



www.sia-prod.com



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Pacchetto Educativo di Auto-Miglioramento (PEAM)



Universität Bielefeld



INDICE

CAPITOLO 1 - PIANIFICAZIONE DEL PROGRAMMA.....	2
CAPITOLO 2 - ACCESSO ALL' ATTIVITÀ FISICA.....	12
CAPITOLO 3 - FREQUENZA DELLE ATTIVITÀ GROSSO-MOTORIE.....	23
CAPITOLO 4 – IMPEGNO DELL'INSEGNANTE.....	33
CAPITOLO 5 – SUPERVISIONE DEL BAMBINO.....	44
CAPITOLO 6 – INCORAGGIARE LE ATTIVITÀ MOTORIE DEI BAMBINI.....	53
CAPITOLO 7 – LA VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ MOTORIA.....	64
CAPITOLO 8 – LA COMUNICAZIONE CON I GENITORI.....	76

CAPITOLO

1

PIANIFICAZIONE DEL PROGRAMMA

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Progettare programmi di attività motoria
- La necessità di avere programmi di attività motoria durante i primi anni di vita
- Progettare un piano settimanale scritto
- Contenuti di un piano settimanale scritto di attività motoria
- Istruzioni pratiche per preparare un programma e un piano scritto

1.1 PROGETTARE PROGRAMMI DI ATTIVITÀ MOTORIA

Un programma motorio è una procedura organizzata che conferisce significato, spazio di manovra, consequenzialità ed equilibrio agli obiettivi e agli scopi di una lezione, in modo che rifletta i valori e le aspirazioni degli insegnanti responsabili della sua applicazione (Gallahue, 1996). Il programma è un collegamento tra la conoscenza dell'insegnante su una materia e la sua abilità nell'insegnarne i contenuti in modo efficiente. Questo collegamento mette in relazione il contenuto del programma alle aspettative e ai bisogni dei bambini (Capel, 1997).

Il programma motorio scolastico fa parte del programma scolastico. Annovera una serie di esperienze motorie che aiutano i bambini ad acquisire abilità e a sviluppare la loro condizione fisica oltre allo sviluppo cognitivo ed emotivo (Gallahue, 2002). Inoltre il programma di attività motoria, correttamente pianificato e adattato al livello di sviluppo dei bambini, può contribuire in maniera significativa all'educazione generale del bambino. Il focus di tali programmi si concentra sul bambino stesso e non sull'attività. I programmi formano la struttura di base per la progettazione di piani settimanali o giornalieri riguardanti le attività motorie, da svolgere all'interno o all'esterno della scuola (Gallahue, 1996).

Secondo la American Heart Association (2010) il tempo dedicato all'attività fisica nell'infanzia dev'essere di 45 minuti al giorno. Nonostante ciò, la comune mancanza di spazio e tempo spesso impedisce l'esecuzione di un programma motorio, per questo tali programmi devono essere progettati e implementati attentamente (Pangrazi, 1999).

1.2 LA NECESSITÀ DI AVERE PROGRAMMI DI ATTIVITÀ MOTORIA DURANTE I PRIMI ANNI DI VITA

I primi anni dell'infanzia sono considerati ideali dagli insegnanti per aiutare i bambini a sviluppare al massimo le loro competenze. È importante per gli insegnanti tenere a mente che l'apprendimento è un processo continuo durante i primi anni dell'infanzia dei bambini: imparano dalle loro famiglie, dai loro amici e dalle esperienze che offerte loro dal loro ambiente. I bambini nei primi anni di vita trascorrono gran parte del loro tempo quotidiano ad apprendere. Un ambiente cognitivo adeguato non consiste semplicemente in un ambiente naturale, ma anche nel modo in cui i bambini si sentono e reagiscono a questo ambiente (Zahopoulou & Kouli, 2017).

Begley (1997) sosteneva che “ambienti ricchi plasmano menti ricche” e che un fattore base di questo processo è il movimento. Ci sono molte aree del cervello che si attivano durante il movimento, molte di più di quelle che si attivano quando una persona è seduta (Newell,

1986). Quando una persona resta ferma per più di 10 minuti scatta una “decrecita della sua percezione degli stimoli motori e un aumento del suo affaticamento” (Lee, 2007).

È importante che ai bambini nei primi anni di vita venga offerta un’ampia gamma di opportunità per essere coinvolti in attività motorie, il movimento e l’uso del corpo ricoprono infatti molti diversi significati e ruoli per il bambino (Gallahue & Donnelly, 2003). Per un bambino nei primi anni di vita muoversi significa scoprire l’ambiente, accettare ed essere accettato, apprezzare la vita e la libertà e anche comunicare. Il desiderio intenso dei bambini nei primi anni di vita di partecipare alle attività motorie dimostra che stanno preparando spontaneamente le loro menti all’apprendimento. Ai bambini viene infatti insegnato l’apprendimento attraverso il corpo e il movimento. Ratey (2008) sostiene che muoversi e fare esercizio “crea un ambiente in cui la mente è pronta, abile e desiderosa di imparare”. L’esercizio stimola il rilascio nel cervello di dopamina, un neurotrasmettitore che influenza positivamente la capacità di apprendere.

1.3 PROGETTARE UN PIANO SETTIMANALE SCRITTO (includendo attività individuali)

Il piano settimanale scritto

Un programma completo richiede una progettazione a lungo termine, a medio termine e a breve termine (DES, 1985a, b). Il programma dovrà quindi riguardare: (1) l’anno scolastico - *programmazione annuale*; (2) unità individuali che possono essere suddivise in semestri, trimestri o mesi - *programmazione per unità*; (3) il piano *settimanale o giornaliero* delle abilità motorie, che dipende dagli obiettivi e dalla programmazione degli insegnanti (Avgerinos, Papacharisis, Goudas & Kioumourtzoglou, 2002).

Nella *programmazione annuale* scritta l’insegnante:

- Definisce le priorità degli obiettivi, sulla base dei bisogni degli studenti e della classe.
- Definisce le materie e le unità d’insegnamento per trimestre o mese.
- Definisce il numero di attività per materia.
- Tiene conto delle attività parallele svolte dai bambini.

Nella *programmazione di unità* scritta, un’unità può essere definita da:

- Attività motorie (per esempio unità sul calcio)
- Elementi sulla condizione fisica, riguardanti la salute (per esempio unità sulla forza)
- Elementi cognitivi (per esempio un’unità sul pensiero critico)

- Elementi riguardanti l'interazione (per esempio cooperazione)

Nel *piano settimanale scritto* l'insegnante definisce:

- Gli esercizi della settimana (principali e secondari)
- Le attività motorie di ogni giorno
- I punti da enfatizzare e le istruzioni (sulla base dello stile e dei metodi d'insegnamento)
- I procedimenti per organizzare e motivare i bambini
- Il materiale, il luogo e il tempo delle attività motorie
- La valutazione delle attività motorie attraverso l'osservazione, durante o alla fine della settimana o dell'unità

I benefici di un *piano settimanale scritto* derivano dal fatto che:

- È un promemoria diretto di COSA e COME un insegnante dovrebbe insegnare
- È un criterio per eventuali miglioramenti per i successivi piani settimanali
- È un criterio per migliorare le unità e i contenuti e più in generale la programmazione
- È una fonte di valutazione e miglioramento per l'insegnante

Secondo Graham (1992) progettare un programma è una parte immancabile di un insegnamento efficiente e fornisce all'insegnante un terreno sicuro per applicare il successivo e progressivo piano settimanale di attività motorie.

Gli insegnanti devono progettare piani settimanali per assicurare lo sviluppo, l'uso del tempo in modo efficiente, ridurre l'ansia e costruire fiducia (Graham, Hale, & Parker, 2001; Rink, 2006; Siedentop & Tannehill, 2000). Esiste però una difficoltà nella progettazione di un perfetto piano settimanale perché è influenzato da diversi parametri (Tsangaridou, 2007) come l'ambiente di ogni scuola, l'insegnante e i diversi bisogni e caratteristiche di ogni bambino.

Un piano settimanale scritto con attività individuali

Gli insegnanti devono fornire programmi completi, attentamente differenziati e individualizzati, sulla base della personalità e della capacità unica di apprendimento di ogni bambino (Pickup & Price, 2007). Più precisamente gli insegnanti dovrebbero provare a chiarire i limiti che impediscono o allontanano alcuni bambini dalla partecipazione attiva alle attività motorie, a scuola o in generale.

Insegnamento e apprendimento differenziati sono probabilmente la base formativa per applicare il principio di equità nell'educazione. L'insegnamento differenziato è definito come

la procedura in cui le materie cognitive, i metodi d'insegnamento, le fonti e le attività sono progettati in modo da rispondere ai bisogni individuali del bambino (Bearne, 1996). Tomlinson (1999) afferma che la differenziazione è una filosofia secondo la quale gli insegnanti accettano le differenze dei bambini in una classe e costruiscono la conoscenza fornita in base alle loro caratteristiche, senza incolpare eventuali diversità nei mezzi. Un approccio critico alla differenziazione si spinge oltre e tratta ogni bambino come portatore di un vissuto distinto, che dev'essere studiato e affrontato globalmente, nel tentativo di controllare tutti i fattori, fuori e dentro la scuola, che ne influenzano lo sviluppo (Koutselini, 2006).

La differenziazione è una “procedura per insegnare a bambini diversi usando vari modi, mezzi e processi basati su criteri prioritari, che rispondono ai diversi bisogni dei bambini che coesistono in classi con abilità miste” (Koutselini, 2001, p 24). L'insegnamento differenziato o individualizzato è una procedura formativa che dipende dal fatto che gli insegnanti debbano adattare il loro insegnamento alle caratteristiche uniche di ogni bambino, per soddisfare i loro diversi livelli di prontezza, preferenza e interesse.

La differenziazione nei bambini della scuola dell'infanzia riflette in larga parte le differenze derivanti dal loro ambiente familiare e dalle esperienze maturate nello stesso, così come le differenze nello sviluppo. Queste differenze individuali sono la ragione per cui bambini della stessa età presentano differenze così significative nel ritmo del loro sviluppo motorio e nella loro prontezza cognitiva ed emotiva all'apprendimento (Koutselini & Agathangelou, 2009). Così, la prontezza dei bambini è influenzata dalla loro famiglia e dal loro ambiente sociale, per le esperienze formative che hanno sperimentato e che ancora sperimentano. Secondo Koutselini (2008) i bambini che convivono in una classe presentano differenze significative e allo stesso tempo bisogni notevolmente differenziati.

Di conseguenza è molto importante che gli insegnanti realizzino piani con attività che possano essere svolte da tutti i bambini contemporaneamente, nel rispetto dell'individualità di ognuno di loro. L'uso di un piano settimanale scritto consente di svolgere un insegnamento individualizzato – fino a un certo punto – ed esaudisce il bisogno di ogni bambino di imparare secondo il proprio ritmo (Papadakis & Ghiglione, 2008).

1.4 CONTENUTI DI UN PROGRAMMA SETTIMANALE DI ATTIVITÀ MOTORIA

Fornendo ai bambini nei primi anni di vita opportunità adeguate di partecipare alle attività motorie è di vitale importanza, considerato che i bambini in quell'età usano il corpo e il movimento in molti modi diversi. Secondo Zahopoulou e Kouli (2017) gli obiettivi generali dell'attività fisica nei primi anni di vita sono:

1. Fornire esperienze motorie volte alla scoperta e alla sperimentazione.
2. Progettare attività che sviluppino gli elementi del movimento (conoscenza del corpo e dello spazio, qualità del movimento) e le abilità motorie di base (movimento e manipolazione).
3. Miglioramento della fiducia in se stessi attraverso la partecipazione di programmi di attività motorie adatti allo sviluppo.
4. Attivazione della fantasia attraverso il gioco e la recitazione.
5. Rinforzo delle abilità mentali attraverso la partecipazione ad attività di problem solving.
6. Agevolazione e miglioramento del discorso orale attraverso l'uso di terminologia riguardante il movimento.
7. Sviluppo delle abilità interattive attraverso attività volte a potenziare relazioni interpersonali positive.

Gli insegnanti non dovrebbero ignorare le attività motorie nel loro tentativo di costruire un programma equilibrato e di qualità, se vogliono rafforzare tutti gli aspetti dello sviluppo del bambino. Oltre allo sviluppo motorio dei bambini, le attività motorie contribuiscono al loro sviluppo relazionale, emotivo e mentale. Per esempio attraverso giochi motori i bambini possono imparare a interagire positivamente, apprendere il significato dell'indipendenza e vivere l'emozione di fare parte di una squadra. L'immagine di sé del bambino migliora, perché diventa più capace dal punto di vista motorio. Inoltre il bambino migliora le sue abilità mentali creando movimenti e giochi e risolvendo problemi che insorgono durante le attività motorie.

Il corso dei vari ambiti di sviluppo è definito da quattro principi di base:

- I bambini sviluppano abilità in base alla loro età
- Lo sviluppo di ogni abilità segue alcune fasi
- Nonostante i bambini imparino e sviluppino abilità in modo consequenziale, il ritmo di questo corso è diverso per ogni individuo
- Lo sviluppo varia significativamente tra i bambini, nel ritmo e in base all'ambito, secondo le caratteristiche individuali di ogni bambino.

I principi delineati qui sopra agevolano l'identificazione di differenze importanti nello sviluppo dei bambini nei primi anni di vita.

1.5 ISTRUZIONI PRATICHE PER LA PREPARAZIONE DI UN PROGRAMMA E DI UN PIANO SCRITTO

Secondo Pangrazi (1999) i programmi di attività motoria funzionano quando gli insegnanti lavorano in un ambiente scolastico dove sono presenti i seguenti elementi:

- Gli insegnanti e i genitori comprendono il valore delle attività motorie e le considerano vitali per lo sviluppo olistico.
- Esistenza di attrezzatura e materiale adeguati e appropriati per lo sviluppo.
- Esistenza di un programma di attività motoria di cui sia i bambini sia i genitori sono consapevoli circa la sua applicazione con cadenza regolare.
- Valutazione individuale di ogni bambino sulle attività motorie.
- La salute fisica dei bambini e l'apprendimento delle abilità motorie è considerato importante come l'apprendimento delle altre attività cognitive.

I seguenti punti indicativi possono essere utilizzati dagli insegnanti per sviluppare un programma oppure un piano di attività motoria settimanale.

