

# Effect of two didactic approaches of physical education on the enjoyment's levels: Comparison between the traditional method and the Tactical Games Model

## Effetto di due approcci didattici di educazione fisica sui livelli di enjoyment: Confronto tra il metodo tradizionale e il Tactical Games Model

Roberto Coppola

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – roberto.coppola@unikore.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7888-2208>

Mario Lipoma

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – mario.lipoma@unikore.it  
<https://orcid.org/0000-0002-0951-8100>

Rosaria Schembri

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – saraschembri@yahoo.it  
<https://orcid.org/0000-0003-0229-2281>

Francesco Sgrò

Università degli Studi di Enna "Kore", Italy – francesco.sgro@unikore.it  
<https://orcid.org/0000-0002-2062-4908>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

### ABSTRACT

Teaching physical education not only enables children to develop motor skills and abilities but also has an impact on other domains of learning such as the affective domain. This study is aimed to analyze the effects of two different teaching approaches on the affective domain of learning in primary school pupils. The participants involved were divided into two groups: Teaching skill group and Teaching games group. The level of enjoyment was evaluated by administering the PACES questionnaire (pre-post-repost evaluation). The results show that the TGM group had a more positive trend in enjoyment levels than the TS group. Furthermore, by carrying out an analysis by gender it was seen that the pupils of the TGM group show greater development on the positive scale of the questionnaire. It is essential that teachers in their teaching planning also focus on the affective domain as it is preventive towards abandoning the motor-sport practice.

L'insegnamento dell'educazione fisica non solo consente ai bambini di sviluppare abilità e capacità motorie, ma ha anche un impatto su altri domini dell'apprendimento come il dominio affettivo. Lo scopo di questo studio è quello di analizzare gli effetti di due diversi approcci didattici sul dominio affettivo dell'apprendimento in alunni di una scuola primaria. I partecipanti coinvolti sono stati divisi in due gruppi: Teaching skill group e Teaching games group. Il livello di enjoyment è stato valutato somministrando il questionario PACES (valutazione pre-post-repost). I risultati mostrano che il gruppo TGM ha avuto un andamento dei livelli di godimento più positivo rispetto al gruppo TS. Inoltre, effettuando un'analisi per genere si è visto che le alunne del gruppo TGM mostrano uno sviluppo maggiore nella scala positiva del questionario. È fondamentale che gli insegnanti nella loro programmazione didattica si concentrino anche sul dominio affettivo in quanto è preventivo verso l'abbandono della pratica motorio-sportiva.

#### KEYWORDS

Physical education, Affective domain of learning, Enjoyment, Primary school, PACES

Educazione fisica, Dominio affettivo dell'apprendimento, Enjoyment, Scuola primaria, PACES

**Authorship:** R. Coppola (Paragrafo §3); M. Lipoma (Paragrafo §1); R. Schembri (Paragrafo §3); F. Sgrò (Paragrafo §4). Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli Autori.

**Citation:** Coppola, R., Lipoma, M., Schembri, R., & Sgrò, F. (2023). Effect of two didactic approaches of physical education on the enjoyment's levels: Comparison between the traditional method and the Tactical Games Model. *Formazione & insegnamento*, 21(15), 34-41. [https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23\\_06](https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_06)

**Copyright:** © 2023 Author(s).

**License:** Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

**Conflicts of interest:** The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

**DOI:** [https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23\\_06](https://doi.org/10.7346/-feis-XXI-01-23_06)

**Received:** December 1, 2022 • **Accepted:** March 15, 2023 • **Published:** April 30, 2023

**Pensa MultiMedia:** ISSN 2279-7505 (online)

## 1. Introduzione

Il movimento, sia se realizzato all'interno del sistema scolastico sia se realizzato nella singola quotidianità, è indispensabile per il benessere di ogni individuo, soprattutto quando esso viene praticato fin dalla tenera età. Il movimento rappresenta infatti uno strumento che facilita non solo lo sviluppo fisico del bambino ma anche e soprattutto lo sviluppo emozionale ed intellettuale, sviluppo che renderà il bambino consapevole di sé stesso, dei suoi limiti e delle sue capacità.

«Il corpo è il primo mezzo con cui l'individuo sperimenta l'ambiente, è il primo canale di comunicazione fra lui e gli altri e continuerà ad essere l'intermediario privilegiato nella relazione con gli altri, tra il mondo interno e quello esterno a sé» (Federici et al., 2008).

Il primo luogo in cui il bambino inizia a compiere un percorso di apprendimento autonomo, distaccato dal controllo delle figure genitoriali, è sicuramente la scuola, istituzione che deve essere in grado di attuare un percorso motorio che sviluppi nel bambino maggior autonomia e consapevolezza di sé stesso, fattori che il bambino interiorizzerà per potersi inserire all'interno della sua comunità di riferimento.

Per il bambino è difficile però trasportare tutti i benefici derivanti dall'attività motoria al di là del tempo scolastico. Statistiche recenti relative alla mobilità indipendente dei bambini nei paesi europei, mettono i bambini italiani al quattordicesimo e ultimo posto, insieme al Portogallo, per quanto riguarda lo sviluppo del movimento autonomo eseguito quotidianamente, con un ritardo di tre – quattro anni rispetto al totale della media europea (Borgogni & Farinella, 2017).

