



Stili di insegnamento, apprendimento motorio e processo educativo

Teaching styles, motor learning and educational process

Dario Colella

Università degli Studi di Foggia
dario.colella@unifg.it

ABSTRACT

The school can be considered the primary educational environment for the promotion of physically active lifestyles, learning of motor competences, the development of individual autonomy and interpersonal relations. Those who teach physical education in primary and secondary school, they have the opportunity to improve student learning, involving the whole person. Studies and research they have largely confirmed that physical education is a fundamental curricular area as the experience gained through the body and movement at the same time promote the development of motor skills, motor abilities, knowledge, motivation, to an extent and different ratios in relation to the proposal of the activities and the teacher's role. In the following contribution, starting with an analysis of the educational role of physical education and motor activities in children, it describes how the teaching styles (according to the model proposed by Mosston & Ashworth) are necessary to promote learning and development of motor competences and by helping teachers to develop a learning environment that provides students with quality educational experiences.

La scuola può considerarsi il contesto educativo principale per l'apprendimento di competenze motorie, lo sviluppo dell'autonomia individuale e delle relazioni interpersonali, la promozione degli stili di vita fisicamente attivi. Coloro che insegnano educazione fisica nella scuola primaria e secondaria, hanno l'opportunità di migliorare l'apprendimento dei propri allievi, coinvolgendo la persona nella sua totalità. Studi e ricerche hanno ampiamente confermato che l'educazione fisica è un ambito curricolare fondamentale poiché le esperienze compiute attraverso il corpo ed il movimento promuovono contemporaneamente lo sviluppo di capacità, abilità, conoscenze, motivazioni della persona, in misura e rapporti differenti, in relazione alle attività proposte ed al ruolo dell'insegnante. Nel seguente contributo, partendo dall'analisi del ruolo formativo dell'educazione fisica e delle attività motorie in età evolutiva, si descrive come gli Stili d'insegnamento (secondo il modello proposto da Mosston & Ashworth) siano necessari a promuovere l'apprendimento e lo sviluppo di competenze motorie e possano aiutare gli insegnanti a favorire un ambiente didattico che fornisca agli allievi esperienze educative di qualità.

KEYWORDS

Motor competences; Physical Education; Teaching Styles; Curriculum; Health promotion.

Competenze motorie; Educazione Fisica; Stili d'insegnamento; Curricolo; Promozione della salute.

1. Educazione fisica e promozione della salute

L'educazione fisica contribuisce al processo educativo della persona durante l'età evolutiva e promuove la salute dei bambini e dei ragazzi, attraverso l'apprendimento e la pratica di una pluralità e varietà di esperienze motorie.

È un ambito educativo presente in tutti i gradi d'istruzione poiché in esso confluiscono obiettivi ritenuti essenziali per la crescita della persona: promuove lo sviluppo delle capacità cognitive e motorie, l'apprendimento di un'ampia varietà di abilità motorie; contribuisce a prevenire le patologie attraverso l'aumento dei livelli di attività fisica; favorisce l'acquisizione di stili di vita fisicamente attivi, contribuisce alla comprensione dei significati sottesi alla pratica delle attività motorie e sportive per l'autonomia personale e le relazioni interpersonali (Le Masurier, Corbin, 2006). I riferimenti all'educazione fisica nella scuola per la promozione della salute, sono sistematicamente evidenziati da studi e ricerche poiché le esperienze compiute in ambito motorio, attraverso il corpo ed il movimento, sono una componente essenziale per lo sviluppo equilibrato dei fattori motori, psico-emotivi e sociali in età evolutiva, favoriscono il rendimento scolastico e gli apprendimenti specifici e trasversali (Janseen & LeBlanc, 2010; Sing et al., 2012; Chunlei & Buchanan, 2014; Ciotto & Fede, 2014; Hills et al., 2015).

Organismi internazionali raccomandano la pratica quotidiana di attività fisiche in età evolutiva che sia significativa in termini di quantità e di qualità. L'educazione fisica, infatti, offre un contributo ineludibile per aumentare la consapevolezza dell'importanza dell'HEPA (*Health-Enhancing Physical Activity*) e attuare programmi ed interventi efficaci di promozione dell'attività fisica scolastica (The Council of the European Union, Recommendations Council of 26 November 2013).

