sperimentale alla fine del trattamento si sono riscontrati innalzamento della fiducia e diminuzione dell'ansia, mentre non sono state considerate altre emozioni. In una seconda ricerca si è cercato di superare tali limitazioni allargando l'ambito di indagine agli stati emozionali piacevoli e spiacevoli che precedono compiti potenzialmente pericolosi (Sansone, Baldovin, Bortoli e Robazza, 1997). Ad allievi di 13-15 anni di scuola media inferiore sono state proposte per sei sessioni attività di pre-acrobatica e di alpinismo: ad esempio, salita su scala di corda, altalena e traslocazione con corda e carrucola. Alla fine dell'esperimento, di fronte ad una prova di sospensione e discesa da più di cinque metri di altezza i partecipanti hanno riportato incremento della self-efficacy e dell'eccitazione piacevole e decremento della paura. In tale lavoro, al soggetto era richiesta una valutazione della condizione psicologica personale prima di affrontare il compito: attraverso

# TAAM Test Ansia Attività Motorie



## TEST DI ANSIA IN ABILITÀ MOTORIE (TAAM)

### Consegna per il soggetto

Questo è un test per valutare il grado di difficoltà ed il pericolo di alcune situazioni motorie e per vedere se tu saresti disposto ad affrontarle, indipendentemente dal fatto che tu ne sia capace o meno. Non è importante che tu sappia realmente eseguire le attività che vedi nelle immagini, devi solo scegliere fra le cinque frasi scritte sotto quella che più corrisponde alle tue impressioni.

### Seconda consegna

Pensa ora alle fotografie che hai visto ed immagina come ti sentiresti se ti venissero proposte le situazioni rappresentate.

1. Scegli dall'elenco tre emozioni maggiormente indicative di come ti sentiresti (*presentare l'elenco delle emozioni*). Se vi sono altre emozioni più rappresentative di queste, descrivile.
2. Per ogni emozione indica se facilita o danneggia la tua prestazione.
3. Per ogni emozione indica su questa scala (*presentare la scala*) quanto ti facilita o danneggia la prestazione.
4. Per ogni emozione indica se è per te piacevole o spiacevole.
5. Per ogni emozione indica su questa scala (*presentare la scala*) quanto ti piace o dispiace.

per niente	0	+
molto, molto poco	0,5	+
molto poco	1	+
poco	2	+
moderatamente	3	+
	4	+
molto	5	+
	6	+
moltissimo	7	+
	8	+
	9	+
estremamente elevato	10	+
massimo possibile	#	+

# TAAM

## Test Ansia Attività Motorie

- a. Questo lo vorrei fare subito, è divertente.
- b. Ci penserei un po', ma lo farei.
- c. Non so se lo farei: forse si, forse no.
- d. Non mi fiderei molto a farlo.
- e. Non lo farei, sembra troppo pericoloso.