Le cause riguardano prevalentemente la difficoltà di trovare spazi aperti e sicuri dotati di validi supporti e capaci di contenere il movimento del bambino, carenza che porta il genitore a tutelare il figlio preferendo il comodo utilizzo della televisione e dei giochi elettronici, piuttosto che ricercare alternative che gli garantiscano una crescita attiva e partecipata. Gli effetti negativi sull'utilizzo degli smartphone sono evidenziati in un recente lavoro di Greco e colleghi (2017). Abbandonando la comodità tipica del vivere occidentale, i genitori devono essere in grado di giocare un ruolo fondamentale per l'educazione del bambino, non lasciando il proprio figlio di fronte a giochi sedentari che non sviluppano la loro fantasia e creatività ma devono contribuire ad incentivare l'iscrizione a corsi sportivi svolti all'aria aperta: atletica, nuoto, basket, etc. Occorre aprire una piccola parentesi ricordando che per attività sportiva, soprattutto in ambito scolastico, si intende il gioco-sport e non la pratica agonistica di una disciplina sportiva sia per ragioni legate all'area psicomotoria sia per ragioni legate alle problematiche causate dall'eccessiva intensità caratterizzante la pratica sportiva di alto livello e i possibili traumi che essa causa (Notarnicola et al., 2012).

Quali sono le scelte culturalmente valide che i genitori possono compiere per favorire l'avvicinamento dei bambini alle attività sportive?

Le scelte in questo caso possono essere varie,

scelte che non devono mai essere effettuate accantonando l'individualità del figlio ma che devono essere invece in grado di rispettare le loro preferenze e il loro carattere. Se siamo ad esempio di fronte ad un bambino particolarmente timido gli sport di squadra come il calcio, il basket o la pallavolo, lo aiuteranno a far crescere in lui l'importanza del gruppo e dello stare insieme. Se invece siamo di fronte ad un bambino particolarmente ansioso o aggressivo, il pugilato lo aiuterà a scaricare nello sport tutte le energie che condizionano negativamente il proprio carattere e che gli impediscono di vivere armoniosamente le proprie esperienze.

Sempre più ricerche hanno focalizzato la propria attenzione sui fattori che influenzano la partecipazione all'attività fisica. Diversi ricercatori evidenziano come la sensazione di piacere e divertimento svolga un ruolo importante nell'adesione e nella partecipazione alle attività motorio-sportive (Dishman et al., 2005; Heinzelmann & Bagley, 1970; Martin & Dubbert, 1982; Teraoka et al., 2020; Wankel, 1985).

Con l'educazione motoria, la scuola ha quindi l'opportunità di intervenire sul processo educativo di ognuno, un processo che cerca di distaccarsi da nozioni meramente intellettualistiche per potersi avvicinare alla crescita generale del bambino, sia dal punto di vista fisico che mentale. Da ciò consegue che un programma di educazione fisica dovrebbe essere organizzato considerando non solo il dominio psicomotorio dell'apprendimento ma anche quello affettivo. Il dominio affettivo dell'apprendimento è strettamente connesso a quello psicomotorio, in quanto soprattutto negli alunni più giovani il divertimento provato durante l'attività motoria porta ad un maggiore coinvolgimento e ad un minor rischio di abbandono nel caso di attività sportive extracurricolari (Ciocan & Milon, 2017). L'educatore, per ogni stadio di sviluppo del bambino, programmerà per lui la più ampia base motoria possibile, proponendo attività che stimolano l'allievo ad una partecipazione più attiva ed integrata, risvegliando quel senso di autonomia spesso nascosta dal rigido controllo familiare.

La letteratura scientifica differenzia principalmente due stili di insegnamento (con il focus centrato sullo studente e quello con il focus centrato sull'insegnante). Nella scuola italiana viene utilizzato prevalentemente un approccio centrato sull'insegnante, soprattutto laddove le attività non sono svolte da un esperto di educazione fisica e nella scuola primaria (dove fino all'anno scorso non era previsto l'insegnante specializzato in educazione fisica).

L'educazione fisica permette attraverso una programmazione attenta agli studenti di conoscere il proprio corpo e a relazionarsi con gli altri nel rispetto delle regole del contesto in questione. Questa relazione può essere definita come una relazione in continua trasformazione, capace di coinvolgere le potenzialità individuali, generando così la nascita di nuove conoscenze e competenze nonché la consapevolezza di ciò che si fa (Lipoma, 2014). Senza questa consapevolezza attiva e partecipata non si può parlare di educazione fisica, infatti la parola educazione fa riferimento ad un processo che porta il bambino a costruire gradualmente la propria identità e ad inserirsi nel proprio gruppo di riferimento attraverso il rispetto e la conoscenza degli altri. Un altro aspetto che do-

vrebbe essere curato riguardo la disciplina dell'educazione fisica scolastica è quello relativo alla valutazione delle abilità e delle competenze. Studi recenti dimostrano che attraverso l'utilizzo di strumenti di valutazione a basso costo (Sgrò et al., 2015a; 2015b) e prove motorie standardizzate è possibile effettuare valutazioni non solo più precise, ma anche più affidabili e valide (Sgrò et al., 2017).

Negli ultimi anni si è cercato di costruire programmi di educazione fisica che tenessero in conto le possibili disabilità dei soggetti, sia fisiche che di apprendimento, facendo in modo che ogni individuo potesse manifestare le proprie potenzialità senza limitazioni. Ognuno è infatti chiamato ad esprimere il proprio talento e la scuola non deve sottrarsi a questo compito, ma deve essere il primo sistema capace di assecondare le difficoltà di ogni studente in modo tale da esprimere attraverso la formazione il valore e lo spessore culturale che ogni la buona scuola deve avere al suo interno (Cecilian, 2018).