Secondo WHO (2015) praticare livelli adeguati di attività fisica è una condizione necessaria per lo sviluppo delle capacità cognitive, motorie e sociali in età infantile e giovanile. Al fine di promuovere esperienze motorie nei diversi contesti, scolastici ed extrascolastici, infatti, tutti gli Stati sono invitati ad individuare approcci multisettoriali efficaci, con il coinvolgimento dei settori della sanità, dello sport e dell'istruzione, prestando particolare attenzione alla necessità di contrastare il rapido calo dei livelli di attività fisica ed il conseguente declino delle capacità motorie in età evolutiva. Le scuole dovrebbero prevedere un curriculum di educazione fisica, in linea con le indicazioni scientifiche rintracciabili in letteratura e sulla base delle buone pratiche adottate nei diversi Paesi. Le lezioni dovrebbero integrare una varietà di attività e contenuti specifici per l'apprendimento e lo sviluppo motorio, proporre percorsi didattici inerenti la pratica della mobilità sostenibile e del trasporto attivo (ad es. percorsi sicuri casa-scuola-casa), evidenziare le valenze formative della competizione nello sport, affinché tutti i bambini e gli adolescenti possano apprezzare l'attività fisica a prescindere dalle inclinazioni personali o dal livello di preparazione sportiva, traendone pieno vantaggio per la salute (Who, 2015).

La progettazione curriculare dell'educazione fisica, pertanto, richiede una didattica basata sulle evidenze scientifiche e sulle buone prassi riconosciute, al fine di aggiornare gli ambiti disciplinari, evidenziare il contributo per i processi di apprendimento degli allievi, definire obiettivi, metodologie, rapporti interdisciplinari, individuare le direzioni del processo educativo attraverso le attività motorie nei contesti extracurricolari.

È opportuno precisare, altresì, che gli effetti delle attività motorie per lo sviluppo della persona, in particolare durante l'età evolutiva, non sono riconducibili unicamente a generiche sollecitazioni riguardanti l'aumento della *quantità* di attività fisica quotidiana ma prevedono la selezione accurata di compiti ed attività, precise scelte metodologiche ed organizzative e ben orientate modalità

di comunicazione-interazione insegnante-allievo. In tale direzione, gli studi sui processi di apprendimento motorio (Schmidt & Wrisberg, 2000; Solmon, 2015), evidenziano le relazioni reciproche tra l'approccio cognitivista e l'approccio ecologico, in cui grande importanza assumono i rapporti tra soggetto-compito-contesto e le informazioni direttamente desumibili dall'ambiente per realizzare le attività pratiche. Modelli di apprendimento differenti e complementari prevedono anche stili d'insegnamento differenti, rispettivamente di tipo prescrittivo ed euristico, in cui si valorizza la variabilità della pratica ed il ruolo attivo dell'allievo, la scoperta guidata, l'autovalutazione dell'apprendimento e la risoluzione dei problemi.

L'ambiente scolastico, gli insegnanti generalisti nella scuola primaria ed i laureati in *scienze delle attività motorie e sportive*, pertanto, devono riconoscere il loro ruolo negli ambiti della scuola e della salute pubblica, elevando la qualità dell'insegnamento, ampliando ed integrando le opportunità formative, attraverso numerose e varie attività che conducano ad esperienze motorie significative per la crescita della persona (Hills et al., 2015).

2. I fattori delle competenze motorie

Nella didattica per competenze i processi di apprendimento dell'allievo, secondo i bisogni ed i ritmi di ciascuno, assumono un ruolo di primo piano per poter adottare percorsi personalizzati.

Gli interventi di promozione delle attività motorie, in particolare nella scuola primaria, confluiscono sistematicamente nel curriculum, strutturato secondo le coordinate dei Documenti Nazionali, nuclei tematici, obiettivi di apprendimento ed obiettivi formativi, funzionali all'apprendimento di competenze (Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione, 2012) ma richiedono un'accurata analisi delle attività da proporre e delle metodologie da utilizzare.

La didattica per *competenze motorie* esprime il superamento e l'ampliamento dei modi tradizionali di realizzare il processo formativo in educazione fisica (Colella, 2003; 2011).