- Il programma dipende dai bisogni, interessi e livello di sviluppo di ogni bambino e non solo da criteri riguardanti l'età e la classe.
- Prima di progettare un programma o piani settimanali, l'insegnante dovrà tenere in considerazione le seguenti informazioni:
 - Attività all'interno o all'esterno e perché?
 - Attrezzatura che può essere utilizzata nelle attività motorie
 - Numero di bambini per ogni classe
 - Durata delle attività motorie a settimana
 - Livello di sviluppo dei bambini
 - Condizioni meteorologiche tipiche, in base alla stagione
 - Condizione fisica dei bambini
- Ci sono fasi che costituiscono una base solida per la progettazione di programmi di attività motoria. Un insegnante deve:
 - Stabilire i valori secondo i quali verrà progettato il programma
 - Sviluppare un quadro concettuale che racchiuderà le idee più significative dalle quali dipenderà il programma
 - Definire gli scopi e determinare gli obiettivi del programma
 - Progettare un programma a lungo termine riguardante l'intero anno scolastico oppure periodi più brevi, poi progettare un piano di attività motoria settimanale
 - Seguire i piani settimanali

- Valutare i progressi sia dei bambini che del programma, per identificare i punti di debolezza e di forza dell'implementazione del programma
- Adattare gli obiettivi del programma, così come quelli dei piani settimanali
- In un programma di attività motoria i bambini hanno il diritto di:
 - Partecipare a tutti i giochi e a tutte le attività motorie
 - Partecipare a un livello che sia adeguato alla loro maturità e abilità
 - Ricevere un orientamento qualitativo da parte degli adulti
 - Sviluppare la loro creatività e il pensiero critico
 - Partecipare al processo decisionale
 - Essere attivi in un ambiente sicuro e sano
 - Avere pari opportunità
 - Essere trattati con rispetto e dignità
 - Apprezzare la loro partecipazione

BIBLIOGRAFIA

- American Heart Association, Inc. (2010). *Circulation*. 2010;122 [suppl 2]: S250-S275 / *Circulation*. 2010;122 [suppl 3]:S640 – S656
- Avgerinos A., Papacharisis V., Goudas M. & Kioumourtzoglou E. (2002). The role of physical education teachers in "Health Exercise" programs. *Modern Education*, 126, 130-140. [in Greek language]
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school*. London and New York: Routledge
- Begley, S. (Spring/Summer 1997). How to build a baby's brain. Newsweek Special Issue.
- Capel, S. (1997). *Learning to teach physical education in the secondary school*. Routledge, London.
- DES (1985a) *Education 8-12 in Combined and Middle Schools* (HMSO, London).
- DES (1985b) *Education Observed 3* (DES, London).
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children* (3rd edition). Brown & Benchmark Publishers.
- Gallahue, D.L. (2002). *Ανάπτυξη Φυσικής Αγωγής για τα Σημερινά Παιδιά* (Μετάφραση & Επιμέλεια της ελληνικής έκδοσης: Ευαγγελινού, Χρ., & Παππά, Α.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gallahue, D. Donnelly, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Ill: Human Kinetics.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign: IL., Human Kinetics.
- Graham, G., Hale S., & Parker, M. (2001). *Children Moving: A reflective approach to teaching physical education* (5th ed). Mayfield: CA, Mountain View.
- Koutselini, M. (2001). The development of programs at the micro level and the pedagogical autonomy of the teacher. *Pedagogical Survey*, 31/2001, 26-37. [in Greek language]
- Koutselini, M. (2006). *Differentiation of teaching-learning in mixed-ability classes: Philosophy and concept, approaches and applications*. Nicosia: Editor's Edition. [in Greek language]
- Koutselini, M. (2008). *Creation and differentiation of teaching-learning in mixed-ability classes*. Nicosia: Editor's Edition. [in Greek language]
- Koutselini, M. & Agathangelou, S. (2009). Human rights and equity in teaching, in Ross, A. (Ed.) *Human Rights and Citizenship Education* (pp. 237 - 243). London: CiCe, pp. 237 - 243.
- Lee, I. (2007). *Power Brain Kids*. Healing Society Inc.
- Pangrazi, R.P. (1999). *Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Επιμέλεια έκδοσης: Ευθύμης Κιουμουρτζόγλου). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Papadakis, S., Ghiglione E. (2008). Enhancing critical thinking by providing cognitive skillbased question wizards in LAMS activities. In L. Cameron & J. Dalziel (Ed.) *European LAMS Conference: Practical Benefits of Learning Design*, June 25th -27th , Cadiz, Spain.
- Newell, K.M. (1986). Constraints on the development of coordination. In: M.G. Wade and H.T.A. Whiting (eds.) *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. Dordrecht: Martinus Nijhof, 341-360.

- Pickup, I., & Price, L. (2007). *Teaching Physical Education in the Primary School. A development Approach*. Continuum International Publishing Group. London – New York.
- Ratey, J. (2008). *Spark: The revolutionary new science of exercise and the brain*. New York: Little Brown and Company.
- Rink, J. (2006). *Teaching physical education for learning* (5th Edition). New York, NY: McGraw-Hill.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). Mayfield: CA, Mountain View
- Tomlinson, C. A. (1999), *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners* US-ASCD
- Tsangaridou N. (2007). Planning in Physical Education: Structure of Lesson Plans. In E. Zachopoulou, N. Tsangaridou, I. Pickup, J. Liukkonen, V. Grammatikopoulos, (Eds.) *'Early Steps'. Promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years*. pp. 32-35, Thessaloniki: Xristodoulidi Publications.
- Zachopoulou, E. & Kouli, O. (2017). *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes in Preschool Age*. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]

CAPITOLO

2

ACCESSO ALL'ATTIVITÀ FISICA

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Attività fisica in ambienti prescolari
- Fattori dell'ambiente prescolare che influenzano il livello di AF
- Ambiente di gioco esterno
- Programma di AF di qualità
- Raccomandazioni e strategie pratiche

2.1 ATTIVITÀ FISICA IN AMBIENTI PRESCOLARI

L'attività fisica (AF) durante i primi anni di vita è connessa a livelli favorevoli di risultati positivi sulla salute, per esempio in relazione ai fattori di rischio di malattie cardiovascolari (livello dei lipidi nel sangue e pressione sanguigna) (Saakslähti et al., 2004), composizione corporea (Moore et al., 2003), sviluppo delle abilità motorie (Fisher et al., 2005) e caratteristiche psicosociali (Timmons et al., 2007). Di contro, uno stile di vita sedentario è associato a fattori di rischio maggiori per malattie croniche come diabete mellito e patologie coronariche (Saakslähti et al., 2004). Per questo la promozione dell'AF dovrebbe cominciare già durante i primi anni di vita.

Le scuole materne sono gli ambienti principali per la promozione dell'AF dei bambini. Tutti i bambini possono imparare nuove abilità e avere regolari opportunità per essere fisicamente attivi nelle prime unità durante i primi anni di vita.

La partecipazione dei bambini all'AF dipende dall'accesso che viene assicurato loro e dalle loro abilità e competenze motorie. Diversi ricercatori hanno sottolineato l'importanza degli interventi per aumentare l'AF durante i primi anni di vita (Goldfield et al., 2012; Summerbell et al., 2012) e hanno mostrato che le prime unità durante i primi anni di vita sono importanti per l'AF dei bambini perché sono spazi per gestire più efficacemente l'inattività fisica (Finn et al., 2002; Pfeiffer et al., 2009). Le unità della prima infanzia sono ambienti complessi poiché i bambini trascorrono il tempo in diversi spazi (all'interno e all'esterno) e in diversi contesti all'interno di questi spazi (momenti di gruppo, gioco libero, con attrezzatura fissa o portatile).

Nonostante esistano studi che riportano bassi livelli di AF tra i bambini che frequentano le scuole materne, è stata notata una variazione nella quantità e nell'intensità di AF tra i bambini in diverse unità (Pagels et al., 2011; Pate et al., 2008). Questa variazione fornisce motivazioni per credere che esistano fattori che agevolano e inibiscono l'AF nelle unità durante i primi anni di vita (Pate et al., 2004).

2.2 FATTORI DELL'AMBIENTE PRESCOLARE CHE INFLUENZANO IL LIVELLO DI ATTIVITÀ FISICA

Una fase preliminare nella pianificazione dell'AF per bambini in età prescolare consiste nel determinare i fattori dell'ambiente prescolare che influenzano l'AF dei bambini. I fattori che sono associati con l'AF dei bambini includono la qualità del programma, le variabili ambientali, per esempio attrezzatura mobile, cortili più ampi (Dowda et al., 2009) e variabili sociali, per esempio attività organizzate dall'insegnante all'interno, attività proposte dal bambino all'esterno (Brown et al., 2009). Gli interventi di AF efficaci nelle scuole dell'infanzia devono tenere conto di queste

variazioni delle caratteristiche ambientali perché è dimostrato che la specifica scuola dell'infanzia frequentata dal bambino influenza il suo livello di AF (Timmons et al., 2007; IOM, 2011).

Due studi hanno utilizzato metodi di osservazione per identificare le caratteristiche delle scuole dell'infanzia e i livelli di AF dei bambini che hanno frequentato tali scuole (Dowda et al., 2004; Bower et al., 2008). I risultati di questi studi dimostrano che i bambini nei centri con punteggi qualitativi alti hanno trascorso meno tempo in attività sedentarie rispetto ai bambini in scuole dell'infanzia con punteggi più bassi (Dowda et al., 2004). Bower et al. (2008) hanno utilizzato lo strumento "Environmental and Policy Assessment and Observation" (EPAO = Osservazione e Valutazione Ambientale e di Gestione) per analizzare l'ambiente sociale e fisico di 22 scuole dell'infanzia. I bambini nelle scuole dell'infanzia con punteggi EPAO più alti hanno trascorso una percentuale di tempo più alta in attività fisiche di intensità moderata o vigorosa (AFMV) e una percentuale di tempo più bassa in attività sedentarie.

Un altro studio ha esaminato i criteri di gestione e le caratteristiche delle scuole dell'infanzia che potrebbero influenzare il tempo che i bambini trascorrono svolgendo attività fisica e attività sedentarie, utilizzando gli accelerometri per misurare l'AF nei giorni di scuola dell'infanzia (Dowda et al., 2009). L'analisi dei dati ha mostrato che i bambini nelle scuole dell'infanzia con attrezzature fisse nel cortile (per esempio scivoli, parco giochi) erano meno attivi dei bambini nelle scuole dell'infanzia con attrezzatura mobile. Inoltre i bambini nelle scuole dell'infanzia con maggiore presenza di materiale mobile per AF (per esempio palle, tricicli) erano più attivi dei bambini nelle scuole dell'infanzia dotate di minori attrezzature mobili. Lo studio di Hannon e Brown (2008) ha testato gli effetti migliorativi sull'AF del disporre, nel cortile della scuola dell'infanzia, di attrezzatura mobile per il gioco che sia "activity-friendly". Dopo l'introduzione dell'attrezzatura mobile, i bambini hanno diminuito in modo significativo il tempo trascorso in attività sedentarie (da 57,1% a 41,2%) e hanno aumentato sensibilmente il tempo trascorso in AF di intensità leggera (da 30,6% a 34,1%), moderata (da 9,8% a 17,6%) e vigorosa (da 2,3% a 7,0%). I risultati hanno dimostrato che una semplice, relativamente poco costosa modifica all'ambiente del cortile può aumentare l'AF dei bambini.

Una motivazione alla base dell'aumento del comportamento sedentario durante l'utilizzo di attrezzatura fissa può essere attribuita alla tendenza dei bambini di radunarsi sopra e sotto l'attrezzatura. Brown et al. (2006) utilizzando il sistema di osservazione OSRAC-P hanno riscontrato che nei bambini osservati durante l'utilizzo di attrezzatura di gioco fissa, solo il 13% degli intervalli veniva trascorso in AFMV. Il doppio degli intervalli veniva trascorso in AFMV se i bambini disponevano di palle e altre attrezzature mobili per AF: questi risultati indicano che le scuole dell'infanzia possono aumentare i livelli di AF fornendo palle e attrezzature per giochi attivi.

Anche l'uso di mezzi elettronici può influenzare il livello di AF dei bambini. Lo studio di Dowda et. al. (2009) suggerisce che le scuole dell'infanzia che limitano l'uso di mezzi elettronici possono diminuire il tempo trascorso dai bambini in attività sedentarie, aumentando i loro livelli di AF.

Per concludere, i risultati delle ricerche suggeriscono che gli educatori possono organizzare l'ambiente prescolare con modalità che aiutino i bambini a trascorrere più tempo svolgendo AF e meno tempo in attività sedentarie.

2.3 AMBIENTE DI GIOCO ESTERNO

I bambini possono essere incoraggiati a esplorare e a giocare sia all'interno che all'esterno, con un accesso allo spazio e alle attrezzature che sia adeguato e sicuro. Gli spazi esterni forniscono molte opportunità di svolgere AF e i ricercatori suggeriscono che il tempo di gioco libero all'esterno può fornire importanti opportunità di aumentare il livello di AF nei bambini. Diverse opportunità, come la riprogettazione del cortile con i giochi, la colorazione delle delimitazioni del cortile, percorsi di gioco e disegni del gioco della campana a terra, la fornitura di attrezzatura da gioco e la supervisione dell'insegnante, sono state valutate in chiave di impegno nell'attività durante il tempo libero riservato al gioco all'esterno nelle scuole. I risultati di questi studi indicano che tali accorgimenti e attrezzature incoraggino i livelli di AF dei bambini (Nicaise, Kahan, & Sallis, 2011).

Le aree di gioco all'esterno possono agire come fattori chiave d'influenza sull'AF; per esempio una densità più bassa nell'area gioco (meno bambini per km quadrato) e la presenza di vegetazione e spazi aperti ininterrotti sono fattori che influenzano positivamente l'AF (Trost et al., 2010). Cardon et al. (2008) hanno valutato l'influenza di caratteristiche specifiche concernenti le aree gioco sul comportamento relativo all'AF durante il gioco libero. I risultati indicano che le attrezzature di gioco per i bambini possono aumentare l'AF durante il tempo di gioco libero all'esterno, adottando criteri che riducano il sovraffollamento in aree specifiche di gioco. Per entrambi i generi, un conteggio più alto di passi al minuto è correlato a un minor numero di bambini per m² e periodi di riposo più brevi. Solo per i maschi il terreno duro di gioco è un fattore predittivo marginale per più alti livelli di AF. Per quanto riguarda le femmine, i conteggi più alti di passi sono stati associati con una minore presenza di insegnanti in supervisione. Delimitazioni dell'area di gioco, accesso ai giochi, numero di attrezzature destinate al gioco e la presenza di vegetazione o dislivelli non sono fattori predittivi significativi per AF per entrambi i generi.