Il modello della Sport Education (SE) è un modello educativo che collega lo sport nell'educazione fisica a una cultura sportiva più ampia (Siedentop, 1994). Concentrandosi essenzialmente sulla nozione di autenticità, è convinzione di Siedentop che le caratteristiche essenziali dello sport che portano alla sua attrattiva siano raramente riprodotte nell'insegnamento dell'educazione fisica. Questo modello utilizza la metodologia degli *small-groups* e guida gli studenti attraverso una serie di esercitazioni (pianificate e implementate da insegnanti e allenatori) e attraverso giochi adeguati allo sviluppo che vengono condotti come se fossero una vera competizione. In contrasto con il più comune contesto di gioco inerente all'insegnamento dell'educazione fisica in cui gli studenti giocano in partite senza ricevere dei feedback, gli studenti nel modello di Siedentop diventano membri di squadre che stanno insieme per la durata di una stagione e partecipano a partite che vengono modificate ad esempio nel numero di giocatori per squadra. Pertanto, la Sport Education è un modello progettato per offrire agli studenti un'esperienza sportiva più completa rispetto a quella dove il focus è centrato su ciascun giocatore. I giochi aiutano gli studenti a sviluppare un livello sufficiente di abilità in modo da provare la gioia e il piacere che potrebbe aumentare la loro motivazione per continuare a praticare quell'attività nella vita (Allison et al., 2000; Corbin, 2002; Griffin et al., 1997; Rudd et al., 2020).

Gli studiosi specializzati in pedagogia dello sport si sono concentrati sull'analisi e il confronto dei processi di insegnamento-apprendimento che si basano principalmente su aspetti "tecnici" (es. abilità motorie e sportive) o su aspetti "tattici" (es. consapevolezza tattica). Recentemente, questo "divario" che separa le competenze tecniche da quelle tattiche sembra essere superato attraverso l'uso del Game Centered Approach (GCA) che favorisce i contesti di apprendimento consentendo non solo la piena partecipazione e coinvolgimento degli studenti (Dyson et al., 2004), ma anche riuscendo a collegare le competenze tecniche a quelle tattiche (Mitchell et al., 2013). Uno dei compiti principali del docente è tradurre gli aspetti caratterizzanti la disciplina in azioni educative mirate ed efficaci, pianificando sia gli obiettivi riguardanti lo sviluppo delle capacità motorie sia

gli obiettivi relativi ai processi di apprendimento motorio, realizzabili attraverso una grande varietà di compiti e un'interazione tra i vari stili di insegnamento (Rink, 2002). Nell'educazione fisica, l'uso di stili di insegnamento differenti è un prerequisito necessario per la motivazione e la partecipazione attiva degli studenti e per promuovere processi di apprendimento secondo livelli personalizzati. Mosston (1994) ha elaborato lo spettro degli stili di insegnamento sviluppando la relazione educativa tra allievo e insegnante, in contesti scolastici curriculari e sperimentali. Per l'insegnante, la necessità di utilizzare stili di insegnamento diversi nel processo di insegnamento è correlata a vari fattori tra cui le caratteristiche individuali degli studenti, la diversità degli obiettivi dell'educazione fisica che coinvolgono quelli cognitivi (Russo et al., 2019). Bisogna ricordare che il dominio sociale e affettivo ed il differente contesto nel quale ci si può trovare condizionano fortemente la scelta delle attività e l'utilizzo di diverse modalità organizzative. Riassumendo gli stili di insegnamento possono essere suddivisi in: centrato sull'insegnante e centrato sullo studente. Lo scopo di questa ricerca è analizzare gli effetti di questi due diversi approcci sul dominio affettivo dell'apprendimento.

## 2. Metodologia

### 2.1 Partecipanti

La presente ricerca sperimentale ha per oggetto l'analisi degli effetti dei diversi approcci educativo-sportivi sui livelli di divertimento [*enjoyment*] in bambini frequentanti la quarta elementare (età media:  $8,6 \pm 0,4$  anni) di una scuola primaria italiana, in uno studio longitudinale (disegno pre-post-repost). Il campione, composto da 66 alunni, è stato omogeneamente suddiviso in due gruppi: il gruppo Teaching Skills (TS) (approccio centrato sul docente) composto da 32 alunni (17 femmine e 15 maschi) e il gruppo Tactical Game Model (TGM) (approccio centrato sugli alunni) composto da 34 alunni (18 femmine e 16 maschi). Il protocollo è durato 22 settimane di cui la prima e l'ultima sono state utilizzate per la valutazione iniziale e finale. La valutazione *repost* è stata effettuata dopo un mese. Le lezioni sono state condotte in entrambi i gruppi da un esperto e laureato in Scienze Motorie e Sportive, nell'ambito del progetto "Sport di Classe" (CONI) per una lezione a settimana (1 ora a lezione). Secondo uno studio che riporta le raccomandazioni sul campionamento e sulla selezione dei partecipanti per garantire la validità ecologica nella ricerca educativa, le diverse classi sono state assegnate interamente a un gruppo o all'altro (Harvey & Jarrett, 2014). Tutti i partecipanti hanno fornito moduli di consenso informato firmati dai loro genitori o tutori legali. Il livello di *enjoyment* è stato valutato somministrando, a tutti i partecipanti, il questionario PACES (Physical Activity Enjoyment Scale) a 16 voci (Carraro et al., 2008; Carraro, 2012) nei tre momenti: pre-intervento, post-intervento e dopo un mese. Il Comitato Etico dell'Università degli Studi di Enna "Kore" ha approvato il progetto e le procedure metodologiche utilizzate.