Può accadere che un'enfasi eccessiva sui contenuti e le modalità organizzative delle attività faccia perdere di vista la complessità della *competenza motoria* o, peggio, riduca l'esperienza pratica dell'allievo al saper fare, senza i necessari riferimenti alle conoscenze che sostengono l'esperienza stessa ed alle disposizioni personali, sia sul piano cognitivo sia socio-emotivo.

Giova precisare che il termine competenza cui ci riferiamo in questa sede, non è quello utilizzato generalmente in alcuni Paesi Europei o negli Usa, riconducibile ad un elenco di abilità motorie o saper fare dell'allievo (Gallahue, & Cleland, 2003) ma riguarda una prospettiva più ampia e più complessa poiché coinvolge la persona nella sua totalità (Bertagna, 2004).

Negli ultimi anni si è apprezzata un'evoluzione del concetto di competenza che ha interessato non solo la formazione professionale ma anche il sistema educativo e le discipline scolastiche. L'evoluzione del concetto di competenza, infatti, si fonda sulle seguenti direzioni fondamentali (Castoldi, 2015): a. una competenza è l'integrazione di abilità, conoscenze, disposizioni individuali e dei loro reciproci rapporti; b. la competenza coinvolge le disposizioni interne del soggetto; c. una competenza è contestualizzata e si riferisce alla capacità della persona di affrontare compiti in specifici contesti.

Dopo una prima fase di incertezza tra i Docenti sulla condivisione della terminologia e sui rapporti tra la definizione degli obiettivi ed i contenuti nell'ambito delle attività motorie (cosa imparare in educazione fisica), oggi è

ricorrente il bisogno di condividere ed inquadrare le modalità (come insegnare le competenze motorie), attraverso cui l'insegnante promuove apprendimenti significativi, utilizzabili non solo in ambito motorio ed in ambito scolastico ma anche in contesti differenti. È opportuno precisare che le competenze motorie non costituiscono un risultato diretto dell'apprendimento motorio (cioè non sono direttamente assimilabili alle abilità motorie) ma si strutturano attraverso un processo ricco (per quantità e variabilità della pratica) di opportunità ed esperienze e si esprimono in un contesto ben definito (ad es. uno sport di squadra; un'attività outdoor; un percorso di espressività corporea e drammatizzazione, ecc.).

Le competenze motorie sono costituite, infatti, da fattori diversi e complementari che esprimono la persona nella sua totalità: capacità (cognitivo-motorie); abilità motorie; conoscenze (termini, concetti, definizioni, regole, procedure); comportamenti socio-affettivi (autoefficacia percepita, motivazioni, relazioni con gli altri). Esse si esprimono attraverso l'integrazione e la combinazione di tali fattori, in modo reticolare ed appropriato ma anche personale (originale e creativo), per far fronte ad una situazione, concretamente, mobilitando le risorse individuali (fig.1). Si pensi, ad es., alla trasversalità di alcune abilità motorie in più ambiti disciplinari, alle conoscenze sui rapporti tra pratica motoria ed effetti sull'organismo o ai rapporti tra le abilità, le conoscenze sulle norme di sicurezza ed il rispetto delle regole e dei regolamenti.

Le competenze si configurano, inoltre, come matrici di apprendimento trasferibili in ambiti differenti (non solo disciplinari o scolastici), generando in tal modo una spirale di ulteriori saperi e saper fare che richiedono legami tra differenti modalità esecutive, individuabili in differenti periodi di sviluppo della persona (Pisot, 2012).

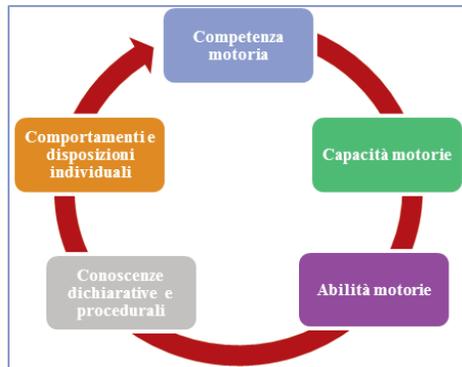


Fig.1. Struttura della Competenza motoria

Nella strutturazione di un curriculum per competenze motorie, quindi, il risultato ultimo dell'apprendimento non è costituito dalle abilità (sapere fare) e dalle conoscenze teoriche isolate ad esse sottese; gli esiti di un processo formativo sono il loro utilizzo (integrato) in un determinato contesto. Perché ciò sia possibile, il processo didattico richiede modalità di interazione insegnante-allievo e di proposta del compito motorio che non sono sempre uguali ma variabili e personalizzate, in cui l'allievo svolge un ruolo attivo, esprime abilità e conoscenze non solo in modo imitativo-riproduttivo, ma rielabora le risposte relative al compito ed al contesto in cui si trova ed opera, è consapevole del proprio comportamento motorio.