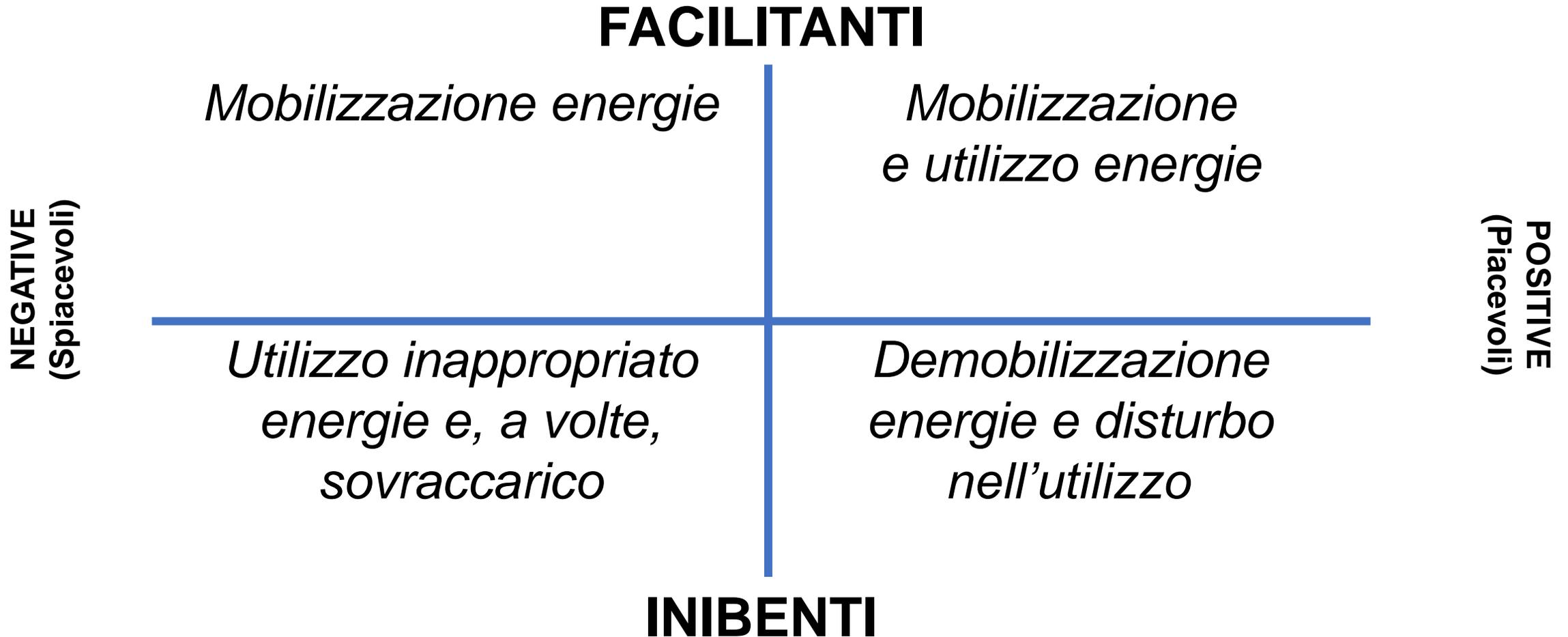
Pauroso	Calmo	Attento
Incerto	Incapace	Audace
Sicuro	Sconvolto	Eccitato
Fiducioso	Reattivo	Scoraggiato
Felice	Depresso	Sereno
Vergognoso	Inerte	Nervoso
Teso	Determinato	Agitato
Sfiduciato	Aggressivo	Rilassato
Gioioso	Pigro	Vivace
Dispiaciuto	Allegro	Impaurito
Allarmato	Entusiasta	Soddisfatto
Motivato	Concentrato	Coraggioso
Preoccupato	Inquieto	Tranquillo
Irritato	Orgoglioso	Attivo
Insicuro	Insoddisfatto	Turbato
Dubbioso		