## 2.2 Protocolli di lavoro dei gruppi Teaching Skills e Tactical Game Model

Per quanto riguarda il gruppo TGM sono state seguite le linee guida di Mitchell e colleghi (2013) e per ogni lezione sono stati definiti: un problema tattico, un focus della lezione e un obiettivo. È stato realizzato un intervento didattico multi-sportivo che ha previsto sia giochi di invasione che di rete (basket, pallamano, calcio e pallavolo). Ogni lezione è stata organizzata prevedendo: Gioco 1–Attività pratica–Gioco 2–Chiusura. Il primo gioco è stato utilizzato per introdurre, attraverso un gioco avvincente, il problema tattico della lezione, mentre il secondo gioco è stato utilizzato per rafforzare il focus della lezione. L'attività pratica era incentrata sullo sviluppo dei movimenti e delle abilità relative al problema tattico della lezione. La chiusura è stata organizzata come un momento di riflessione utilizzato per verificare come gli studenti si fossero concentrati sul problema tattico di ogni lezione e quali strategie fossero state messe in atto per risolvere quel problema. Le lezioni, proposte al gruppo TGM, sono state programmate seguendo le indicazioni di Mitchell et al. (2013), che riguardano la fascia di età dai 7 ai 9 anni. Le lezioni di "Livello 1" iniziano con una versione semplificata. I problemi tattici affrontati sono limitati agli elementi essenziali dei giochi di invasione per principianti come mantenere il possesso, penetrare e attaccare, iniziare e riavviare il gioco. Per quanto riguarda la pallavolo, le problematiche tattiche sono state spiegate nella prima lezione in cui è stata organizzata anche una parte di familiarizzazione con le aree di gioco (segnate con nastro adesivo colorato).

In fase di progettazione del protocollo si è tenuto conto:

- delle attrezzature disponibili, le attrezzature sono state adatte alle esigenze dei bambini, ad esempio sono stati utilizzati palloni di dimensioni ridotte per consentire ai bambini di giocare in modo più efficace;
- dell'interazione docente/allievi, sono stati forniti un numero limitato di suggerimenti e di idee per evitare un sovraccarico di informazioni;
- degli aspetti organizzativi, la prima lezione è stata infatti dedicata all'organizzazione delle squadre, assegnazione dei campi e alla spiegazione delle regole di gioco.

Il gruppo Teaching Skills ha seguito un protocollo (approccio centrato sul docente) in cui è stato implementato il modello tradizionale di insegnamento in educazione fisica, ovvero attraverso un approccio *skill-based*, orientato allo sviluppo delle abilità tecnico motorie inserite nel curriculum di educazione fisica nella scuola primaria. Ogni lezione consisteva in un'attività introduttiva, una parte dedicata alla pratica di una tecnica e un gioco finale per concludere la lezione. Quanto ai giochi-sportivi proposti, erano gli stessi del gruppo TGM (basket, pallamano, calcio e pallavolo). Durante la parte centrale di ogni lezione sono stati proposti giochi utilizzando sia strumenti convenzionali (es. palline, frisbee, cerchi, coni, ecc.) sia strumenti non convenzionali (es. piccoli attrezzi per perfezionare il lancio che gli alunni costruivano in casa, "Peteke") soffermandosi anche sulle abilità fondamentali tipiche di ciascuna delle discipline. Durante l'ultima lezione per ciascuna disciplina (gioco-sport), sono stati organizzati piccoli match (*Small Sided Games*). Nella tabella 1 sono riportati il focus della lezione ed il problema tattico inerente a questi due approcci.

Lezione	Gioco-Sport	TS – focus della lezione	TGM – problema tattico
1	Valutazione iniziale		
2	Basket	Passaggio	Tiro libero
3	Basket	Palleggio	Mantenimento del possesso della palla
4	Basket	Dribbling	Azione di attacco
5	Basket	Tiro	Difendere lo spazio
6	Basket	Match	Conquistare il pallone
7	Calcio	Passaggio	Mantenimento del possesso della palla
8	Calcio	Dribbling	Azioni offensive
9	Calcio	Tiro	Difendere lo spazio
10	Calcio	Stappare il pallone	Conquistare il pallone
11	Calcio	Match	Rigore – attacco e difesa
12	Pallamano	Passaggio	Mantenimento del possesso della palla
13	Pallamano	Ricezione	Superare la difesa e tirare in porta
14	Pallamano	Palleggio	Difendere lo spazio
15	Pallamano	Tiro	Conquistare il pallone
16	Pallamano	Match	Ripartenze dopo un'infrazione
17	Pallavolo	Passaggio	Organizzare un attacco
18	Pallavolo	Schiacciata	Fare un punto
19	Pallavolo	Ricezione – bagher	Attaccare – squadra
20	Pallavolo	Battuta	Difendere lo spazio - individuale
21	Pallavolo	Match	Difendere lo spazio - squadra
22	Valutazione finale		

Tabella 1. Focus delle lezioni e problemi tattici per ogni lezione nel Gruppo TS e nel Gruppo TGM

### 2.3 Analisi statistica

L'analisi statistica è stata effettuata mediante l'utilizzo del software SPSS v.21.0 (SPSS Inc. Chicago, IL, USA). Dopo aver verificato la distribuzione dei dati attraverso l'analisi di asimmetria e curtosi e il test di Kolmogorov-Smirnov, è stato effettuato il test ANOVA per analizzare gli effetti dei due approcci nelle tre somministrazioni del questionario (pre-post- e repost). Successivamente è stato effettuato un test *post-hoc* per verificare le differenze tra i risultati ai tre tempi di somministrazione del test (pre-post-repost). Infine, sono stati realizzati grafici descrittivi per verificare graficamente le differenze di genere.