Le competenze motorie, pertanto, sono contestualizzate e sono condizionate dagli stili di insegnamento e dai potenziali di sviluppo individuale. Il ruolo dell'insegnante è quello di strutturare un ambiente didattico-educativo in cui mobilitare e promuovere i fattori della competenza ed i reciproci rapporti, attraverso l'utilizzo di differenti stili d'insegnamento.

3. Stili d'insegnamento e processo di apprendimento

In educazione fisica le proposte didattiche organizzate in diverse modalità e contesti (a coppie, in gruppo, a squadre; in circuito, outdoor, ecc.), finalizzate a promuovere apprendimenti e sviluppare capacità, richiedono una comunicazione efficace tra l'insegnante ed il gruppo-classe, per attuare la mediazione didattica. Lo studio degli effetti di mediazione e l'analisi dei contenuti, hanno acquisito negli ultimi anni una notevole importanza per evidenziare gli effetti delle attività per lo sviluppo dei processi di apprendimento e di sviluppo motorio e sociale. Vari studi hanno confermato, infatti, che le relazioni tra l'area cognitiva, motoria, emotiva e sociale (in misure, rapporti e tempi variabili in relazione ai bisogni dei soggetti ed ai contesti di attuazione), sono determinate dagli effetti di mediazione generati dalle attività e dalle relazioni insegnante-allievo-allievi.

In tale direzione, Strong et al. (2005) in un'ampia review che analizzava gli effetti delle attività fisiche per la prevenzione delle patologie, riferiva che, oltre ai benefici sulle capacità motorie, gli effetti dell'attività fisica sullo sviluppo dei fattori psicologici, con particolare riferimento alla percezione del sé, sono mediati dalla relazione educativa e dagli stili d'insegnamento utilizzati. *Anche Bailey (2006) evidenziava, in particolare, che l'educazione fisica-attraverso numerose e varie attività-offre un contributo significativo ed ineludibile per lo sviluppo dell'area motoria, cognitiva, emotiva e sociale della persona e delle reciproche relazioni, per acquisire abitudini permanenti all'attività motoria quotidiana. I contenuti dell'educazione fisica scolastica e delle attività motorie extracurricolari, infatti, propongono un contributo distintivo per lo sviluppo delle competenze motorie che sono precursori necessari per uno stile di vita fisicamente attivo o per la partecipazione successiva alle attività sportive. Gran parte di questi benefici non saranno il risultato, unicamente, della partecipazione alle attività pratiche poiché gli effetti potrebbero essere mediati dalla natura delle interazioni tra gli studenti ed i loro insegnanti. Gli effetti di mediazione sono evidenziati anche da altri Autori in successivi lavori in cui si individuano i fattori antecedenti e gli esiti delle attività, i rapporti tra capacità ed abilità motorie e le funzioni cognitive dei bambini e dei ragazzi* (Khodaverdi et al., 2016).

Il modello degli Stili d'insegnamento (*Spectrum Teaching Styles*) proposto da Mosston & Ashworth (2008), costituisce un attuale ed importante riferimento metodologico per affrontare la complessità della competenza motoria e per studiare le interazioni tra l'insegnante ed il gruppo-classe, il grado di responsabilità e le decisioni didattiche. Non solo, l'integrazione dei fattori quantitativi (l'attività motoria quotidiana) e qualitativi (quali contenuti, esperienze e modalità di relazione insegnante-allievo) in ambito motorio, pertanto, costituisce uno snodo essenziale ed irrinunciabile.

Lo *Spectrum* è stato presentato come un quadro unificante, un denominatore per delineare gli stili d'insegnamento; il punto di riferimento fondamentale riguardo il variare delle decisioni dall'insegnante all'allievo. Secondo tale quadro concettuale Mosston & Ashworth (2008), attraverso la definizione degli *stili d'insegnamento*, presentano il passaggio da una didattica in cui l'insegnante esprime il massimo grado di responsabilità e decisioni, nella scelta delle attività e delle modalità esecutive ed organizzative (ad es. nell'atletica leggera o nella

ginnastica), ad un approccio in cui, al contrario, decisioni e scelte coinvolgono l'allievo in primo piano (ad es. nell'espressività corporea, nelle attività in ambiente naturale; ecc.).