Altri ricercatori hanno ottenuto risultati simili e ritengono che le misure dell'area esterna siano una caratteristica importante delle scuole materne, che impattano sul livello di AF dei bambini (Louie et. al, 2003; Boldermann et. al., 2006). Raccomandano che i cortili abbiano un'area di gioco pari ad almeno 6,9 metri quadrati per ogni bambino. Le scuole materne con aree di gioco più piccole dovrebbero organizzare i momenti di gioco in modo che siano presenti meno bambini nell'area nello stesso momento. Boldemann et al. (2006) hanno valutato l'influenza dell'ambiente esterno sul livello di AF nei bambini nei primi di età analizzando i seguenti parametri legati all'ambiente esterno: a) area esterna totale; b) alberi e siepi e spazio aperto; c) integrazione delle aree di gioco con la vegetazione. I bambini che frequentano centri con punteggi più elevati a proposito delle aree esterne, ossia con una più alta presenza di alberi, siepi e spazi di gioco aperti, hanno mostrato conteggi di passi considerevolmente maggiori rispetto ai bambini che frequentano centri con punteggi più bassi relativi agli ambienti esterni.

2.4 PROGRAMMA DI ATTIVITÀ FISICA DI QUALITÀ

L'associazione americana National Association for Sport and Physical Education (2002) raccomanda per i bambini in età prescolare di svolgere AF strutturata per almeno 60 minuti e AF non strutturata per 60 minuti, ogni giorno. Il tempo trascorso nella scuola materna può rappresentare per i bambini il momento per raggiungere una porzione significativa della quota giornaliera di AF (America's Children in Brief, 2008). Gli esperti sottolineano che le scuole materne dovrebbero progettare programmi di qualità che includano attività strutturate e non durante la giornata a scuola e che i bambini dai 3 ai 5 anni dovrebbero partecipare sia ad attività di gioco libero che ad AF strutturate.

AF strutturate sono pianificate e dirette intenzionalmente da un adulto informato e sono progettate per il livello specifico di sviluppo dei bambini. Queste attività contribuiscono allo sviluppo motorio di base dei bambini. Le attività strutturate possono svolgersi sia all'interno che all'esterno, mentre le AF non strutturate non sono dirette da un adulto e spesso sono definite come "tempo libero" o "gioco avviato in autonomia". Queste attività si svolgono quando i bambini esplorano il loro territorio e vengono date loro opportunità di creare giochi e regole e di giocare con gli altri. Mentre le attività non strutturate consentono di dedicare tempo alla creatività, all'espressione di sé e alla cooperazione, le attività strutturate incoraggiano la socializzazione, lo sviluppo delle abilità motorie principali e le abilità di controllare gli oggetti, oltre a migliorare la fiducia in se stessi.

Per i bambini in età prescolare, AF comprende principalmente giochi attivi e non strutturati e l'acquisizione di abilità motorie relative alla stabilità e al controllo degli oggetti. È importante

che i bambini abbiano la possibilità di mettere in pratica queste abilità in ambienti diversi e che ricevano incoraggiamento, feedback costante e supporto dagli adulti. Il gioco attivo normalmente include attività che prevedono il movimento del tronco e più sforzo rispetto al minimo movimento necessario per svolgere semplici esercizi quotidiani come lavarsi, fare il bagno e vestirsi, o attività come giocare a giochi di società o giochi passivi (per esempio attività manuali, disegno, travestimenti o giochi con la sabbia).

Ogni giorno devono essere svolte sia AF strutturate che non. Sebbene le attività non strutturate non siano dirette da un adulto, dovrebbero comunque essere supervisionate da un adulto. Gli adulti potrebbero dare una certa struttura o forma o facilitare il gioco fornendo gli stimoli nell'ambiente affinché i bambini in età prescolare possano giocare in modo più costruttivo e generare giochi fisici attivi di loro pugno e prenderne parte, per esempio predisponendo un'area specifica di gioco con una serie di attrezzature e sfide. (Ministero della salute del Regno Unito, Department of Health, PA, Health Improvement and Protection, 2011).

AF può includere un'ampia gamma di abilità complesse. I bambini in età prescolare possono saltare su un piede solo, restare su un piede solo per alcuni secondi, saltare (o quasi), fare una capriola, utilizzare le posate per mangiare, ruotare, arrampicarsi su e giù su strutture, lavarsi i denti e usare il bagno da soli o con l'assistenza di un adulto. Molte delle attività che i bambini in età prescolare padroneggiano richiedono non solo le loro abilità motorie principali e l'uso dei muscoli principali, come saltare su di un piede, ma anche l'uso di nuove abilità motorie fini, come lavarsi i denti. Per questo è importante per gli educatori includere attività che incoraggino l'uso di entrambi i gruppi motori.

Le ricerche suggeriscono che gli educatori dei bimbi nei primi anni di vita devono assicurarsi che i bambini abbiano sistematicamente accesso a una varietà di AF (Pate et al., 2013). Anche nella scuola dell'infanzia, dove gli insegnanti e i direttori si preoccupano di offrire livelli appropriati di contenuti accademici, un programma di AF integrato potrebbe includere AF nelle lezioni pre-accademiche a supporto della formazione del bambino. Durante il programma integrato con AF «Move to Learn» (Pfeiffer et al., 2013), gli educatori sono stati spronati a essere creativi sulle modalità di integrazione dell'AF nei programmi giornalieri, con attività come per esempio cantare l'alfabeto in movimento, mettere in scena delle storie, contare facendo ampi movimenti motori.

Trost et al. (2008) ha studiato il programma «Move and Learn» di 8 settimane focalizzandosi sull'aumento dell'AF durante il percorso prescolare, includendo attività in matematica, scienze, arte del linguaggio ed educazione nutrizionale. Gli insegnanti si sono allenati a integrare esperienze di movimento (attività «move and learn») in momenti di gruppo o in cerchio, ogni giorno, in un contesto formativo di classe in cui i bambini tipicamente si

aspettano di restare seduti in modalità relativamente sedentaria. I risultati hanno dimostrato che i bambini nelle classi «Move & Learn» che hanno integrato l'AF nel percorso curricolare esistente hanno dimostrato di aver raggiunto livelli significativamente più alti di AFMV rispetto ai bambini che avevano completato il percorso tradizionale.

La National Association for the Education of Young Children organizza attività nelle aree che prevedono AF e identifica queste aree come fisiche, sociali, emotive e cognitive (Coople & Bredekamp, 2009). Le attività strutturate e non per l'area fisica prevedono l'uso di abilità fini e grosso-motorie, come calciare un pallone in avanti, ballare, lanciare in alto una palla, salire e scendere le scale a piedi alterni, saltare su e giù ripetutamente, ecc. AF può essere utile anche come strumento per formare le abilità sociali ed emotive, per esempio attraverso i giochi di ruolo. Lo sviluppo sociale ed emotivo è focalizzato sull'apprendimento dei sentimenti, di espressioni dell'emozione adeguate, di empatia e dello sviluppo e mantenimento delle relazioni. Inoltre AF può essere usata per insegnare l'apprendimento cognitivo, che aumenta la capacità intellettuale e le abilità mentali del bambino. Quando gli educatori insegnano i numeri, i colori, le forme, i sensi e le parole lavorano sulle abilità cognitive.

2.5 RACCOMANDAZIONI E STRATEGIE PRATICHE

Questa sezione fornisce alcune raccomandazioni e strategie pratiche per gli educatori dei bambini della prima infanzia affinché questi ultimi abbiano accesso ad AF durante le fasi strutturate e non del programma.

- Essere consapevoli dell'importanza di seguire le raccomandazioni giornaliere per l'AF.
- Facilitare ogni giorno le abilità del movimento, includendo nel percorso curricolare attività fisiche all'interno e all'aperto.
- Prevedere tempo nel proprio programma per includere AF strutturate e pianificate su base giornaliera a supporto dello sviluppo delle abilità motorie che sia adeguato all'età (saltare, saltellare, saltare su una gamba sola). L'attività deve essere coinvolgente e divertente e deve impegnare i bambini senza tempi morti o con un tempo limitato di attesa.
- Pianificare varie AF divertenti che siano di intensità vigorosa (che lascino i bambini «senza fiato», con il fiatone o fiato corto rispetto alle attività tipiche) per brevi periodi (pedalare sul triciclo, ballare, fare un percorso a ostacoli, giocare all'acchiappino, ecc.).
- Fare giochi che includano la musica, l'imitazione e le istruzioni semplici come i movimenti degli animali, il gioco dei mimi oppure il gioco dei foulard.

- Sviluppare percorsi di movimento all'interno o all'aperto affinché i bambini possano praticare lo sviluppo delle seguenti abilità: lanciare, prendere, calciare, stare in equilibrio, cambiare direzione, saltare, saltare su un piede solo, saltellare, correre, ecc.
- Pianificare attività sicure e coinvolgenti all'esterno.
- Proporre attività per stimolare l'equilibrio: stare su un piede solo oppure camminare lungo una linea colorata sul pavimento, oppure su superfici dispari e irregolari.
- Incoraggiare i bambini a lavorare insieme nella creazione dei giochi.
- Essere modelli di ruolo positivi ed essere attivi.
- Comunicare alle famiglie le AF e condividere esempi di attività fisiche strutturate e non.

BIBLIOGRAFIA

- America's Children in Brief: Key National Indicators of Well-being (2008). *Federal Interagency Forum on Child and Family Statistics*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Bower, JK., Hales, DP., Tate, DF., Rubin, DA., Benjamin, SE. & Ward, DS. (2008). The childcare environment and children's PA. *American Journal of Preventive Medicine*, 34 (1), 23–29.
- Brown, WH., Pfeiffer, KA., McIver, KL., Dowda, M., Almeida, J. & Pate, RR. (2006). Assessing Preschool Children's PA: The Observational System for Recording PA in Children-Preschool Version, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (2), 167-176.
- Brown, WH., Pfeiffer, KA., McIver, KL., Dowda, M., Addy, CL. & Pate, RR. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non sedentary PA. *Child Development*, 80 (1), 45–58.
- Boldermann, C., Blennow, M., Dal, H., Mårtensson, F., Raustorp, A., Yuen, K. & Wester, U. (2006). Impact of preschool environment upon children's PA and sun exposure. *Preventive Medicine*, 42 (4), 301–308.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., Haerens, L. & De Bourdaudhuij, I. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's PA during recess. *International Journal of Behavioral Nutrition & PA*, 5, 11.
- Coople, C. & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. 3rd ed. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Department of Health, PA, Health Improvement and Protection (2011). *Start Active, Stay Active: A report on PA from the four home countries*. London, UK: Chief Medical Officers.
- Dowda, M., Pate, RR, Trost, SG., Almeida, MJCA. & Sirard, JR. (2004). Influences of preschool policies and practices on children's PA. *Journal of Community Health*, 29, (3), 183–195.
- Finn, K., Johannsen, N. & Specker, B. (2002). Factors associated with PA in preschool children. *Journal of Pediatrics*, 140 (1), 81–85.
- Fisher, A., Reilly, JJ., Kelly, LA., Montgomery, C., Williamson, A., Paton, JY. & Grant, S. (2005). Fundamental movement skills and habitual PA in young children. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 37 (4), 684–688.
- Goldfield, GS., Harvey, A., Grattan, K. & Adamo, KB. (2012). PA promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *International Journal of Environmental Research & Public Health*, 9 (4), 1326–1342.
- Hannon, JC. & Brown, BB. (2008). Increasing preschoolers' PA intensities: an activity-friendly preschool playground intervention. *Preventive Medicine*, 46 (6), 532–536.

- Institute of Medicine (IOM) (2011). *Early Childhood Obesity Prevention Policies*. Washington, DC: National Academies Press.
- Moore, LL., Gao, D., Bradlee, ML., Cupples, LA., Sundarajan-Ramamurti, A., Proctor, MH., Hood, MY., Singer, MR. & Ellison, RC. (2003). Does early PA predict body fat change throughout childhood? *Preventive Medicine, 37* (1), 10–17.
- National Association for Sport and Physical Education (2002). *Active Start: a statement of PA guidelines for children birth to five years*. AAHPERD Publications, Oxon Hill, Md.
- Nicaise, V., Kahan, D., & Sallis, J. (2011). Correlates of moderate-to-vigorous PA among preschoolers during unstructured outdoor play periods. *Preventing Medicine, 53* (4-5), 309-315.
- Pagels, P., Boldemann, C. & Raustorp, A. (2011). Comparison of pedometer and accelerometer measures of PA during preschool time on 3- to 5-year-old children. *Acta Paediatrica, 116*–120.
- Pate, RR., McIver, K., Dowda, M., Brown, WH. & Addy, C. (2008). Directly observed PA levels in preschool children. *Journal of School Health, 78* (8), 438–444.
- Pate, RR., Pfeiffer, K., Trost, S., Ziegler, P. & Dowda, M. (2004). PA among children attending preschools. *Pediatrics, 114* (5), 1258–1263.
- Pate, R., O’Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to PA in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 84*(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component PA intervention in preschool children. *BMC Public Health, 13* (728), 1-8.
- Saakslähti, A., Numminen P, Varstala V, Helenius H, Tammi A, Viikari J. & Valimäki I. (2004). PA as a preventive measure for coronary heart disease risk factors in early childhood. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 14* (3), 143–149.
- Summerbell, CD., Moore, HJ., Vogele, C., Kreichauf, S., Wildgruber, A., Manios, Y., Douthwaite, W., Nixon, CA. & Gibson, EL. (2012). Evidence-based recommendations for the development of obesity prevention programs targeted at preschool children. *Obesity Reviews, 13* (Suppl 1), 129–132.
- Timmons, BW., Naylor, PJ. & Pfeiffer, KA. (2007). PA for preschool children - how much and how? *Canadian Journal of Public Health, 98* (Suppl 2), 122 -134.
- Trost, SG., Ward, DS., Senso, M. (2010). Effects of child care policy and environment on PA. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 42* (3), 520–525.

Trost, SG., Fees, B. & Dzewaltowski, D. (2008). Feasibility and efficacy of a "move and learn" PA curriculum in preschool children. *Journal of PA and Health*, 5 (1), 88 - 103.