### 3. Risultati

I risultati dell'analisi descrittiva, dell'ANOVA e del test *post-hoc* di Bonferroni sono riportati rispettivamente in Tabella 2, 3 e 4. Infine, nei tre intervalli di osservazione è stata effettuata un'analisi per genere e per gruppo. Per quanto riguarda i risultati della scala positiva, mentre i maschi del gruppo TGM non hanno mostrato variazioni nei livelli della scala positiva dell'enjoyment, le femmine, pur partendo da un livello più basso, hanno avuto incrementi nei punteggi della scala positiva nella post intervento il che significa che il protocollo utilizzato ha un effetto positivo, seppur non statisticamente significativo come evidenziato sopra, che si "perde" nella valutazione re-post (Figura 1).

Tempo	TS group				TGM group			
	Scala positiva		Scala negativa		Scala positiva		Scala negativa	
	Media	SD	Media	SD	Media	SD	Media	SD
Pre	4.126	0.565	1.243	0.347	4.222	0.514	1.423	0.542
Post	4.261	0.717	1.286	0.557	4.150	0.512	1.397	0.494
Repost	4.197	0.713	1.450	0.530	4.208	0.652	1.639	0.607

Tabella 2. Analisi descrittiva delle scale (positiva e negativa) del PACES per i due gruppi. Legenda. Pre: Valutazione iniziale; Post: Valutazione finale; Repost: Valutazione repost. SD: deviazione standard

Gruppo	Scala del PACES	df	F	p	$\eta^2$
TG	Positiva	2.000	0.345	0.709	0.007
TG	Negativa	2.000	1.709	0.186	0.033
TGM	Positiva	2.000	0.148	0.863	0.003
TGM	Negativa	2.000	1.868	0.160	0.039

Tabella 3. Risultati del test ANOVA. Legenda. TG = Gruppo Teaching Skill; TGM = Gruppo Tactical Game; df = gradi di libertà; F = F value; p = p-value;  $\eta^2$  = eta squared

			Scala positiva		Scala negativa	
			t	P bonf	t	P bonf
Gruppo TS	Pre	Post	-0.830	NS	0.358	NS
		Repost	-0.439	NS	-1.392	NS
	Post	Repost	0.392	NS	-1.750	NS
Gruppo TGM	Pre	Post	0.513	NS	-0.191	NS
		Repost	0.100	NS	-1.761	NS
	Post	Repost	-0.413	NS	-1.570	NS

Tabella 4. Risultati del test post-hoc Bonferroni. Legenda. Pre: Valutazione iniziale (pre); Post: Valutazione finale (post); Repost: Valutazione repost; t = t-score; p bonf = p value; NS = Assenza di una differenza statisticamente significativa

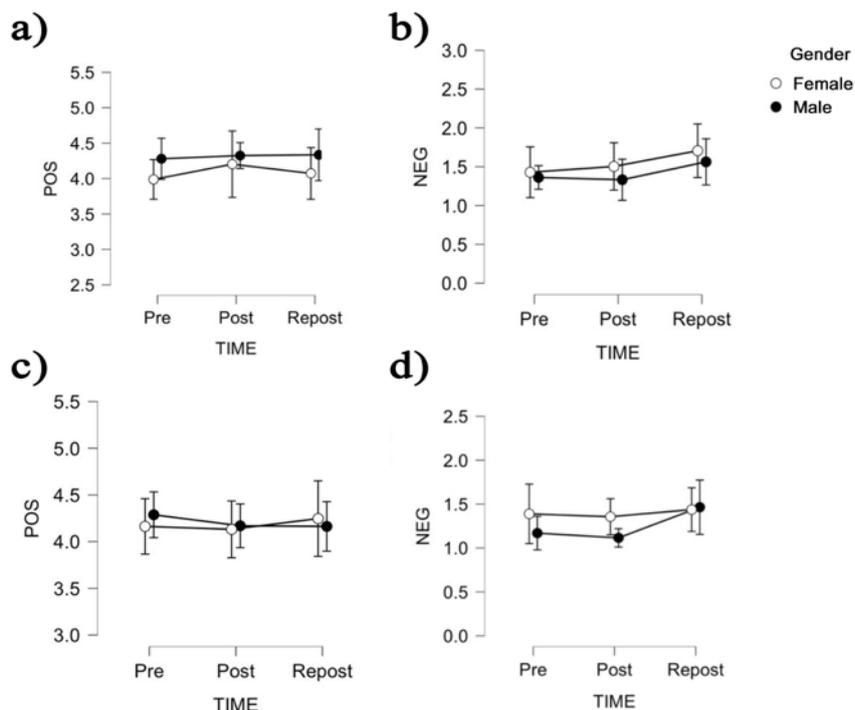


Figura 1. Grafici relativi alle scala positiva e negativa per i due gruppi. Note. a) grafico descrittivo relativo alla scala positiva del PACES per il gruppo TGM; b) grafico descrittivo relativo alla scala negativa del PACES del gruppo TGM; c) grafico descrittivo relativo alla scala positiva del PACES del gruppo TS; d) grafico descrittivo relativo alla scala negativa del PACES del gruppo TS. Legenda. Pre: valutazione pre-allenamento; Post: valutazione post-allenamento; Repost: valutazione dopo il periodo di stop dalle attività