Tutti gli ambiti caratterizzanti l'educazione fisica hanno contenuti che possono essere insegnati attraverso stili di *riproduzione* e stili di *produzione* (Mosston & Ashworth, 2008, Goldberger et al., 2012). In particolare, gli Stili d'insegnamento comprendono e delincono i contesti in cui gli allievi possono *riprodurre* (imitando o ripetendo) e *produrre* (scoprendo, rielaborando e creando) abilità motorie e conoscenze. Negli stili di insegnamento di *riproduzione*, l'insegnante è al centro del setting didattico, definisce i compiti ed i relativi parametri esecutivi mentre in quelli di *produzione* l'allievo svolge un ruolo attivo, generando modalità di risposta alle proposte motorie aperte, originali e creative.

Le caratteristiche di ciascuno stile sono presentate nelle sintesi seguenti (tab. 1,2).

Stili d'insegnamento di riproduzione (o direttivi)		
Stile d'insegnamento	Descrizione	Condizioni della didattica
Comando	L'insegnante decide la tipologia del compito motorio; il numero di ripetizioni/serie; l'intensità e la difficoltà esecutiva; gli intervalli; gli attrezzi da utilizzare; gli spazi.	Imitare e riprodurre un compito motorio; il gruppo esegue il compito contemporaneamente e secondo un modello prestabilito; utilizzare efficacemente il tempo d'impegno motorio; utilizzare gli attrezzi contemporaneamente.
Pratica	L'insegnante definisce i compiti motori / durata ed intensità e comunica i feedback agli allievi che eseguono le proposte secondo un ritmo personale.	Eseguire il compito autonomamente; memorizzare sequenze motorie; acquisire e ripetere varianti esecutive; acquisire la consapevolezza del processo di apprendimento e dei feedback.
Reciprocità	Il ruolo dell'insegnante è quello di definire i compiti motori, gli spazi operativi; gli allievi a coppie eseguono le attività, alternandosi nell'osservazione reciproca e nella comunicazione dei feedback.	Eseguire compiti motori a coppie; osservare le sequenze motorie richieste ed i dettagli dell'esecuzione del compagno; osservare, confrontare e valutare un'abilità secondo criteri predefiniti; individuare e correggere gli errori dopo l'esecuzione.
Autovalutazione	L'insegnante stabilisce le abilità-criterio dell'esecuzione motoria; Gli allievi eseguono autonomamente e controllano la propria performance con i criteri predefiniti.	Acquisire e sviluppare le informazioni cinestesiche, valutando l'esecuzione del compito; eseguire un'abilità e confrontare la qualità della prestazione con i criteri predefiniti; correggere gli errori della propria esecuzione motoria; aumentare il tempo di impegno motorio.
Inclusione	L'insegnante indica differenti livelli di difficoltà esecutive del compito /attività (mediante le varianti esecutive, l'uso di attrezzi, ecc.). Gli allievi scelgono il livello di difficoltà esecutiva più appropriata su cui esercitarsi, secondo le loro abilità e capacità motorie.	Progettare una gamma di opzioni per consentire l'avvio delle attività per tutti gli allievi / uno stesso compito; rispettare le differenze individuali; scegliere il livello di difficoltà su cui esercitarsi; eseguire compiti motori secondo differenti livelli di difficoltà; favorire una partecipazione continua ed aumentare il tempo di attività; favorire e sviluppare il processo di auto-valutazione.