**DESCRITTORI  
EMOZIONALI  
COLLEGATI ALLA  
PRESTAZIONE**

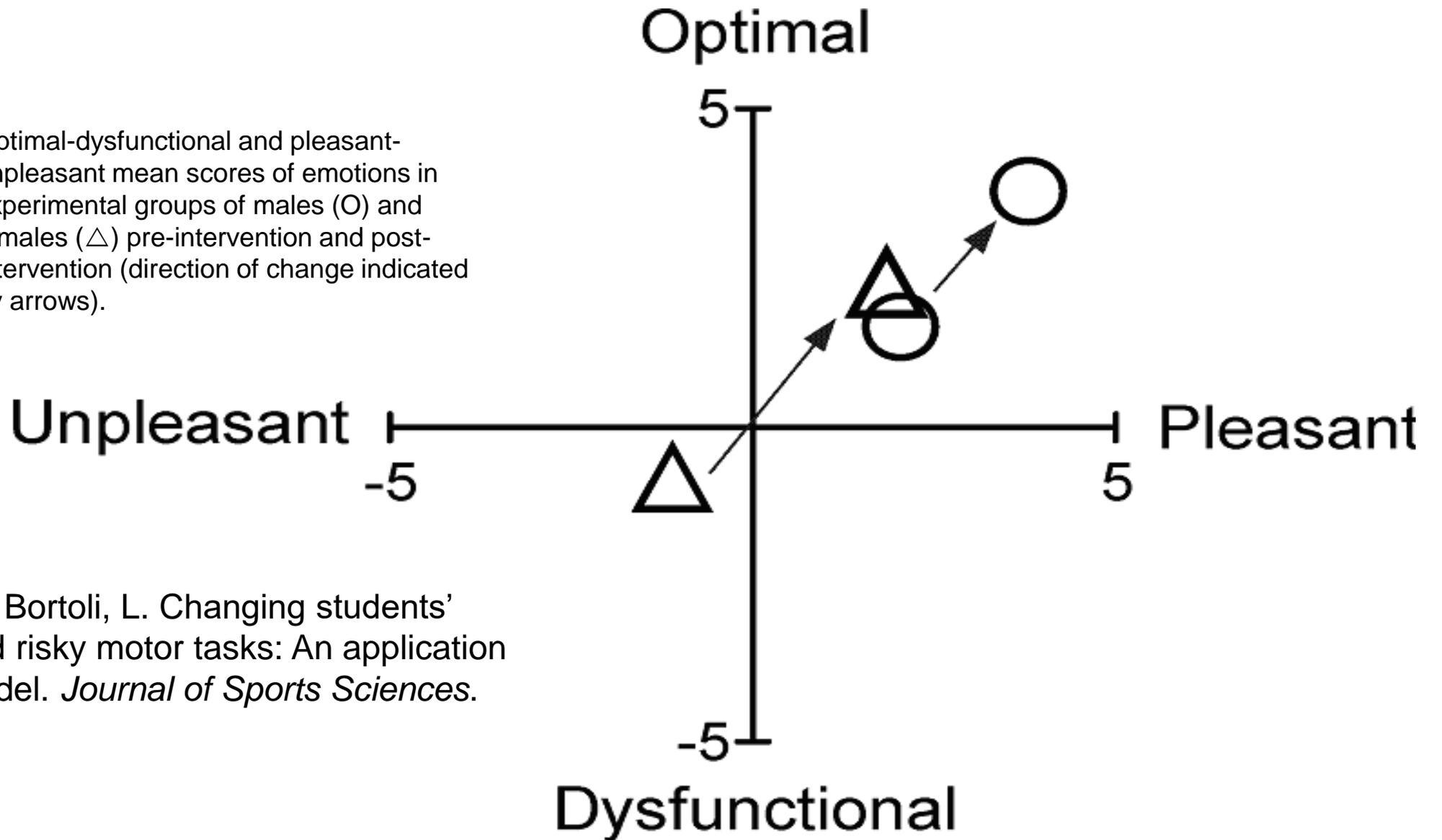
# DESCRITTORI SOMATICI COLLEGATI ALLA PRESTAZIONE

Tensione muscolare	Muscolatura rilassata	Sete
Assenza di sete	Muscoli del volto contratti	Stanchezza fisica
Bocca asciutta	Tensione muscoli spalle	Ritmo regolare respiro
Muscolatura braccia rilassata	Bruciore agli occhi	Piedi freddi
Elevata frequenza cardiaca	Movimenti energici	Senso di fame
Bisogno di andare in bagno	Percezione battito cardiaco	Ritmo cardiaco irregolare
Mani fredde	Mani sudate	Sensazione di freddo
Movimenti decisi	Tensione ai muscoli del collo	Sbadigli
Insensibilità al freddo	Mani sudate e fredde	Ritmo irregolare respiro
Tensione muscoli braccia	Eemicrania	Sudorazione
Gambe molli	Movimenti fluidi	Tensione allo stomaco
Tensione ai muscoli dorsali	Sentirsi freschi (non sudati)	Tic nervosi
Mani contratte	Tensione muscoli gambe	Ritmo cardiaco regolare
Astenia	Movimenti rigidi	Dolore alla schiena
Movimenti lenti	Muscolatura del volto rilassata	

# DIMENSIONI DELLE EMOZIONI



Optimal-dysfunctional and pleasant-unpleasant mean scores of emotions in experimental groups of males (O) and females (△) pre-intervention and post-intervention (direction of change indicated by arrows).



Robazza, C., & Bortoli, L. Changing students' attitudes toward risky motor tasks: An application of the IZOF model. *Journal of Sports Sciences*.

Molti ricercatori sostengono che le cause della maggior parte degli incidenti che si verificano fra i preadolescenti e gli adolescenti vanno ricercate principalmente nella carenza di una corretta educazione alla conoscenza dei pericoli attraverso percorsi formativi di natura pratica.

Dagli atti della 5<sup>a</sup> conferenza internazionale sulla sicurezza nelle scuole nei Paesi della Comunità Europea – Berlino 09.10.90.