#### 4. Discussione

I risultati si riferiscono a un campione relativamente piccolo, ma forniscono già interessanti spunti di riflessione e la base per ulteriori ricerche. Infatti, pur non essendosi riscontrate differenze statisticamente significative tra i due gruppi, si può affermare che il gruppo TGM ha avuto un andamento più positivo nei livelli di fruizione rispetto al gruppo TS. Per quanto riguarda le differenze di genere, sebbene non siano state riscontrate differenze statisticamente significative, attraverso l'utilizzo di un grafico descrittivo è possibile osservare un diverso comportamento. Questa differenza è presente per le allieve e il miglior risultato del post trattamento sembra svanire nel repost test.

L'età scolare è una fase sensibile per lo sviluppo del bambino in termini di sviluppo delle abilità motorie fondamentali. La scuola ha una responsabilità primaria nella promozione di attività che riflettano i progressi della ricerca scientifica, poiché attraverso il rinnovamento educativo e culturale sostiene lo sviluppo e la valorizzazione dell'infanzia. La rivalutazione, in questi anni, del corpo e delle sue enormi potenzialità ha dato alla persona una nuova consapevolezza delle proprie possibilità e ha ampliato il campo in alcuni settori come quello dello sport, la cui pratica di *élite* ha dato spesso luogo a processi di esclusione. Il modello sportivo tradizionale, quindi, nel tempo ha assunto connotati nuovi e più ampi, le attività motorie proposte in forma ludica sono infatti sempre più percepite come una vera e propria esigenza sociale. Il graduale passaggio da attività puramente ludiche a forme di gioco attivo, va quindi configurato come un processo didattico della scuola dell'infanzia e primaria, riconsiderando la corporeità

e le attività ad essa connesse come espressioni della personalità.

L'obiettivo di questo lavoro di ricerca è stato quello di valutare l'effetto di due diversi protocolli di educazione sportiva con due diversi approcci (uno centrato sull'insegnante e l'altro centrato sullo studente) sui livelli di divertimento nei bambini delle scuole primarie. Sebbene nessuno dei due protocolli utilizzati abbia avuto un effetto tale da determinare differenze statisticamente significative nei tre intervalli di osservazione, permane un *trend* positivo nel gruppo TGM. La non significatività statistica dei risultati è uno dei limiti di questa ricerca, ma può trovare una possibile motivazione nella troppo breve durata del protocollo (1 ora a settimana per 20 settimane). La non significatività statistica dei risultati può anche essere dovuta all'approccio del docente specializzato in quanto è stato lo stesso insegnante a amministrare entrambi i protocolli. Nonostante il supporto emergente per l'uso di PACES negli adolescenti, ci sono poche prove di validità per l'uso di PACES nei bambini di età inferiore ai 12 anni (Carroll et al., 2001; Carney et al., 2012). Poiché i bambini piccoli non possiedono lo stesso livello di comprensione o capacità cognitiva di quelli più grandi, gli strumenti psicologici progettati per adulti e adolescenti spesso non sono adatti a questa popolazione (De Civita et al., 2005). In particolare, il periodo dai 6 ai 12 anni è un periodo di sviluppo importante in cui i bambini sviluppano abilità cognitive complesse come la capacità di utilizzare le esperienze personali per prendere decisioni (Stone & Lemanek, 1990; Tortella & Fumagalli, 2017) e di fare affidamento su spunti per capire le emozioni. Ecco alcune ricerche che hanno utilizzato PACES con bambini con buoni risultati di affidabilità.

Uno studio del National Institute of Health ha cercato di determinare l'affidabilità e la validità della scala di *enjoyment* dell'attività fisica (PACES) nei bambini delle scuole elementari negli Stati Uniti nell'ambito del progetto FitKid. Il campione era composto da 564 studenti delle classi terze (età media = 8,72 ± 0,54) intervistati all'inizio del semestre autunnale. L'*enjoyment* provato durante l'attività fisica è stato valutato dalla versione aggiornata del questionario PACES, originariamente progettato per misurare gli effetti positivi associati al coinvolgimento dell'attività fisica negli studenti universitari (Kendzierski & DeCarlo, 1991). I punteggi del PACES erano significativamente correlati con l'orientamento al compito ( $r = .65, p < .01$ ), con la competenza atletica ( $r = .23, p < .01$ ) e con la percezione dell'aspetto fisico ( $r = .20, p < .01$ ) ciascuno di essi valutato attraverso uno specifico questionario. I risultati del presente studio suggeriscono che il PACES ha dimostrato una promettente validità strutturale ed una coerenza interna come strumento di misura per valutare l'*enjoyment* correlato all'attività fisica in bambini di varie nazionalità (europei, americani e afroamericani). Tuttavia, nonostante gli indici accettabili di coerenza interna, la validità è risultata inferiore rispetto ad uno studio simile su ragazze e ragazzi di 11 e 13 anni.