Tab. 1. Stili d'insegnamento e centralità dell'insegnante

Stili d'insegnamento di produzione (o non-direttivi)		
Stile d'insegnamento	Descrizione	Condizioni della didattica riferite all'allievo
Scoperta guidata	L'insegnante propone un compito motorio riferito prevalentemente ad un'abilità motoria e sollecita gli allievi ad individuare sia modalità esecutive diverse sia relazioni tra le varianti (spazio-temporali, quanti-qualitative), le modalità di utilizzo di un attrezzo; di spostamento entro spazi di grandezze diverse.	Scoprire le varianti esecutive di un compito, un attrezzo, uno spazio (multilateralità); individuare le relazioni, tra le varianti esecutive di un compito ed analoghe modalità esecutive di compiti diversi; sviluppare risposte motorie differenti, originali, creative, trasferibili in altri apprendimenti.
Risoluzione dei problemi	L'insegnante pone un compito / un tema, in cui sono richieste soluzioni motorie aperte, ricorrendo al repertorio individuale di abilità motorie e posture; gli allievi eseguono il compito individuando risposte diverse, inusuali e creative.	Produrre risposte e soluzioni motorie aperte ad una domanda o un problema; sperimentare il repertorio motorio individuale; scoprire e sperimentare alternative diverse, comuni a più compiti; individuare diverse soluzioni motorie utili a scopi specifici.
Programma individuale a scelta dell'allievo	L'insegnante decide un ambito disciplinare (es. i giochi di squadra-la pallavolo); gli allievi si esercitano in tale ambito, organizzano attività e sequenze motorie, anche riferendosi alle competenze dei compagni.	Scoprire ed organizzare compiti e sequenze motorie in uno o più ambiti della disciplina; analizzare un ambito operativo; definire standard di prestazioni e di valutazione sulle proprie abilità.
Autonomia dell'allievo con supervisione dell'insegnante	Gli allievi decidono l'ambito disciplinare d'interesse ed i compiti motori su cui esercitarsi; l'insegnante suggerisce i criteri di successo, comunica i feedback, favorisce l'autovalutazione.	Scegliere un'esperienza di apprendimento motorio per scoprire, rielaborare e sviluppare le abilità in uno specifico ambito; eseguire i compiti scelti in modo multilaterale.
Autonomia dell'apprendimento	Gli allievi decidono in modo autonomo l'ambito disciplinare ed i compiti motori su cui esercitarsi; l'insegnante condivide le decisioni del gruppo, riferite ai contenuti individuati.	Favorire la più ampia scelta di ambiti ed attività su cui svolgere esperienze motorie multilaterali; individuare le relazioni didattiche interdisciplinari.

Tab. 2. Stili d'insegnamento e centralità dell'allievo

La presentazione degli stili evidenzia i seguenti aspetti: la struttura disciplinare ed i relativi contenuti, richiedono differenti stili d'insegnamento ed un loro continuo adattamento e modifica; stili d'insegnamento diversi sollecitano risposte diverse (verbali e non verbali) da parte dell'allievo, anche nella medesima lezione; l'evoluzione degli apprendimenti (abilità e conoscenze) e delle capacità motorie si svolge ed è accompagnata mediante diverse modalità di proposta didattica.

Quali relazioni tra gli stili d'insegnamento e le competenze motorie?

Per l'insegnante la necessità di proporre le attività motorie ricorrendo ad una varietà di stili d'insegnamento è determinata dai seguenti fattori interdipendenti (Sicilia-Camacho & Brown, 2008):

- Diversità degli allievi (repertorio di abilità motorie, sviluppo di capacità motorie; tempi di apprendimento; gli allievi apprendono in diversi modi, provengono da diversi background culturali e intraprendono l'educazione fisica con livelli differenti di esperienze motorie);
- Struttura ed ambiti dell'educazione fisica (in Italia, secondo le indicazioni nazionali, 2012), poiché gli obiettivi riguardano il dominio motorio, cognitivo, emotivo e sociale;
- Oggetto dell'apprendimento (cosa imparare) e contesto (dove, in quali condizioni e quando attuare il processo didattico).

Giova precisare che la varietà degli stili d'insegnamento consente lo sviluppo di tutti i fattori che compongono la struttura delle competenze motorie ed ogni stile sollecita differenti modalità di apprendimento (Mosston & Ashworth, 2008). Conseguentemente, non tutti gli stili, di *riproduzione* o di *produzione*, possiedono le stesse valenze nei riguardi dei fattori della competenza motoria. Ad es. lo stile della *pratica* è utilizzato, attraverso diverse modalità organizzative predefinite dall'insegnante, per lo sviluppo delle capacità motorie condizionali, coordinative, l'apprendimento e la rielaborazione delle abilità motorie; lo stile della *scoperta guidata*, al contrario, prevede risposte aperte da parte dell'allievo che ha un ruolo attivo, scopre diverse modalità esecutive, in relazione alle proprie motivazioni ed al proprio repertorio di abilità motorie, tale stile è utilizzato nelle prime fasi dell'apprendimento per imparare ad eseguire le varianti esecutive di uno o più schemi motori, conoscere le modalità di utilizzo di un attrezzo o di spostamento in spazi diversi, ecc.