CAPITOLO

3

FREQUENZA DELLE ATTIVITÀ GROSSO-MOTORIE

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Livello di attività fisica durante i primi anni dell'infanzia
- Importanza dell'attività fisica per i bambini nei primi anni di vita
- Frequenza e durata dell'attività fisica durante i primi anni di vita
- Contenuti delle attività grosso-motorie strutturate
- Raccomandazioni e strategie pratiche

3.1 LIVELLO DI ATTIVITÀ FISICA NEI PRIMI ANNI DELL'INFANZIA

Negli ultimi anni è aumentato l'interesse degli addetti ai lavori in ambito educativo e dei regolamenti scolastici verso l'attività fisica e il comportamento sedentario durante i primi anni dell'infanzia.

I risultati di ricerche da tutto il mondo hanno dimostrato che i bambini nei primi anni di età trascorrono la maggior parte della giornata restando inattivi (Pate et al., 2013; Reilly, 2010) e sono caratterizzati da bassi livelli di attività fisica e alti livelli di comportamento sedentario (Pate et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013; Ross, 2013).

Gli studi hanno dimostrato che i bambini in età prescolare trascorrono gran parte del tempo (70%-90% della loro giornata) in comportamenti sedentari (Gordon et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013; Reilly, 2010), nonostante la percezione che i bambini durante la loro infanzia siano spesso in movimento. Questa sedentarietà pare si manifesti presto nell'infanzia, con bambini che trascorrono molto tempo guardando la televisione prima di aver raggiunto l'età di 2 anni (Downing, Hnatiuk & Hesketh, 2015). Un'altra motivazione alla base del comportamento sedentario nei bambini nei primi anni dell'infanzia potrebbe essere la grande popolarità dei dispositivi elettronici.

3.2 IMPORTANZA DELL'ATTIVITÀ FISICA DURANTE I PRIMI ANNI DELL'INFANZIA

Ci sono molte ragioni per insegnare ai bambini nei primi anni dell'infanzia come essere fisicamente attivi in modo adeguato. In questa fascia d'età è richiesta una particolare attenzione: se i bambini imparano a essere attivi nei primi anni di vita, ci sono più probabilità che diventino persone attive una volta adulte (Pate et al., 2013; Ross, 2013).

L'obesità si sta diffondendo sempre più tra i bambini, specialmente nella fascia d'età prescolare dai 2 ai 5 anni.

Wadsworth et. al. (2012) sostengono che “la diffusione dell'obesità tra i bambini in età prescolare è passata dal 5 al 12,4% negli ultimi anni” (pag. 391). Ci sono risultati che confermano la correlazione tra attività fisica e benefici per la salute, in particolare nel prevenire sovrappeso e obesità. Allo stesso modo alcuni dati indicano che l'attività solitamente diminuisce con l'età, per esempio tra l'infanzia e l'adolescenza. Dati rilevati da studi sul campo dimostrano una correlazione tra alti livelli di attività durante l'infanzia e una partecipazione più sistematica alle attività fisiche negli anni seguenti (Dumith et. al.,

2011). Siccome esiste un rischio molto alto che l'inattività durante l'infanzia conduca a una salute precaria negli anni successivi, è importante fissare un livello alto di attività nei primi anni di vita in modo da stimolare percorsi di attività durante l'infanzia che siano di beneficio alla salute.

Oltre ai benefici delle attività fisiche per la salute dei bambini ci sono anche gli effetti positivi per il loro sviluppo cognitivo (cervelli in sviluppo). Lo stile di vita è connesso al miglioramento delle performance nello studio e stimola le funzioni cerebrali, come l'attenzione e la memoria, che sono alla base dell'apprendimento. Le ricerche riguardanti la relazione tra AF e risultati cognitivi nei primi anni dell'infanzia si sono concentrate diffusamente sull'interazione tra lo sviluppo delle abilità motorie e cognitive (Son & Meisel, 2006). I ricercatori hanno trovato connessioni tra locomozione e organizzazione delle informazioni spaziali (Bai & Bertenthal, 1992; Campos et al., 2000). Hanno inoltre rilevato relazioni significative tra motricità fine e coordinazione occhio-mano durante la scuola dell'infanzia e i risultati in matematica e nel linguaggio nei primi anni di scuola (Son & Meisel, 2006).

Gli studi a lungo termine hanno dimostrato che aumentare l'attività fisica durante educazione fisica a scuola porta a un miglioramento nella concentrazione e a un miglior trasferimento di informazioni dalla memoria a breve termine verso quella a lungo termine. I bambini che partecipano ad attività fisiche riescono a rimanere più concentrati e a restare focalizzati sull'attività in classe, migliorando così l'esperienza dell'apprendimento ([Castelli et. al., 2014](#)). Queste prove rilevate nei primi anni di vita sono relativamente nuove e derivano da diversi tipi di studio, tra cui ricerca di osservazione e ricerca sperimentale. Per riassumere, i risultati delle ricerche avvallano la tesi che l'attività fisica regolare durante i primi anni di vita garantisca benefici sia nell'immediato sia sul lungo termine per il benessere fisico e psicologico (Ministero della Salute del Regno Unito, 2011).

3.3 FREQUENZA E DURATA DELL'ATTIVITÀ FISICA DURANTE I PRIMI ANNI DI VITA

Negli ultimi anni la comunità degli educatori e degli insegnanti si è focalizzata nel trovare strategie per spronare un comportamento attivo nei bambini nei primi anni di vita. Ai bambini di solito piace correre, saltare, arrampicarsi, saltellare o andare gattoni e gli educatori dovrebbero approfittare di questo desiderio e pianificare il più possibile l'insegnamento intorno a queste attività fisiche durante la giornata. I bambini in età

prescolare sono solitamente pronti per la maggior parte delle attività pianificate o incoraggiate dagli educatori.

Nonostante le limitazioni delle conoscenze e delle ricerche disponibili in materia, istituzioni di prim'ordine in quattro paesi hanno pubblicato linee guida per l'attività fisica nei bambini dai 3 ai 5 anni (Canadian Society for Exercise Physiology, 2012; Chief Medical Officers of England, 2011; Department of Health and Ageing – Australia –, 2010; Institute of Medicine – USA –, 2011). Nonostante le raccomandazioni siano formulate con lievi differenze, tutte queste organizzazioni raccomandano che i bambini in età prescolare si impegnino ogni giorno in attività fisiche per almeno 3 ore, includendo attività a intensità leggera, moderata e vigorosa. Includere attività fisica a intensità leggera per i bambini riflette le loro tipiche sequenze di attività, che consistono in periodi di attività a intensità leggera inframezzati da brevi attività a intensità moderata o vigorosa (MVPA) (Bailey et al., 1995).

Queste linee guida rispecchiano le raccomandazioni nazionali per l'attività fisica nei bambini da 0 a 5 anni (National Physical Activity Recommendations for Children 0-5 Years) del Ministero della Salute dell'Australia (Department of Health and Ageing - Commonwealth of Australia, 2010) che prevedono un'attività fisica di 3 ore al giorno.

Le 3 ore giornaliere di attività fisica possono variare nell'intensità. Possono includere attività a intensità leggera come stare in piedi e muoversi nello spazio e attività più intense come giochi più attivi. Le attività dovrebbero inoltre essere implementate in un programma giornaliero anziché tutte in una volta. Le attività a intensità leggera includono stare in piedi, muoversi nello spazio, camminare a passo lento e giochi meno attivi. Le attività a intensità moderata sono simili a una camminata veloce e possono includere una serie di azioni come giocare al parco, tutti i tipi di gioco attivo, pedalare in bicicletta; le attività a intensità vigorosa includono azioni come correre, saltare, saltellare e anche attività più organizzate come programmi di danza e di ginnastica. Questo andamento graduale è allineato con le sequenze di attività fisica che sono più naturali nei primi anni di vita, caratterizzati da sprazzi di attività intensa interrotti da momenti di riposo oppure di attività a bassa intensità.

La National Association for Sport and Physical Education (NASPE) raccomanda almeno un'ora di attività fisica strutturata e una o più ore di attività fisica non strutturata ogni giorno (all'interno oppure all'aperto) per i bambini dalla nascita fino all'età di 5 anni (2002). Questa attività fisica giornaliera non prevede l'inclusione di sport competitivi considerati non adatti ai bambini nei primi anni di vita. L'attenzione nei gruppi di questa

età dev'essere posta sul divertimento, sul gioco e sulle opportunità di imparare i movimenti e le abilità di base come camminare, saltare, correre, lanciare, afferrare e calciare, in un ambiente non competitivo. I bambini in età prescolare dovrebbero sviluppare le competenze nelle abilità di movimento che sono le basi per svolgere esercizi motori più complessi.

Le differenze nelle linee guida di questi enti regolatori sono il risultato di differenze negli strumenti di misurazione e l'inclusione non coerente di attività di leggera intensità (Tucker, 2008). La sequenza dell'attività fisica nei bambini di età compresa tra i 4 e i 6 anni è caratterizzata da un'alternanza tra lunghi periodi di attività a intensità leggera e brevi momenti di attività a intensità vigorosa. Gli studi hanno dimostrato che l'attività fisica di intensità da moderata a vigorosa (MVPA) nei bambini in età prescolare viene svolta in media per 16 minuti al giorno (Raustorp et. al., 2012). Tenendo in considerazione che l'attività fisica consigliata per i bambini in età prescolare è di 60 minuti al giorno di MVPA (NASPE, 2008) è facile dedurre che queste raccomandazioni per i bambini in età prescolare non siano facili da rispettare. Ciò che dev'essere esaminato è il livello di attività fisica svolto giornalmente, necessario per la salute a lungo termine di questo gruppo di età. Bar-Or e Malina (1995) propongono che l'attenzione dei programmi di attività per i bambini nei primi anni di vita sia concentrata sullo sviluppo delle abilità motorie piuttosto che sul fitness. Una volta sviluppate le abilità motorie, generalmente entro l'età di 10 anni, allora ci si potrà concentrare maggiormente sul fitness.

3.4 CONTENUTI DELLE ATTIVITÀ GROSSO-MOTORIE STRUTTURATE

Dal momento che i bambini nei primi anni di vita trascorrono molto tempo nelle scuole dell'infanzia, queste hanno l'eccezionale opportunità di aiutare i bambini a essere più sani e più attivi, organizzando attività che siano divertenti, che incoraggino l'esplorazione e la scoperta guidata, concentrandosi sul gioco attivo. Le abilità che i bambini nei primi di età sviluppano con il gioco attivo costituiscono le fondamenta per lo sviluppo di abilità più specifiche che potranno essere usate nelle attività sportive in futuro.

Quando gli educatori organizzano attività grosso-motorie per i bambini nei primi anni di vita, più dell'intensità è importante la natura delle attività. Il programma di Educazione Fisica nelle scuole dell'infanzia può variare incredibilmente in base ai regolamenti scolastici e alle pratiche riguardanti il gioco attivo. Alcune varianti nella pratica degne di nota sono lo spazio disponibile per il gioco attivo, il tipo e la quantità di attrezzatura disponibile per il gioco, regolamenti sulla ginnastica praticata all'interno o

all'esterno, un programma di educazione fisica appropriato, la partecipazione degli insegnanti e la fascia d'età.

La National Association for the Education of Young Children (NAEYC) ha realizzato degli standard di raccomandazione rivolti al bisogno dei bambini nei primi anni dell'infanzia di avere opportunità varie con a disposizione l'attrezzatura per potersi impegnarsi in un'ampia gamma di esperienze motorie. Questi standard promuovono strategie per svariate esperienze motorie che stimolino varie abilità, che migliorino l'integrazione tra i sensi e la motricità, che sviluppino il movimento controllato, che permettano ai bambini con varie abilità di avere esperienze simili, che includano una gamma di attività, da quelle familiari a quelle nuove a quelle difficili, e che aiutino a imparare giochi fisici con regole e strutture (NAEYC, 2008).

Nella società i bambini in età prescolare cominciano a impegnarsi nei «giochi con regole» informali e questo succede perché a quell'età i bambini imparano a giocare in gruppi di due o più persone. Passano dal gioco parallelo, in cui i bambini giocano fianco a fianco ma senza interagire, allo sviluppo di associazioni nel loro gioco in cui adottano ruoli interattivi e assegnati, ma con uno scopo comune (Ashiabi, 2007). Quando questa interazione diventa più cooperativa, c'è un rafforzamento dell'influenza del compagno (esterna) sul comportamento di gioco che aumenta in complessità (Beck, 2006). L'interazione sociale e l'aumento dell'ampiezza delle opzioni di gioco va di pari passo con lo sviluppo delle abilità motorie del bambino.

Considerando che lo sviluppo delle abilità motorie fondamentali, che comincia presto nei bambini, è un fattore chiave per avere uno stile di vita attivo, sembra essere probabile che il miglioramento dello sviluppo grosso-motorio potrebbe influenzare il livello di attività fisica, promuovendo così uno stile di vita salutare nella prima infanzia: i bambini si affidano alle abilità grosso-motorie quando si impegnano nelle attività fisiche.

3.5 RACCOMANDAZIONI E STRATEGIE PRATICHE

Questa sezione fornisce alcune raccomandazioni e strategie pratiche per gli educatori dei bambini nei primi anni dell'infanzia, per aiutarli a organizzare attività grosso-motorie strutturate su base giornaliera:

Rendere il movimento divertente

A volte gli educatori suppongono erroneamente che un premio esterno e che la guida di un adulto possano motivare i bambini a muoversi. In realtà le ricerche suggeriscono che la mancata partecipazione alle attività fisiche potrebbe derivare da uno scollamento tra gli interessi del bambino e le attività che vengono proposte. La soluzione è modificare le esperienze e renderle più coinvolgenti e divertenti; la variazione e la novità nelle esperienze motorie e la presenza di attrezzatura potrebbero anche migliorare la motivazione. Un equilibrio tra tipi di gioco, materiali e attrezzatura e ambiente migliorerà la motivazione all'apprendimento.

Aiutare tutti i bambini a partecipare

La ricerca sui bambini nei primi anni di età suggerisce che tutti i bambini, a prescindere dalle disabilità, da agenti stressanti familiari o altri fattori, vogliono e hanno bisogno di muoversi e di partecipare alle attività fisiche. Bambine e bambini sono ugualmente motivati ad acquisire abilità motorie, così come la maggior parte dei bambini con bisogni speciali. Ogni bambino trarrà beneficio da attività grosso-motorie strutturate, all'interno o all'esterno. Il fattore chiave nel coinvolgimento di tutti i bambini nelle attività grosso-motorie strutturate è un'attenta osservazione dei bisogni individuali con attività e interazioni strutturate appositamente per soddisfare questi ultimi.