I risultati del presente lavoro sono in accordo con quelli ottenuti in un lavoro precedente (Robertson, 2016). In tale studio non sono stati trovati risultati statisticamente significativi in relazione al questionario PACES dopo aver eseguito un protocollo di TGfU (*teaching games for understanding*). Il divertimento è stato identificato come un fattore importante che influenza l'attività fisica in diversi lavori (Health Education Authority, 1997). È stato dimostrato che il piacere di praticare attività fisica media l'effetto di un intervento scolastico completo volto a promuovere l'attività fisica nelle ragazze adolescenti (Dishman et al., 2005). Le evidenze sinora raccolte sono tuttavia sufficienti per incoraggiare di considerare l'*enjoyment* come una variabile da considerare nella programmazione relativa all'insegnamento dell'educazione fisica.

## 5. Conclusione

Un recente lavoro ha evidenziato come l'approccio tramite l'utilizzo del TGM sia funzionale sia per lo sviluppo personale degli studenti sia per l'apprendi-

mento di abilità che possono andare oltre abilità motorie (curriculare ed extracurriculare), interessando anche il piacere legato a quest'ultimo (Sgrò & Lipoma, 2019). Recenti pubblicazioni scientifiche mostrano come sia diminuito il livello delle capacità motorie negli alunni della scuola primaria e come questa sia una possibile conseguenza dell'assenza di una figura competente e laureata in scienze motorie nella scuola primaria italiana (fino all'anno scolastico 2022–2023) (Sgrò et al., 2019).

Gli interventi nelle classi di educazione fisica nella scuola primaria dovrebbero essere progettati sia per favorire un adeguato sviluppo delle capacità motorie di base, sia per sviluppare abilità tattiche, importanti per gli sport individuali e di squadra. Inoltre, è fondamentale riuscire a creare un ambiente in cui i bambini possano percepire l'attività motoria come divertente e piacevole così da incoraggiarli maggiormente a continuare la loro pratica anche al di fuori del contesto scolastico. Inoltre, considerata la fascia d'età, è fondamentale tenere conto anche della durata dell'attività "prediligendo una prospettiva sempre più longitudinale nella progettazione dei percorsi didattici" per avere maggiori risultati sul dominio affettivo dell'apprendimento. È quindi necessario che gli interventi strutturati e orientati, specie quelli della scuola primaria, abbiano una durata sufficiente per avere un effetto determinante. La formazione degli insegnanti dovrebbe essere rivista e le questioni organizzative della scuola relative all'orario di insegnamento e alle strutture di educazione fisica dovrebbero essere realisticamente analizzate per evidenziare le difficoltà che gli insegnanti incontrano e che spesso impediscono lo sviluppo della parte del curriculum dedicata all'educazione fisica (D'Elia, 2019; 2020). L'insegnante di educazione fisica deve rendere conto dei risultati dell'apprendimento affettivo quando identifica i metodi di insegnamento per i suoi corsi. Dall'anno scolastico 2022/2023, grazie ad un'importantissima riforma scolastica, nella scuola primaria italiana entrerà nel corpus dei docenti il laureato magistrale in scienze motorie (chinesiologo) il quale avrà il compito di utilizzare metodologie e strumenti adeguati per favorire lo sviluppo non solo delle abilità motorio-sportive o cognitivo-motorie, ma anche considerare il divertimento che provano i bambini che gioca un ruolo importante su tantissimi fronti (ad es.: prevenzione, stile di vita sano e abbandono di attività sportive).

## Riferimenti bibliografici

- Allison, P. C., Pissanos, B. W., & Turner, A. P. (2000). Preservice physical educators' epistemologies of skillfulness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 141–161. <https://doi.org/10.1123/jtpe.19.2.141>
- Borgogni, A., & Farinella, R. (2017). *Le città attive: Percorsi pubblici nel corpo urbano*. Milano: Franco Angeli.
- Cairney, J., Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. & Faught, B. (2012) Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 26. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Carraro, A., Young, M., & Robazza C. (2008). A contribution to the validation of the Physical Activity Enjoyment Scale in an Italian sample. *Social Behavior and Personality*, 36(7), 911–918. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.7.911>
- Carraro, A. (2012). Valutare il piacere nelle attività motorie: il PACES-It. *Italian Journal Of Educational Research*, 259–265. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/254>
- Carrol, B., & Loumidis, J., (2001) Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school *European Physical Education Review*, 7(1), 24–43. <https://doi.org/10.1177/1356336X010071005>
- Ceciliani, A. (2018). Didattica integrata quali-quantitativa, in educazione motoria-sportiva, e benessere in età evolutiva. *Formazione & insegnamento*, 16(1), 183–194. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2774>