Nel processo didattico non c'è un determinato stile migliore di un altro ma piuttosto è importante che uno stile risulti il più appropriato per il raggiungimento degli obiettivi programmati durante la lezione e l'unità di apprendimento (Goldberger et al., 2012). Anche se ogni stile d'insegnamento è finalizzato a precisi obiettivi di apprendimento, non tutti gli stili sono uguali e ciascuno pone l'accento, prevalentemente, su alcune aree della persona, motoria, cognitiva e sociale.

Vari studi hanno confrontato gli effetti di percorsi didattici proposti attraverso diversi stili e strategie per l'apprendimento motorio e lo sviluppo dei fattori psicologici. Uno studio di Chatoupis (2005) svolto nella scuola primaria, allo scopo di confrontare tra due gruppi il grado di percezione di competenza fisica, in relazione ad attività didattiche proposte con stili d'insegnamento differenti, *pratica* ed *inclusione*, ha evidenziato una maggiore percezione di competenza fisica nel gruppo che aveva svolto le attività mediante lo stile dell'inclusione, rispetto al gruppo che aveva svolto le attività secondo lo stile della pratica. I comportamenti dell'insegnante connessi con lo stile dell'inclusione permettono ai bambini di svolgere i compiti motori secondo diversi livelli di difficoltà, sono efficaci nel promuovere la percezione di competenza fisica, determinando atteggiamenti motivazionali positivi. Sui processi di apprendimento motorio, lo studio di Derri & Pachta (2007), ha confrontato l'acquisizione delle abilità motorie in due gruppi di bambini della scuola primaria (6-7 anni), che avevano svolto attività attraverso lo stile della *scoperta guidata* e lo stile del *comando*. Entrambi i gruppi avevano evidenziato miglioramenti ma il gruppo che aveva svolto l'esperienza motoria attraverso lo stile della *scoperta guidata* aveva ottenuto risultati migliori in termini di apprendimento. La percezione del clima motivazionale orientato sulla competenza può essere favorito dalla scelta degli stili d'insegnamento. La struttura del modello TARGET proposto da Ames (Ames, 1992; Bortoli & Robazza, 2007; Solmon, 2015) evidenzia come differenti modalità organizzative della didattica contribuiscano allo sviluppo di un clima motivazionale orientato sulla competenza o sulla prestazione, con differenti ruoli dell'allievo e del gruppo. Il coinvolgimento dell'allievo sul compito motorio, proposto secondo livelli diversi di difficoltà, il riconoscimento dei progressi individuali e l'autovalutazione degli apprendimenti, la varietà di opportunità motorie per migliorare i risultati, infatti, sono fattori essenziali per lo sviluppo degli aspetti motivazionali, promuovendo atteggiamenti positivi verso la pratica motoria anche al di fuori della scuola e nelle diverse età.

Conclusioni

La progettazione per competenze motorie esprime un ampliamento del ruolo formativo dell'educazione fisica e delle attività motorie in età evolutiva. È ancora forte, però, la tentazione ad assimilare la partecipazione alle attività pratiche prevalentemente a svago e ricreazione, riducendo i significati ed i valori dell'esperienza corporea, vissuta attraverso l'attività motoria curriculare, il gioco, lo sport, le relazioni interpersonali e l'autonomia individuale.

Il contributo che può fornire l'esperienza motoria per acquisire, inoltre, le matrici di apprendimenti necessari in diversi ambiti disciplinari, è un indirizzo di studi ricco ed in continua evoluzione. A tal fine è necessario sviluppare un processo didattico che intenzionalmente coinvolga i bambini ed i ragazzi in modo globale, contestualizzando via via ogni nuova acquisizione. Quando si scelgono le attività ed attraverso quale stile d'insegnamento proporle, si decide anche in quale misura si intende coinvolgere gli allievi nel processo decisionale. Nell'attuazione del curricolo le decisioni didattiche su ciò che gli allievi imparano e come imparano riguardano, quindi, il ruolo dell'insegnante.