Per coinvolgere tutti i bambini, gli educatori dovrebbero: a) studiare gli interessi di ogni singolo bambino e delle famiglie e pensare ad attività motorie intorno a questi elementi; b) determinare le abilità motorie degli individui e pianificare le attività in base a queste abilità; c) osservare le interazioni tra gli individui e facilitare una maggiore partecipazione alle attività grosso-motorie; d) prevedere il gioco «guidato», ossia fornire più supporto quando i bambini ne hanno maggiormente bisogno e poco o nessun supporto quando raggiungono abilità motorie o se si muovono attivamente da soli.

Spostare il gioco all'esterno

Giocare all'esterno dalla nascita all'età di 5 anni permette di raggiungere risultati nello sviluppo che, semplicemente, non possono essere raggiunti all'interno. Non solo il gioco all'esterno favorisce maggiormente il movimento attivo, ma anche interazioni più frequenti e coordinate rispetto al gioco all'interno. Gli educatori possono migliorare gli effetti del gioco all'esterno aumentando il numero di pezzi di attrezzatura mobile e riducendo (se possibile) le strutture di gioco fisse, rendendo inoltre lo spazio totalmente sicuro in modo che gli educatori non debbano interrompere il gioco con numerosi richiami.

Tendere verso l'intensità

È documentato da molti studi che i bambini non trascorrono tempo sufficiente giocando, sia all'interno sia all'esterno. Il fatto di aumentare il tempo trascorso sul campo da gioco, seppure estremamente importante, non è garanzia del fatto che i bambini raggiungano il livello di esercizio di cui hanno bisogno per avere uno sviluppo sano.

I ricercatori e le organizzazioni di professionisti raccomandano che i bambini nei primi anni dell'infanzia trascorrono diverse ore impegnandosi nel gioco ogni giorno e che almeno un'ora di questo tempo debba essere trascorsa svolgendo attività fisica a moderata e vigorosa intensità (MVPA). Questa attività include il movimento sostenuto e un aumento della frequenza cardiaca. Per raggiungere questo obiettivo con i bambini nei primi anni dell'infanzia i ricercatori suggeriscono almeno una mezz'ora ogni giorno di attività strutturate guidate da un adulto per mantenere i bambini in movimento.

L'impegno degli educatori nello svolgimento delle attività motorie nei bambini di tutte le età è un fattore chiave nel raggiungimento dell'intensità motoria. Dovrebbero essere attivi nei cortili esterni tanto quanto lo sono durante l'insegnamento e il gioco guidato all'interno.

BIBLIOGRAFIA

- Ashiabi GS. (2007). Play in the preschool classroom: its socio-emotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35, 199–207.
- Bai, DL. & Bertenthal, BI. (1992). Locomotor status and the development of spatial search skills. *Child Development*, 63 (1), 215 - 226.
- Bailey, R. C., Olson, J., Pepper, S. L., Porszasz, J., Barstow, T. J., & Cooper, D. M. (1995). The level and tempo of children's physical activities: An observational study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 27, 1033–1041.
- Bar-Or, O. & Malina RM. (1995) Activity, fitness and health of children and adolescents. In: Cheung LWY, Richmond JB, editors. *Child health nutrition and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics, p. 79–112.
- Beck, LE. (2006) *Child development* (7th ed). Boston: Peason/Allyn and Bacon.
- Campos, J. J., Anderson, D. I., Barbu-Roth, M. A., Hubbard, E. M., Hertenstein, M.J., & Witherington, D. C. (2000). Travel broadens the mind. *Infancy*, 1, 149-219.
- Canadian Society for Exercise Physiology. (2012). *Canadian physical activity guidelines and Canadian sedentary behaviour guidelines*. <http://www.csep.ca/guidelines>
- Castelli, D., Glowacki, EM., Barcelona, J., Calvert, H. & Hwang, J. (2014). *Active Education: Growing Evidence on Physical Activity and Academic Performance*. Active Living Research.
- Chief Medical Officers of England. (2011). *Start active, stay active: A report on physical activity for health from the four home countries*, Chief medical officers. London, England: Department of Health, Physical Activity, Health Improvement, and Protection.
- Commonwealth of Australia, Department of Health and Ageing, (2010). *National Physical Activity Recommendations for Children 0-5 Years*.
- Danielle D. Wadsworth, D., Robinson, L., Beckham, K. & Webster, K. (2012). Break for Physical Activity: Incorporating Classroom-Based Physical Activity Breaks into Preschools. *Early Childhood Education Journal*, 39, 391 – 395.
- Department of Health, Physical Activity, Health Improvement and Protection (2011). *Start Active, Stay Active: A report on physical activity from the four home countries*. London, UK: Chief Medical Officers.
- Downing, KL., Hnatiuk, J. & Hesketh, KD. (2015). Prevalence of sedentary behavior in children under 2years: A systematic review. *Preventive Medicine*, 78, 105 – 114.
- Dumith, SC., Gigante, DP., Domingues, MR. & Kohl, HW. (2011). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40 (3), 685 – 698.
- Gordon, E., Tucker, P., Burke, S., & Carron, A. (2013). Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 287-294.
- Institute of Medicine. (2011). *Early childhood obesity prevention policies*. Washington, DC: National Academies.
- NASPE_Shape America-Society of Health and Physical Educators (NASPE) (2009). *Active Start: A Statement of Physical Activity Guidelines for Children from Birth to Age 5* (2nd edn.) National Association for Sport and Physical Education.
- National Association for Sport and Physical Education (2002). *Active Start: a statement of physical activity guidelines for children birth to five years*. AAHPERD Publications, Oxon Hill, Md.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC) (2008). *Standard 2: Curriculum—A Guide to the NAEYC Early Childhood Program Standard and Related Accreditation Criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

- Pate, R., O'Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health*, 13 (728), 1-8.
- Raustorp A, Pagels P, Boldemann C, Cosco N, Söderström MF (2012). Accelerometer measured level of physical activity indoors and outdoors during preschool time in Sweden and the United States. *Journal of Physical Activity and Health*, 9, 801-8.
- Reilly, J. (2010). Low levels of objectively measured physical activity in preschoolers in childcare. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 42, 502-507.
- Ross, S. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest*, 65 (1), 1-13.
- Son, SH. & Meisels, SJ. (2006) "The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later Reading and Math Achievement," *Merrill-Palmer Quarterly*, 52 (4), Arti 6.
- Tucker, P. (2008). The physical activity of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 547-558.
- UK Department of Health (2011). *Start Active, Stay Active: A Report on Physical Activity from the Four Home Countries*. Chief Medical Officers.

CAPITOLO

4

IMPEGNO DELL'INSEGNANTE

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Introduzione
- Caratteristiche dell'impegno dell'insegnante
- Strategie pratiche, linee guida ed esempi
- Conclusioni

4.1 INTRODUZIONE

Gli insegnanti hanno un ruolo importante nella vita dei bambini. È universalmente condiviso che gli insegnanti abbiano un'opportunità speciale nel supportare e migliorare lo sviluppo generale dei bambini attraverso l'istruzione formale (Rink, 2013; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). La qualità delle interazioni e delle relazioni tra insegnanti e bambini nei primi anni dell'infanzia ha implicazioni nei risultati accademici, sociali e comportamentali futuri dei bambini (Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Stork & Sanders, 2008). I risultati delle ricerche hanno dimostrato che una relazione di qualità tra bambini e insegnanti può migliorare la motivazione, l'impegno e la performance dei bambini (Pate et al., 2013; Tonge, Jones, Hagenbuchner, Nguyen, & Okely, 2017). Inoltre gli studi hanno dimostrato che una relazione positiva con un insegnante può costituire una risorsa per lo sviluppo per i bambini (Sabola & Pianta, 2012).

L'attività e il movimento dei bambini sono influenzati da fattori sociali come l'impegno dell'insegnante e le relazioni e interazioni insegnante-bambino così come da fattori fisici, come la disponibilità di risorse e attrezzature (Pate et al., 2016; Ross, 2013).

La qualità dell'impegno dell'insegnante e le interazioni tra insegnanti e bambini sono i fattori chiave nella promozione dell'attività fisica (AF) nei bambini (Stork & Sanders, 2008; Tonge et al., 2017). Lo scopo di questo capitolo è di fornire una panoramica di ciò che sappiamo riguardo all'impegno dell'insegnante e delle relazioni e interazioni insegnante-bambino nell'educazione fisica (EF) e nell'attività fisica (AF). Il capitolo è diviso in due parti: la prima comincia con una discussione sull'impegno dell'insegnante e sui rapporti e interazioni insegnante-bambino, descrivendo i risultati chiave secondo le seguenti categorie: a) modello di ruolo; b) motivazione e interazioni; c) competenza nelle abilità motorie; d) attività accuratamente pianificate e dirette; e) approcci a componenti multipli; f) ambiente di apprendimento curato. La seconda parte fornisce strategie pratiche e raccomandazioni ed esempi per gli insegnanti. Si prevede che l'attuale conoscenza sull'impegno dell'insegnante e le sue caratteristiche possa essere utilizzata dagli insegnanti nelle pratiche di ogni giorno, per aiutare i bambini a diventare attivi dal punto di vista fisico per tutta la vita.

4.2 CARATTERISTICHE DELL'IMPEGNO DELL'INSEGNANTE

Oggi in letteratura esiste un ampio repertorio dei comportamenti degli insegnanti che promuovono la motivazione del bambino e l'apprendimento (Rink, 2013). L'impegno dell'insegnante e le relazioni e interazioni insegnante-bambino costituiscono fattori chiave

nella facilitazione della motivazione e dell'apprendimento dei bambini (Tonge et al., 2017; Vollet, Kindermann, & Skinner, 2017).

Il coinvolgimento, l'impegno, il supporto e l'accettazione dell'insegnante sono alcuni dei comportamenti che conducono a relazioni insegnante-bambino efficaci (Vollet et al., 2017). Queste relazioni creano un circuito di partecipazione dove bambini e insegnanti lavorano insieme per creare un ambiente in cui si favorisce l'apprendimento (Pianta et al., 2012; Sabola & Pianta, 2012). La letteratura indica che la natura dell'impegno dell'insegnante e delle relazioni e interazioni insegnante-bambino sono pratiche importanti nella creazione di un ambiente positivo e di supporto per i bambini (Pianta et al., 2012). L'impegno dell'insegnante si riferisce all'affetto, alla disponibilità, all'efficacia, al coinvolgimento, all'energia e all'affidabilità nei confronti dei suoi bambini. Si considera inoltre una pratica positiva e gradevole se caratterizzata da vigore, devozione e interesse verso i bambini (Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002; Skinner & Belmont, 1993).

Migliorare la qualità dell'impegno dell'insegnante e delle relazioni e interazioni insegnante-bambino rappresenta ancora una sfida per molti educatori (Klem & Connell, 2004). Gli studi che hanno analizzato gli effetti delle interazioni insegnante-bambino sulle percezioni dei piccoli hanno suggerito che questa relazione influisce sulla crescita e sui risultati dei bambini (Sabola & Pianta, 2012). I risultati indicano inoltre che la qualità delle prime interazioni insegnante-bambino hanno un'influenza positiva sull'autostima dei bambini (Colwell & Lindsey, 2003). Allo stesso modo i risultati mostrano che il livello di impegno dell'insegnante ha un impatto positivo sui risultati dei bambini (Pianta et al., 2012).

Negli ultimi anni si è posta molta attenzione nella ricerca di strategie per aumentare i comportamenti attivi nei bambini nei primi anni di vita (Gordon, Tucker, Burke, & Carron, 2013; Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Pfeiffer et al., 2013; Rink, 2012). Nella letteratura l'impegno dell'insegnante e le relazioni e interazioni insegnante-bambino sono state proposte come strategie che hanno la potenzialità di aumentare i comportamenti attivi nei bambini, specialmente quando ci si concentra su questi aspetti formativi durante la prima infanzia (Rink, 2013; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008; Tonge et al., 2017). Segue una breve rassegna della letteratura a proposito delle caratteristiche dell'impegno dell'insegnante e delle relazioni e interazioni insegnante-bambino.

Modello di ruolo

Gli insegnanti sono le persone chiave per la promozione dell'attività fisica nella scuola della prima infanzia (Goodway et al., 2014; Pate et al., 2016; Vidoni & Ignico, 2011;

Vidoni, Lorenz, & Terson de Paleville, 2014). L'impegno dell'insegnante influenza i livelli di attività fisica durante l'infanzia. Più precisamente, gli insegnanti e gli altri membri dello staff scolastico possono essere modelli di ruolo positivi per i bambini, impegnandosi attivamente nelle attività fisiche all'interno e all'esterno della scuola. Come hanno segnalato Heidorn e Centeio (2012) "il Direttore dell'Attività Fisica, il corpo docente e lo staff scolastico hanno una forte influenza sui bambini per quanto riguarda le abitudini e i comportamenti legati all'attività fisica" (pag. 15). Inoltre gli studi hanno dimostrato che gli insegnanti che sono attivi fisicamente fungono da esempio e possono agire come modello di ruolo per i bambini nei primi anni di vita e gli insegnanti che sono modelli di ruolo per l'attività fisica hanno effetti positivi sui livelli di AF dei bambini (Castelli & Beighle, 2007; Castelli, Centeio, & Nicksic, 2013; Erwin et al., 2013; Ross, 2013).

Motivazione e interazione

La ricerca ha dimostrato che gli insegnanti giocano un ruolo importante nel motivare i bambini a essere attivi agendo come modello e incoraggiando uno stile di vita fisicamente attivo (Gordon et al., 2013; Ross, 2013; Pate et al., 2016). I risultati degli studi indicano che gli insegnanti possono influenzare l'AF dei bambini motivandoli verbalmente e attraverso l'interazione (Rink, 2013). Così il compito dell'insegnante sarà incoraggiare e motivare i bambini a partecipare attivamente all'AF. Inoltre, come hanno dimostrato le ricerche, il successo di un programma di AF dipende dalle caratteristiche, dalla motivazione e dall'impegno dell'insegnante (Castelli et al., 2013; Heidorn & Centeio, 2012; Stork & Sanders, 2008).