- Ciocan, D. M., & Milon, A. (2017). Study Regarding the Motives of Children Participation in Sport Activities. *LUMEN Proceedings*, 1, 159–168. <https://doi.org/10.18662/lumproc.rsacvp2017.15>
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128–144. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ642149>
- D'Elia, F. (2019) The core curriculum of university training to teach physical education in Italy. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 1755–1758. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s5256>
- De Civita, M., Regier, D., Alamgir, A. H., Anis, A. H., FitzGerald, M. J., & Marra C. A. (2005). Evaluating Health-Related Quality-of-Life Studies in Paediatric Populations: Some Conceptual, Methodological and Developmental Considerations and Recent Applications. *Pharmacoeconomics*, 23(7), 659–685. <https://doi.org/10.2165/00019053-200523070-00003>
- D'Elia, F. (2020). Teachers' perspectives about contents and learning aim of physical education in Italian primary school. *Journal of Human Sport and Exercise*, 15(Proc2), S279–S288. <https://doi.org/10.14198/jhse.2020.15.Proc2.19>
- Dishman, K., Motl, W., Saunders, R., Felton, G., Ward, S., Dowda, M., & Pate, R. (2005) Enjoyment Mediates Effects of a School-Based Physical-Activity Intervention. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 37(3), 478–487. <https://doi.org/10.1249/01.mss.0000155391.62733.a7>
- Dyson, B., Griffin, L.L., & Hastie, P. (2004). Sport education, tactical games, and cooperative learning: Theoretical and pedagogical considerations. *Quest*, 56(2), 226–240. Retrieved January 31, 2023, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ815755>
- Federici, A., Valentini, M., & Tonini Cardinali, C. (2008). *Il corpo educante-Unità di apprendimento di educazione motoria per l'età evolutiva*. Aracne.
- Greco, G., Tambolini, R., Ambruosi, P., & Fischetti, F. (2017). Negative effects of smartphone use on physical and technical performance of young footballers. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(4), 2495–2501. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.04280>
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278–300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Health Education Authority (1997). *Young People and Physical Activity: A Literature Review*. London: Health Education Authority.
- Heinzelmann, F., & Bagley, R. W. (1970). Response to physical activity programs and their effects on health behavior. *Public Health Reports*, 85, 905–911. PMID: PMC2031775
- Kendzierski D., & DeCarlo K. J. (1991). Physical activity enjoyment scale: two validation studies. *J Sport Exerc Psychol*, 13(1):50–64. <https://doi.org/10.1123/jsep.13.1.50>
- Lipoma, M. (2016). Verso i nuovi significati dell'educazione motoria e fisica. *Formazione & insegnamento*, 14(1), 7–10. Retrieved January 31, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1872>
- Martin, J. E., & Dubbert, P. M. (1982). Exercise applications and promotion in behavioral medicine: Current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 1004–1017. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.50.6.1004>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & L. L. Griffin. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. (5th ed.). Boston: Benjamin Cummings.
- Notarnicola, A., Fischetti, F., Gallone, D., Moretti, L., Pignataro, P., Tafuri, S., & Moretti, B. (2012). Overload and neovascularization of shoulder tendons in volleyball players. *BMC research notes*, 5, 397. <https://doi.org/10.1186/1756-0500-5-397>
- Robertson, S. (2016). *Investigating the Relationship between Teaching Games for Understanding and High School Physical Education Students' Enjoyment, Self-Efficacy, and Intentions to Enroll* [Master's Dissertation]. St. Catharines, Ontario: Faculty of Applied Health Sciences Brock University. Retrieved January 31, 2023, from <https://core.ac.uk/download/pdf/62654327.pdf>
- Rudd, J. R., Pesce, C., Strafford, B. W., & Davids, K. (2020). Physical literacy-A journey of individual enrichment: An ecological dynamics rationale for enhancing performance and physical activity in all. *Frontiers in psychology*, 11, 1904. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01904>
- Russo, G., Nigro, F., Raiola, G., & Cecilian, A. (2019) The role of the extra physical activity on memory storage and psychosocial features, *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(Proc4), pp. S948–S956. <https://doi.org/10.14198/jhse.2019.14.Proc4.57>
- Sgrò, F., & Lipoma, M. (2019). Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria. *Formazione & insegnamento*, 17(3), 193–206. [https://doi.org/10.7346/feis-XVII-03-19\\_16](https://doi.org/10.7346/feis-XVII-03-19_16)
- Sgrò, F., Licari, D., Coppola, R., & Lipoma, M. (2015a). Assessment of balance abilities in elderly people by means of a clinical test and a low-cost force plate. *Kinesiology: International journal of fundamental and applied kinesiology*, 47(1), 33–43. Retrieved January 31, 2023, from <https://hrcak.srce.hr/140249>
- Sgrò, F., Nicolosi, S., Schembri, R., Pavone, M., & Lipoma, M. (2015b). Assessing vertical jump developmental levels in childhood using a low-cost motion capture approach. *Perceptual and motor skills*, 120(2), 642–658. <https://doi.org/10.2466/10.pms.120v12x7>
- Sgrò, F., Mango, P., Pignato, S., Schembri, R., Licari, D., & Lipoma, M. (2017). Assessing standing long jump developmental levels using an inertial measurement unit. *Perceptual and motor skills*, 124(1), 21–38. <https://doi.org/10.1177/0031512516682649>
- Sgrò, F., Quinto, A., Platania, F., & Lipoma, M. (2019). Assessing the impact of a physical education project based on games approach on the actual motor competence of primary school children. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 781–786. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s3111>
- Siedentop, D. (1998). What is sport education and how does it work?. *Journal of physical education, recreation & dance*, 69(4), 18–20. <https://doi.org/10.1080/07303084.1998.10605528>
- Stone, W.L.; Lemanek, K.L. (1990) Developmental issues in children's self-reports. In S. Harter, A. La Greca (Eds.), *Through the eyes of a child* (pp. 18–56). Boston: Allyn & Boston.
- Teraoka, E., Ferreira, H. J., Kirk, D., & Bardid, F. (2020). Affective learning in physical education: A systematic review. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(3), 460–473. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0164>
- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2017). The effect of teaching methodologies in promoting physical and cognitive development in children. In R. Meeusen, S. Schaefer, P. Tomporowski, & R. Bailey (Eds.), *Physical Activity and Educational Achievement: Insights from Exercise Neuroscience* (pp. 303–316). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315305790>
- Wankel, L.M. (1985). Personal and situational factors affecting exercise involvement: The importance of enjoyment. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 56, 275–282. <https://doi.org/10.1080/02701367.1985.10605374>