Quali attualità e prospettive? Senza dubbio le problematiche attuali che interessano l'educazione fisica, inerenti la diffusione delle abitudini sedentarie ed il conseguente declino delle capacità motorie, l'orientamento sportivo giovanile, ecc., sollecitano a considerare anche altri aspetti, non meno rilevanti e riferiti allo sviluppo del repertorio di competenze motorie dei bambini e dei ragazzi, ai rapporti tra gli apprendimenti curricolari, il contributo dell'esperienza motoria per lo sviluppo sociale.

Le direzioni della ricerca futura in questo ambito dovrebbero procedere in direzioni diverse e complementari: formazione continua in servizio degli insegnanti; esperienze sistematiche di ricerca-azione anche con la partecipazione degli insegnanti di altre discipline; collaborazione con l'Università per lo sviluppo di studi e ricerche che possano generare le premesse per l'attuazione di buone prassi curricolari e di interventi territoriali integrati tra diverse istituzioni.

Riferimenti bibliografici

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In Roberts, G. C. (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397-401.
- Bertagna, G (a cura di) (2004). *Scuola in movimento*. Milano: Franco Angeli.
- Bortoli, L. & Robazza, C. (2007). Il clima motivazionale in educazione fisica. *Educazione fisica e sport nella scuola*, 207/208, 41-53.
- Castoldi, M. (2015). *Progettare per competenze*. Roma: Carocci.
- 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, 47-57.
- Ciotto, M.C., Fede, M. H. (2014). PASS: Creating physically active school systems. *JOPERD*, 85, 8, 1 3-19.
- Chunlei, L., Buchanan, A. (2014). Developing Students' Emotional Well-being in Physical Education. *JOPERD*, 85, 28-33.
- Colella, D. (2003). *Competenze motorie e processo di valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Colella, D. (2011). Stili d'insegnamento e competenze motorie in educazione fisica. Colella, D. (2011). Stili d'insegnamento e competenze motorie in educazione fisica. *CQIA*, III, Ottobre, 85-93.
- Derri, V., Pachta, M. (2007). Motor skills and concepts acquisition and retention: a

- comparison between two styles of teaching. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9,3, 37-47.
- Gallahue, D.L., Cleland, F. E. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Goldberger, M., Ashworth, S., Byra, M. (2012). Spectrum of teaching styles retrospectives 2012. *Quest*, 64, 268-282.
- Hills, A.P., Dengel, D.R., Lubans, D. R. (2015). Supporting Public Health Priorities: Recommendations for Physical Education and Physical Activity Promotion in Schools. *Progress in Cardiovascular Diseases*, 57, 4, 368-374.
- Khodaverdi, Z. Bahram, A., Stodden, D. & Kazemnejad, A. (2016). The relationship between actual motor competence and physical activity in children: mediating roles of perceived motor competence and health-related physical fitness. *Journal of Sports Sciences*, 34, 16, 1523-1529.
- Janssen, I. and LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7:40.
- Ministero dell'istruzione (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione (pp. 31-78). Firenze: Le Monnier.
- Mosston, M., Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education*. First on line edition available at: <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download>.
- Schmidt, R. A., Wrisberg, C. A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Sicilia-Camacho, A., Brown, D. (2008). Revisiting the paradigm shift from the versus to the non-versus notion of Mosston's Spectrum of teaching styles in physical education pedagogy: a critical pedagogical perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, 85-108.
- Singh, A., Uijtdewilligen, L., Twisk, Jos, W.R., van Mechelen, W., Chinapaw, Mai, J.M. (2012). Physical activity and performance at school. A Systematic Review of the Literature Including A Methodological Quality assessment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166, 1, 49-55.
- 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, 329-337.
- 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., Pivarnik, J.M., Rowland, T., Trost, S., Trudeau, F. (2005). Evidence based Physical activity for school- age youth. *Journal of Pediatrics*, 146, 6, 732-757.
- The Council of the European Union. Recommendations Council of 26 November 2013 on promoting health-enhancing physical activity across sectors (2013/C 354/01-5). *Official Journal of the European Union*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=OJ:C:2013:354:TOC>.
- World Health Organization. Regional Committee for Europe 65th Session (2015). *Physical activity strategy for the WHO European Region 2016-2025*. Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.