Competenza nelle abilità motorie

Diversi studiosi suggeriscono che parte della promozione dell'AF nei bambini dipenda dalla scuola (Castelli et al., 2013; Erwin et al., 2013; Pate et al., 2013; Pfeiffer et al., 2013). Perciò i ricercatori suggeriscono all'insegnante nelle scuole della prima infanzia di offrire ai bambini opportunità di essere fisicamente attivi già dalla tenerissima età (Stork & Sanders, 2008; Vidoni & Ignico, 2011; Vidoni et al., 2014). La letteratura suggerisce che uno dei fondamentali di uno stile di vita fisicamente attivo è la competenza nelle abilità motorie (Goodway & Robinson, 2006). Così lo sviluppo delle abilità motorie fondamentali (FMS) nei primi anni di vita è un aspetto chiave nella partecipazione dei bambini all'AF (Stodden & Goodway, 2007), specialmente visti i risultati precedenti che documentano una relazione positiva tra FMS e AF (Clark, 2005, 2007). Secondo i ricercatori, gli insegnanti nelle scuole dell'infanzia dovrebbero sfruttare tutte le opportunità per aiutare i bambini a

sviluppare la loro conoscenza, FMS e la consapevolezza di essere fisicamente attivi per tutta la vita (Goodway & Robinson, 2006; Goodway, Ruri, & Bakhtiar, 2014).

Attività pianificate e dirette accuratamente

La letteratura suggerisce inoltre che nella maggior parte dei casi l'insegnante nella scuola dell'infanzia è responsabile nell'offrire opportunità di AF che siano integrate con diversi aspetti del programma scolastico (Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). Gli insegnanti devono selezionare e pianificare attività appropriate e significative per l'età affinché i bambini partecipino all'AF durante la scuola (Rink, 2010). Gli insegnanti sono le figure chiave che possono organizzare, coordinare e supervisionare le attività strutturate e non, all'interno e all'esterno (Gordon et al., 2013; Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Pfeiffer et al., 2013). Di conseguenza gli sforzi per aumentare le opportunità di AF nei programmi scolastici devono essere pianificati e diretti accuratamente dagli insegnanti, che sono consapevoli dei bisogni e degli interessi dei loro bambini (Casteli et al., 2013; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008).

Approcci a componenti multipli

Come già indicato in precedenza, l'insegnante della scuola dell'infanzia è una figura chiave nell'offerta di opportunità di svolgere attività fisica nelle scuole. Le ricerche hanno mostrato che pratiche con istruzioni specifiche e approcci speciali a componenti multipli possono essere utilizzati per migliorare l'attività fisica dei bambini e le loro competenze fisiche (Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Stork & Sanders, 2008). Uno di questi approcci è il programma di attività fisica completo (CSPAP) che ha lo scopo di stimolare l'attività fisica attraverso cinque componenti: a) lezioni di educazione fisica; b) attività fisica durante l'orario scolastico; c) attività fisica prima e dopo la scuola; d) coinvolgimento dello staff; e) coinvolgimento della famiglia e della comunità (Erwin, Beighle, Carson, & Castelli, 2013; Ross, 2013). Oggi ci sono molte indicazioni per supportare i risultati positivi all'interno di ogni componente del programma CSPAP, così come l'approccio completo. Più precisamente l'insegnante e gli altri membri dello staff scolastico dell'approccio CSPAP sono supportati da prove che si tratti effettivamente di pratiche efficaci nel miglioramento delle sequenze di attività fisica dei bambini. Per concludere, gli insegnanti e il personale scolastico dovrebbero fornire opportunità e motivare tutti i bambini a partecipare a una gamma di attività fisiche (Erwin et al., 2013; Rink, 2012; Ross, 2013; Vidoni & Ignico, 2011; Vidoni et al., 2014).

Attenzione all'ambiente di apprendimento

Un ambiente sicuro e protetto, che rifletta l'impegno dell'insegnante e le relazioni e interazioni insegnante-bambino, può contribuire al miglioramento dell'AF nei bambini in età prescolare e allo sviluppo generale (Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). I bambini si sentono più al sicuro ed energici e hanno la volontà di impegnarsi attivamente nelle attività se i loro insegnanti sviluppano con attenzione un ambiente di apprendimento ben strutturato con alte aspettative (Klem & Connell, 2004; Rink, 2010, 2013). Il coinvolgimento di un insegnante di qualità bassa mette i bambini a rischio in quanto potrebbero subire un'influenza negativa da parte degli altri (Vollet et al., 2017). Gli studi hanno dimostrato che le pratiche come il supporto dell'insegnante, l'incoraggiamento e l'attenzione sono importanti per aumentare la partecipazione dei bambini all'attività fisica (Kouli, Grammatikopoulos, Gregoriadis, & Zachopoulou, 2015). I bambini hanno bisogno di sentire che il loro insegnante sta creando un ambiente sicuro e positivo e che li coinvolge in un processo di insegnamento e di apprendimento mostrando alti livelli di interesse, motivazione e incoraggiamento (Erwin et al., 2013; Rink, 2013).

4.3 STRATEGIE PRATICHE, LINEE GUIDA ED ESEMPI

I risultati delle ricerche indicano che gli insegnanti devono utilizzare pratiche di insegnamento efficaci per migliorare le esperienze positive dei bambini durante l'attività fisica e l'educazione fisica (Rink, 2013). La letteratura suggerisce che il coinvolgimento dell'insegnante è una pratica importante nella promozione dell'AF dei bambini (Erwin et al., 2013; Heidorn & Centeio, 2012). Tenendo conto dei risultati delle ultime ricerche, sembra essere dimostrato che gli insegnanti debbano essere attivamente impegnati durante la lezione, assicurare un'adeguata supervisione dei bambini, procedere in tondo nella stanza durante la lezione e fungere da guida e dare feedback ai bambini. Devono inoltre differenziare le lezioni implementando una serie di strategie di insegnamento per soddisfare i diversi bisogni di apprendimento dei bambini (Rink, 2010, 2013; Stork & Sanders, 2008). Oggi la letteratura disponibile ci fornisce dati che supportano alcune specifiche raccomandazioni per migliorare l'AF dei bambini. Questa sezione presenta le buone strategie, linee guida ed esempi su come gli insegnanti possano promuovere l'AF nei bambini in età prescolare. Queste raccomandazioni possono essere d'aiuto agli insegnanti dei bambini in età prescolare nel migliorare efficacemente le caratteristiche del coinvolgimento dell'insegnante e delle relazioni e interazioni insegnante-bambino.

Programma scolastico

- Adottare un approccio a componenti multipli nella promozione dell'AF. I programmi scolastici di successo utilizzano approcci a componenti multipli, ad esempio offrendo una serie di attività per spezzare la routine durante la giornata. Tenere conto dell'approccio CSPAP, dal momento che funziona bene nelle scuole.
- Includere nel programma scolastico attività che contemplino un cambiamento dei livelli di AF.
- Includere l'AF nelle classi, durante le lezioni e durante le pause.
- Fare delle pause in maniera attiva. Per esempio prevedere 10 minuti di tempo durante la lezione per effettuare movimenti fisici o danzare con i bambini in classe.
- Incoraggiare e supportare i bambini a essere coinvolti attivamente durante gli intervalli. Per esempio l'insegnante può fornire attrezzature ai bambini, organizzare attività e impegnarsi fisicamente con loro nei giochi.

Attività progressive

- Preparare attività che incoraggino i bambini a essere attivamente coinvolti in AF.
- Pianificare attività consecutive che aiutino i bambini a sviluppare il loro sistema di movimento (FMS).
- Pianificare attività che siano divertenti e migliorare le sensazioni positive e l'autostima.
- Dare ai bambini la possibilità di scegliere le attività in cui vorrebbero impegnarsi e partecipare con loro a queste attività.
- Selezionare giochi e attività che assicurino alti livelli di coinvolgimento in AF.
- Pianificare attività che i bambini riescono a compiere. I bambini hanno diversi livelli di abilità e le attività devono essere adeguate sulla base dei loro bisogni per massimizzare la partecipazione.

Partecipare alle attività con i bambini

- Partecipare alle attività strutturate e non dei bambini e al gioco libero e prendere tutti gli accorgimenti necessari per facilitare l'apprendimento.
- Impegnarsi nelle attività con i bambini, ricoprire ruoli, avere entusiasmo e motivare i bambini a essere coinvolti attivamente ed energicamente nei giochi. Per esempio, l'insegnante potrebbe ricoprire il ruolo principale in cui gioca contro i bambini. La

sua reazione e il suo entusiasmo porteranno i bambini a giocare con la stessa energia e lo stesso entusiasmo.

- Partecipare alle attività con i bambini assegnando loro ruoli e responsabilità per migliorare la loro autostima. Per esempio, l'insegnante potrebbe partecipare alle attività con i bambini. Potrebbe chiedere ai bambini di valutare la sua partecipazione dando loro una semplice check list.
- Impegnarsi in varie attività con i bambini e misurare i loro livelli di AF dopo specifiche attività. Parlarne con loro e fornire ulteriori idee su come aumentare i loro livelli di AF.

Supervisionare e dirigere le attività dei bambini

- Assicurarsi che le attività strutturate e non dei bambini siano dirette dagli insegnanti.
- Assicurarsi che durante il gioco strutturato e non i bambini sentano e abbiano il supporto positivo dell'insegnante.
- Osservare il modo in cui i bambini si impegnano nelle attività, il loro rendimento durante le attività e fare loro domande per assicurarsi che sia in atto un apprendimento guidato. Per esempio, quando un insegnante partecipa a un gioco seguendo le istruzioni dei bambini su come svolgere l'attività, sarà più facile identificare idee sbagliate del bambino. Di conseguenza, nella lezione successiva, l'insegnante potrà pianificare e implementare le giuste attività per migliorare la conoscenza e l'apprendimento del bambino.

Creare un ambiente positivo e curato

- Creare relazioni positive e un ambiente amichevole.
- Avere alte aspettative da parte di tutti i bambini e assicurarsi che venga fornita loro AF di qualità.
- Incoraggiare i bambini a essere attivamente impegnati in tutte le attività.
- Motivare e supportare i bambini durante la loro partecipazione all'AF.
- Dar voce ai bambini parlando con loro di eventuali problematiche insorte. Gli insegnanti attenti sono in grado di comprendere i pensieri e le sensazioni dei bambini e sono in grado di risolvere qualsiasi problema o questione emersi. Per esempio, quando i bambini giocano, l'insegnante può ricoprire il ruolo di arbitro fermando il gioco in determinati momenti e parlando con loro di cosa è giusto e

cosa è sbagliato, con esempi specifici. Così facendo l'insegnante crea opportunità di discussione per ridurre i conflitti dei bambini durante o dopo la lezione.

4.4 CONCLUSIONI

Basandoci su questa breve rassegna, possiamo concludere che ci sono prove sufficienti in letteratura che suggeriscono che i bambini in età prescolare che hanno la possibilità di impegnarsi regolarmente in AF hanno più possibilità di avere uno stile di vita sano, sono in grado di fare scelte migliori in termini di stile di vita e ottengono migliori risultati accademici. La ricerca identifica gli approcci completi e le pratiche di insegnamento che hanno il maggiore potenziale nella promozione dell'AF nei bambini in età prescolare (Erwin et al., 2013; Rink, 2012; Ross, 2013; Stork & Sanders, 2008). I livelli di AF dei bambini possono essere massimizzati a scuola nel momento in cui l'insegnante e tutto lo staff scolastico promuovono sistematicamente l'AF, supportano i bambini quando si sforzano di essere attivi fisicamente e vedono l'attività fisica come un comportamento positivo che influenza tutti gli altri aspetti della vita (Castelli et al., 2013; Gordon et al., 2013; Heidorn & Centeio, 2012; Pate et al., 2013; Pate et al., 2016; Rink, 2013). In generale, l'impegno dell'insegnante è considerato come facilitatore tra l'insegnante e i bambini nel raggiungere i risultati previsti, per questo sembra che questa pratica sia una delle più adeguate per migliorare l'AF nei bambini in età prescolare.

BIBLIOGRAFIA

- Castelli, D., & Beighle, A. (2007). The physical education teacher as school activity director. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 78(5), 25-28.
- Castelli, D., Centeio, E., & Nicksic, H. (2013). Preparing educators to promote and provide physical activity in schools. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 7(5), 324-332.
- Clark, J. (2005). From the beginning: A developmental perspective on movement and mobility. *Quest*, 57(1), 37-45.
- Clark, J. (2007). On the problem of motor skill development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(5), 39-44.
- Coldwell, M.J., & Lindsay, E.W. (2003). Teacher-child interactions and preschool children's perceptions of self and peers. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 249-258.
- Erwin, H., Beighle, A., Carson, R., & Castelli, D. (2013). Comprehensive school-based physical activity promotion: A review. *Quest*, 65(4), 412-428.
- Goodway, J., & Robinson, L. (2006). SKIPPING toward an active start: Promoting PA in preschoolers. *Beyond the Journal: Young Children*, 61(3), 1-6.
- Goodway, J., Ruri, F., & Bakhtiar, S. (2014). Future directions in physical education & sport: Developing fundamental motor competence in the early years is paramount to lifelong physical activity. *Asian Social Science*, 10(5), 44-54.
- Gordon, E., Tucker, P., Burke, S., & Carron, A. (2013). Effectiveness of physical activity interventions for preschoolers: A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(3), 287-294.
- Heidorn, B., & Centeio, E. (2012). The director of physical activity and staff involvement. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 83(7), 13-26.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kouli, O., Grammatikopoulos, V., Gregoriadis, A., & Zahopoulou, E. (2015). Measuring the quality of Movement-Play Scale in Greek Early Childhood Education settings. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation*. PANR e-ISSN: 2421-78241, 1-13.
- Pate, R., Brown, W., Pfeiffer, K., Howie, E., Saunders, R., Addy, C., & Dowda, M. (2016). An intervention to increase physical activity in children: A randomized controlled trial with 4-year olds in preschools. *American Journal of Preventing Medicine*, 51(1), 12-22.
- Pate, R., O'Neill, J., Brown, W., McIver, K., Howie, E., & Dowda, M. (2013). Top 10 research questions related to physical activity in preschool children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 448-455.
- Pfeiffer, K., Saunders, R., Brown, W., Dowda, M., Addy, C., & Pate, R. (2013). Study of health and activity in preschool environments (SHAPES): Study protocol for a randomized trial evaluating a multi-component physical activity intervention in preschool children. *BMC Public Health*, 13(728), 1-8.
- Pianta, R.C., Hamre, B.K., & Allen, J.P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York, NY: Springer.

- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed). New York: McGraw-Hill.
- Rink, J. (2012). The role of directors of comprehensive school physical activity programs: Introduction. *Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 83(6), 15-28.
- Rink, J. (2013). Measuring teacher effectiveness in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418.
- Ross, S. (2013). Pre-K physical education: Universal initiatives and teacher preparation recommendations. *Quest*, 65(1), 1-13.
- Sabola, T., & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3) 213-231.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Skinner, E.A., & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-81.
- Stodden, D., & Goodway, J. (2007). The dynamic association between motor skill development and physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 78(5), 33-49.
- Stork, S., & Sanders, S. (2008). Physical education in early childhood. *Elementary School Journal*, 108(3), 197-206.
- Tonge, K., Jones, R., Hagenbuchner, M., Nguyen, T., & Okel, A. (2017). Educator engagement and interaction and children's physical activity in early childhood education and care settings: An observational study protocol. *BMJ Open*, 7:e014423.
- Vidoni, C., & Ignico, A. (2011). Promoting physical activity during early childhood. *Early Child Development and Care*, 181(9), 1261-1269.
- Vidoni, C, Lorenz, D., & Terson de Paleville, D. (2014). Incorporating a movement skill programme into preschool daily schedule. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1211-1222.
- Vollet, J.W., Kindermann, T.A., & Skinner, E.A. (2017). In peer matters, teachers matter: Peer group influences on students' engagement depend on teacher involvement. *Journal of Educational Psychology*, 109(5), 635-652.

CAPITOLO

5

SUPERVISIONE DEL BAMBINO

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Contributo della supervisione del bambino al suo apprendimento
- Raccomandazioni e strategie pratiche per la supervisione del bambino

5.1 CONTRIBUTO DELLA SUPERVISIONE DEL BAMBINO AL SUO

APPRENDIMENTO

La supervisione del bambino è ritenuta un'importante pratica d'insegnamento per l'apprendimento efficace dell'educazione fisica (EF) o attività fisica (AF) (Rink, 2010; Siedentop & Tannehill, 2000). Sebbene il termine "supervisione attiva" sia usato in vari modi nella letteratura sull'EF e sull'AF, per essere efficacemente raggiunto dovrebbe comprendere tre elementi chiave: a) supervisionare la pratica/il gioco dei bambini per assicurare un ambiente sicuro; b) insistere e incoraggiare la partecipazione dei bambini fornendo un feedback positivo e costruttivo; c) modificare le attività di apprendimento per renderle interessanti per ogni individuo e stimolanti (Hastie & Martin, 2006). La coesistenza dei tre elementi sopracitati non solo garantisce la sicurezza dei bambini ma pone le basi per massimizzare la loro partecipazione. Come sostenuto da Hastie e Siedentop (1999), la supervisione attiva del bambino e l'affidabilità delle pratiche/giochi dei bambini determinano la qualità del lavoro che compiono i bambini, dal momento che è attraverso questa pratica di insegnamento che si può osservare e modificare il comportamento su esercizi prestabiliti.

La supervisione generale dell'insegnante sulla pratica/gioco dei bambini può avere cinque forme differenti (Vedere Figura 1). La prima si riferisce a una condizione di "nessuna supervisione", durante la quale l'insegnante sta facendo attività diverse dal monitoraggio o supervisione del coinvolgimento dei bambini (per esempio organizzare l'attrezzatura per l'attività seguente). La seconda forma riguarda la condizione di "monitoraggio" in cui l'insegnante perlopiù guarda i bambini durante la pratica/gioco senza incoraggiarli né dare alcun feedback (per esempio l'insegnante guarda i bambini durante la pratica/gioco e interviene solo quando nota eventuali problematiche legate alla sicurezza). Nella terza forma il comportamento dell'insegnante rafforza la pratica/gioco dei bambini: questi ultimi vengono incoraggiati a impegnarsi o a continuare a praticare/giocare, con commenti positivi sui loro sforzi (per esempio l'insegnante loda la pratica/gioco dei bambini utilizzando la comunicazione verbale – es. bravo/a – o non verbale – es. facendo cenno di approvazione con la testa). La quarta forma si riferisce al feedback dell'insegnante durante la pratica/gioco e nello specifico al feedback costruttivo che aiuta il bambino a capire quali elementi della pratica/gioco sta eseguendo correttamente e quali elementi devono essere corretti per continuare la pratica/gioco nel modo appropriato (o desiderato). Questo feedback dovrebbe essere positivo, preciso e congruente con l'adeguatezza/correttezza della pratica/gioco o il focus dell'attività (per esempio

l'insegnante ricorda ai bambini durante la pratica/gioco che dovrebbero piegare le ginocchia quando fanno rotolare la palla). Infine la quinta forma: gli insegnanti si rendono conto che una parte di un'attività o l'intera attività deve essere cambiata o modificata per alcuni bambini o per l'intera classe e allora intervengono modificando l'attività di apprendimento per renderla interessante e stimolante per quei bambini (per esempio l'insegnante si rende conto che alcuni bambini non colpiscono il bersaglio quando fanno rotolare la palla; per quei bambini l'insegnante riduce la distanza e il bersaglio o usa un bersaglio più grande per aiutarli a raggiungere lo scopo).

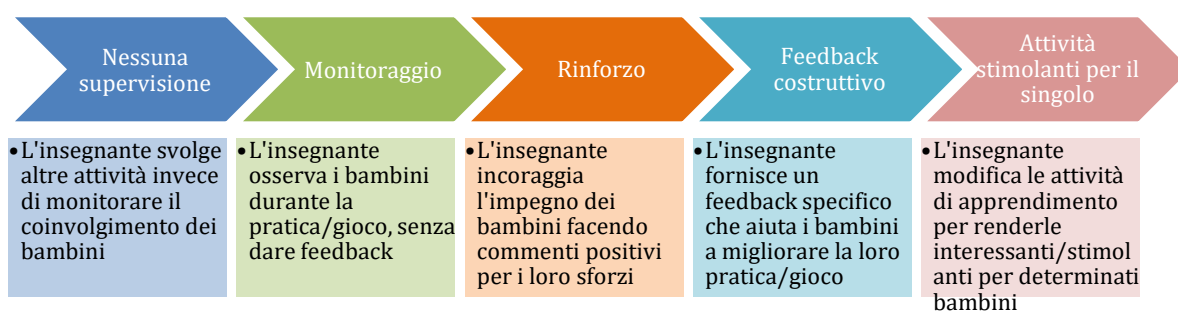


Figura 1. Le cinque diverse forme di supervisione del bambino.

Il resto del capitolo è diviso in due parti: la prima prevede una panoramica sulle ricerche che trattano il contributo della supervisione del bambino al suo apprendimento; la seconda fornisce alcune raccomandazioni utili e strategie pratiche sulla supervisione del bambino, adattabili ai bisogni specifici di ogni scuola/classe o situazione particolare, da usare durante l'EF quotidiana o attività strutturate e non di AF.

Come indicato in precedenza, per essere svolta efficacemente la supervisione del bambino dovrebbe includere tre elementi chiave (es. supervisionare la pratica/gioco dei bambini per garantire un ambiente sicuro, insistere e incoraggiare la partecipazione dei bambini fornendo un feedback positivo e costruttivo, modificare le attività di apprendimento per renderle interessanti e stimolanti per il singolo). Questi elementi sono stati esaminati, sia individualmente che congiuntamente, attraverso alcune ricerche passate e recenti e la loro importanza è supportata dall'osservazione empirica.

Cominciando dai primi due elementi (supervisionare la pratica/gioco dei bambini e incoraggiare la partecipazione fornendo feedback positivo e costruttivo), la maggioranza degli studi sembra convergere verso la teoria che gli insegnanti più efficienti, tipicamente, forniscano più feedback, sebbene i risultati non sempre danno credito al collegamento tra feedback e aumento dell'ottenimento dei risultati (Lee, Keh, & Magill, 1993; Tannehill, van der Mars, & MacPhail, 2015). Per esempio lo studio di Hastie (1994) indica che il

feedback e gli interventi dell'insegnante sono associati con più alti momenti di apprendimento accademico dei bambini. Allo stesso modo, uno studio sperimentale che ha esaminato tre diverse condizioni di supervisione nella pratica del bambino hanno mostrato che sia la supervisione vicina sia lontana, combinata con uno specifico feedback sull'abilità, produce più alti livelli di performance su esercizi prestabiliti rispetto a una supervisione distante senza nessun feedback (Sariscsany, Darst, & van der Mars, 1995). Allo stesso modo lo studio di Schuldheisz e van der Mars (2001), che ha indagato l'effetto di due condizioni di supervisione (passiva verso attiva) sui livelli di AF a intensità da moderata a vigorosa nei bambini, sottolinea che la supervisione attiva, che include l'incoraggiamento, le indicazioni e il feedback, influisce direttamente sui livelli di AF a intensità da moderata a vigorosa.

Riguardo alla specificità e congruenza del feedback, gli studi su tutti e tre i livelli di istruzione (asilo, scuola primaria e secondaria) confermano il ruolo importante del feedback costruttivo. Per esempio lo studio di Oslin, Stroot e Siedentop (1997) dimostra che il feedback a componente specifico aiuta i bambini in età prescolare a migliorare l'efficienza dell'abilità manipolativa. Risultati simili sono stati osservati in altri studi sulla scuola di primo grado (per es. Kyriakides, 2016; Rikard, 1991), di secondo grado (per es. Silverman, Kulinna, & Crull, 1995; Silverman, Tyson, & Krampitz, 1992) e anche nella scuola di terzo grado (per es. De Knop, 1986), dimostrando che gli insegnanti che forniscono feedback congruente e specifico durante la pratica del bambino hanno bambini con maggiori risultati di apprendimento e che la supervisione attiva permette di distinguere tra insegnanti efficaci e non. Inoltre è stato dimostrato che questo tipo di feedback è utile sia per i bambini con basse e alte abilità, aiutandoli a migliorare il successo nella pratica (Pellett & Harrison, 1995).

Per quanto riguarda il terzo elemento della supervisione del bambino (modificare le attività per renderle interessanti e stimolanti per il singolo) gli studiosi sostengono che una pratica adeguata e l'apprendimento del bambino migliorano quando le attività di apprendimento vengono modificate in base al livello di abilità dei bambini (Hastie & Martin, 2006; Rink, 2010; Siedentop & Tannehill, 2000). Inoltre l'istruzione differenziata sembra migliorare la perseveranza, motivazione, autonomia e divertimento dei bambini, riducendo allo stesso tempo la noia, comportamenti che si allontanano dalle istruzioni, il non coinvolgimento, la frustrazione e l'imbarazzo (Rovegno & Bandhauer, 2016). Per questo gli insegnanti dovrebbero tenere in considerazione il livello di abilità dei bambini non solo durante la pianificazione delle istruzioni ma anche durante l'insegnamento vero e proprio, differenziando e modificando le loro attività per aiutare i bambini di tutti i livelli

di abilità nel raggiungimento degli obiettivi (Siedentop & Tannehill, 2000; Silverman, 1993; Tannehill et al., 2015).

I risultati delle ricerche sul campo dell'EF indicano che l'apprendimento del bambino e la motivazione possono essere migliorati, se gli insegnanti modificano le attività di apprendimento per renderle più interessanti e stimolanti per i singoli bambini. Per esempio, uno studio recente ha dimostrato che gli approcci di insegnamento che forniscono più supporto all'autonomia e al coinvolgimento attivo del bambino hanno il potenziale per migliorare l'apprendimento (Shen, McCaughtry, Martin, & Fahlman, 2009). Inoltre altri due studi hanno dimostrato che i bambini che sperimentano progressioni da pratiche facili a pratiche difficili seguono percorsi maggiormente di successo e adeguati rispetto a chi mette in pratica le proprie abilità senza nessuna progressione (French et al., 1991; Hebert, Landin, & Solmon, 2000).

5.2 RACCOMANDAZIONI E STRATEGIE PRATICHE PER LA SUPERVISIONE DEL BAMBINO

In questa sezione forniamo alcune raccomandazioni e strategie pratiche per la supervisione del bambino, che possono essere adattate per andare incontro ai bisogni particolari di ogni scuola o classe. Queste raccomandazioni, che si basano sulla letteratura riguardante l'insegnamento efficace durante l'EF e l'AF, cercano di rendere più concrete le modalità con cui gli insegnanti dovrebbero supervisionare attivamente la pratica/gioco del bambino. Le seguenti strategie sono organizzate intorno ai tre elementi citati in precedenza riguardanti la supervisione del bambino.

Supervisionare la pratica/gioco dei bambini

- Supervisionare sempre la partecipazione dei bambini in pratiche/giochi strutturati e non, per garantire la sicurezza, addolcire le funzioni e lavorare su ogni possibile bisogno del bambino.
- Durante la supervisione di pratiche/giochi strutturati e non, prendere appunti o tenere in mente gli interessi o i bisogni in merito a specifici movimenti/argomenti

o idee sbagliate e includerli nella pianificazione delle lezioni. Chiedere chiarimenti ai bambini, se necessario.

Incoraggiare la partecipazione e fornire feedback costruttivi

- Nell'osservazione di bambini che non partecipano alla pratica/gioco, parlare con loro e cercare il modo di coinvolgerli. Insistere e provare a trovare le ragioni alla base della non partecipazione del bambino, questo aiuterà a trovare il modo di coinvolgerlo/a più facilmente.
- Nella supervisione di pratiche/giochi strutturati e non, utilizzare forme verbali di comunicazione (per es. bravo, continua, ottimo! ecc.) o non verbali (per es. gesti o espressioni di approvazione come sorridere, annuire, battere il cinque, dare una pacca sulla schiena o sulla spalla, battere le mani, abbracciare con gioia, mantenere il contatto visivo) per lodare o incoraggiare le azioni/comportamenti del bambino.
- Nell'osservazione della pratica/gioco dei bambini, si possono utilizzare le idee dei bambini, costruirle e svilupparle (facendo domande) per portare l'apprendimento a un passo successivo.
- Nella supervisione della pratica/gioco strutturato o non strutturato, fornire un feedback costruttivo. Questo tipo di feedback è sempre positivo, specifico e congruente con l'adeguatezza/concretezza della pratica/gioco o con gli elementi critici di un'abilità motoria enfatizzata (per es. Bravo Peter! Hai piegato bene le ginocchia facendo rotolare la palla! Adesso cerca di muovere lentamente la mano che tiene la palla avanti e indietro).

Modificare le attività per soddisfare i bisogni/interessi individuali

Garantire la possibilità di scelta tra i livelli di difficoltà. Lasciare ai bambini la scelta sulla distanza, misura del bersaglio, velocità, direzione, altezza, ecc. nell'attività proposta. Per esempio nell'insegnamento del salto in lungo, gli insegnanti possono usare un nastro per contrassegnare in diversi punti del terreno il simbolo '<'. Chiedere ai bambini di scegliere un punto dove stare, posizionarsi al lato del simbolo (es. una delle diagonali) e fare un salto in lungo per arrivare dall'altra parte del simbolo (es. l'altra linea diagonale) dà la possibilità ai bambini di scegliere la distanza da cui si sentono più sicuri per saltare. Allo stesso modo, quando si insegna a palleggiare, gli insegnanti possono dare la possibilità ai bambini di adeguare la velocità dei loro movimenti alla loro abilità. Ad ogni modo, durante la pratica, il ruolo dell'insegnante è fornire un feedback costruttivo e

controllare che ogni bambino scelga la velocità adeguata. Gli insegnanti possono inoltre fornire attività multiple (variazioni di un'attività rivolta all'abilità enfatizzata durante la lezione) e chiedere ai bambini di scegliere quale attività praticare (fare riferimento a Rovegno & Bandhauer, 2016 per avere più informazioni su questo elemento chiave).

BIBLIOGRAFIA

- De Knop, P. (1986). Relationship of specified instructional teacher behaviors to student gain on tennis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5(2), 71-78. doi: 10.1123/jtpe.5.2.71.
- French, K., Rink, J., Rikard, L., Mays, A., Lynn, S., & Werner, P. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 261-274. doi: 10.1123/jtpe.10.3.261.
- Hastie, P. A. (1994). Selected teacher behaviors and student ALT-PE in secondary school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 242-259. doi: 10.1123/jtpe.13.3.242.
- Hastie, P., & Martin, E. (2006). *Teaching elementary physical education: Strategies for the classroom teachers*. San Francisco, CA: Pearson Education.
- Hastie, P., & Siedentop, D. (1999). An ecological perspective on physical education. *European Physical Education Review*, 5(1), 9-29. doi: 10.1177/1356336X990051002.
- Hebert, E., Landin, D., & Solmon, M. (2000). The impact of task progressions on students' practice quality and task-related thoughts. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(3), 338-354. doi: 10.1123/jtpe.19.3.338.
- Kyriakides, E. (2016). *Combining generic and content-specific practices in exploring teaching quality in physical education and its impact on student learning* (Unpublished doctoral dissertation). University of Cyprus, Nicosia.
- Lee, A., Keh, N., & Magill, R. (1993). Instructional effects of teacher feedback in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 228-243. doi: 10.1123/jtpe.12.3.228.
- Oslin, J. L., Stroot, S., & Siedentop, D. (1997). Use of component-specific instruction to promote development of the overarm throw. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(3), 340-356. doi: 10.1123/jtpe.16.3.340.
- Pellett, T. L., & Harrison, J. M. (1995). The influence of a teacher's specific, congruent, and corrective feedback on female junior high school students' immediate volleyball practice success. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(1), 53-63. doi: 10.1123/jtpe.15.1.53.
- Rikard, G. L. (1991). The short term relationship of teacher feedback and student practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(3), 275-285. doi: 10.1123/jtpe.10.3.275.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rovegno, I., & Bandhauer, D. (2016). *Elementary physical education: Curriculum and instruction* (2nd ed.). Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Sariscsany, M. J., Darst, P. W., & van der Mars, H. (1995). The effects of three teacher supervision patterns on student on-task and skill performance in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 179-197. doi: 10.1123/jtpe.14.2.179.
- Schuldheisz, J. M., & van der Mars, H. (2001). Active supervision and students' physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 75-90. doi: 10.1123/jtpe.21.1.75.

- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., & Fahlman, M. (2009). Effects of teacher autonomy support and students' autonomous motivation on learning in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Silverman, S. (1993). Student characteristics, practice and achievement in physical education. *The Journal of Educational Research*, 87(1), 54-61. doi: 10.1080/00220671.1993.9941166.
- Silverman, S., Kulinna, P. H., & Crull, G. (1995). Skill-related task structures, explicitness, and accountability: relationships with student achievement. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 32-40. doi: 10.1080/02701367.1995.10607653.
- Silverman, S., Tyson, L., & Krampitz, J. (1992). Teacher feedback and achievement in physical education: interaction with student practice. *Teaching and Teacher Education*, 8(4), 333-344. doi: 10.1016/0742-051X(92)90060-G.
- Tannehill, D., van der Mars, H., & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett learning

CAPITOLO

6

INCORAGGIARE LE ATTIVITÀ MOTORIE DEI BAMBINI

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Il contributo dell'attività fisica nell'educazione prescolare
- Sensibilizzazione dei bambini nei confronti di uno stile di vita naturalmente attivo
- Esperienze positive dei bambini risultanti dalla partecipazione ad attività motorie
- Istruzioni per incoraggiare i bambini ad avere uno stile di vita naturalmente attivo

6.1 IL CONTRIBUTO DELL'ATTIVITÀ FISICA NELL'EDUCAZIONE PRESCOLARE

I bambini in età prescolare mostrano una forte tendenza al movimento. Gran parte del loro apprendimento avviene attraverso l'uso del corpo, che rende il movimento uno dei fattori di base dell'apprendimento. Il movimento e l'uso del corpo hanno molteplici significati per il bambino (Gallahue, & Donnelly, 2003). Una ricerca riguardante il cervello umano (Promislow, 2005) ha reso evidente che l'apprendimento precoce si basa sullo sviluppo motorio; questo significa che il movimento è la modalità di apprendimento maggiormente preferita e dominante, poiché i bambini comprendono meglio i concetti quando sono fisicamente attivi (Promislow, 2005). Per esempio è più facile per i bambini comprendere concetti quantitativi come piccolo-grande, alto-basso, largo-stretto utilizzando il corpo.

In altre parole, utilizzare giochi motori e attività motorie è uno strumento particolarmente efficace per l'apprendimento in età prescolare. Un programma giornaliero che includa numerose attività motorie può infatti colmare la distanza tra il gioco e modalità più ufficiali di apprendimento utilizzate nelle attività atletiche scolastiche. La maggior parte degli esperti di sviluppo motorio (per es. Byrne, & Hills, 2007) sono d'accordo sul fatto che il gioco costituisca una parte essenziale di un programma di apprendimento di alta qualità. Il gioco auto-guidato e informale offre ai bambini la possibilità di partecipare a un'ampia gamma di attività motorie che forniscono ai bambini varie opportunità di sviluppare un'attitudine positiva verso lo sport, i giochi motori, le attività fisiche e uno stile di vita più attivo in futuro (Zachopoulou & Kouli, 2017). Le attività strutturate e la natura libera dei giochi motori creano un ambiente che facilita il senso di divertimento e soddisfazione, elementi che potrebbero essere assenti dalla routine quotidiana dei bambini, sia all'interno sia all'esterno della scuola. Questo tipo di attività e il feedback emozionale che ne consegue (l'euforia e la gioia derivate dalle attività fisiche e dal movimento) sono descritte dai ricercatori e dagli insegnanti come il modo più sicuro di rafforzare la motivazione dei bambini affinché partecipino alle attività motorie (Liukkonen, 2010).

Di conseguenza, i programmi di attività motoria dovrebbero costituire una parte imprescindibile dello sviluppo naturale di tutti i bambini (Byrne, & Hills, 2007; Sutterby, 2009). Quando i ricercatori indagano lo sviluppo generale dei bambini, non possono sottovalutare il contributo che i programmi di attività fisica forniscono al loro progresso generale. Un programma giornaliero arricchito con vari tipi di attività motorie, come giochi motori, probabilmente porterà i bambini ad avere uno stile di vita più sano, anche in età

prescolare. Secondo R. Wickstrom (1970) “dove ci sono bambini, c’è un movimento quasi incessante” (pagina 11).

6.2 SENSIBILIZZAZIONE DEI BAMBINI NEI CONFRONTI DI UNO STILE DI VITA NATURALMENTE ATTIVO

I primi anni dell’infanzia sono considerati vitali per la salute e il benessere del resto della vita. L’adozione di uno stile di vita salutare anche nei primi anni dell’infanzia è un obiettivo importante, specialmente in relazione alla genetica pre-esistente e alle caratteristiche ambientali. Più precisamente, la mancanza di informazione e di familiarizzazione dei bambini riguardo a una dieta salutare e all’attività fisica, insieme a una tendenza genetica ad acquisire peso, potrebbe portare a uno sviluppo del peso non salutare, che avrebbe implicazioni negative negli anni successivi dal punto di vista della salute (Byrne, & Hills, 2007; Yanovski, & Yanovski, 2003).

Mentre i bambini sono incoraggiati ad aumentare i loro livelli di attività fisica, dovrebbero anche sviluppare strategie per ridurre i comportamenti di uno stile di vita non attivo (Parizkova, & Hills, 2005). Per influenzare la conoscenza e l’attitudine dei bambini in età prescolare, i genitori, gli insegnanti e chi redige i regolamenti dovrebbe unire le forze in modo coordinato.

Riguardo agli interventi educativi è importante focalizzarsi sui comportamenti cruciali dei bambini e sulle attitudini che portano a un peso eccessivo piuttosto che sull’ambiente della classe o sul contenuto delle attività. I fattori ambientali che portano a uno stile di vita più o meno sano devono essere esaminati alla luce della loro capacità di contribuire alla frequenza di comportamenti che aumentano o riducono la possibilità di diventare obesi (Hill & Peters, 1998; Hill, Wyatt, Reed & Peters, 2003; Young & Hills, 2007). Per esempio, gli insegnanti possono influenzare la natura e la quantità delle attività fisiche a cui partecipano i bambini e questa influenza può essere diretta o indiretta. Se gli insegnanti forniscono ai bambini un ambiente scolastico (interno o esterno) che promuove lo svolgimento di attività fisiche illustrate chiaramente, possono influenzare direttamente questo comportamento. Inoltre possono influenzare i bambini con le loro attitudini personali, per esempio fungendo da modello e partecipando a diverse attività fisiche. Simili tesi sono state sviluppate da Moore et al. (1991) a proposito dell’influenza esercitata dai genitori. Questi autori sostengono che i bambini i cui genitori sono fisicamente attivi saranno più propensi a comportarsi come i loro genitori, rispetto ai compagni con genitori fisicamente non attivi. Inoltre Young and Hills (2007) sostengono che gli adulti che creano

ambienti che promuovono l'attività fisica e che fungono da modelli per l'attività fisica influenzano i bambini ad adottare comportamenti relativi all'attività fisica con una maggiore frequenza, rispetto ai bambini che vivono in ambienti meno motivanti.

Negli anni passati, la maggior parte dei programmi educativi e delle iniziative per evitare l'obesità infantile e insegnare uno stile di vita più salutare si sono concentrati principalmente sui bambini nella scuola primaria anziché in età prescolare. Negli ultimi anni i ricercatori e i professionisti della salute sembrano includere i bambini in età prescolare nei loro gruppi target. Dal momento che l'obesità non sembra dare segnali di rallentamento, è ovvio che la battaglia contro gli ambienti che portano a un aumento graduale del peso corporeo dei bambini deve cominciare da un'età più bassa (Hill, Wyatt, Reed & Peters, 2003). Evitare la vita sedentaria nei primi anni di vita offre importanti vantaggi contro l'obesità infantile e incoraggia i bambini ad adottare uno stile di vita più salutare. Questo obiettivo può essere perseguito attraverso la creazione e la realizzazione di programmi che aiutino i bambini ad acquisire conoscenze sulle componenti di una vita salutare e fisicamente attiva. Tali programmi devono essere pianificati attentamente, tenendo in considerazione l'età e i bisogni dei bambini. Le istituzioni formative responsabili della creazione dei regolamenti devono includere la necessità di sviluppare programmi di intervento e corsi che non solo forniscano opportunità di svolgere attività fisica, ma che favoriscano anche la promozione di un'attitudine verso uno stile di vita sano e la sua adozione per tutta la vita (Zachopoulou & Kouli, 2017).

Un'altra ragione per la quale l'adozione di uno stile di vita sano è importante in età prescolare è il fatto che la maggior parte delle abitudini (alimentari o atletiche) sono più facili da acquisire a quell'età piuttosto che durante l'adolescenza (Wetton, 2005). Di conseguenza, è difficile progettare e mettere in pratica azioni per prevenire l'obesità efficacemente e promuovere uno stile di vita sano senza rafforzare la comprensione dei bambini di ciò che è importante o senza cambiare i comportamenti di base che contribuiscono all'aumento del peso corporeo.

6.3 LE ESPERIENZE POSITIVE DEI BAMBINI RISULTANTI DALLA PARTECIPAZIONE AD ATTIVITÀ MOTORIE

Affinché i bambini vivano esperienze positive attraverso la partecipazione ad attività motorie o giochi, è importante che queste attività e giochi, così come l'ambiente generale della classe, siano divertenti e interessanti, soddisfino i loro bisogni e motivino la loro partecipazione (Papaioannou, Theodoraki & Gouda, 2003).

La motivazione si riferisce all'azione umana e ai fattori che la definiscono. Attraverso il movimento si possono spiegare e analizzare le ragioni del perché le persone scelgono di fare qualcosa, l'intensità con cui lo fanno e se continueranno a farlo oppure no (Alderman, 1974). Secondo Singer (1980) la motivazione è alla base: 1) della scelta e della preferenza di un'attività; 2) della continuazione nel fare quell'attività; 3) dell'intensità e vitalità della performance; 4) dell'adeguatezza della performance, secondo i livelli esistenti. Più precisamente il risultato della motivazione riflette la reazione alle motivazioni interne, dal momento che le persone scelgono attività che pensano possano dare soddisfazione.

L'abilità e il successo nelle attività motorie è un fattore base della motivazione (Roberts, Kleiber & Duda, 1981). Perciò i bambini che si sentono abili nelle attività motorie mostrano una motivazione alta, mentre i bambini con abilità limitate non sono facilmente motivati a partecipare. Ciononostante, i bambini dovrebbero intraprendere attività motorie adeguate ai loro bisogni individuali, ossia che costituiscano sfide in linea con le loro abilità personali. In questa fase è molto importante che i bambini siano in grado di valutare le proprie abilità da soli (Papaioannou & Kouli, 1999).

Inoltre esistono teorie nell'ambito della motivazione al raggiungimento del risultato (Dweck & Leggett 1988; Nicholls 1992) e ricerche (Duda 1989; Duda, Fox, Biddle & Armstrong 1992) che sostengono ci siano almeno due aspetti riguardanti il modo in cui una persona percepisce la propria partecipazione alle attività motorie o a Educazione Fisica. Il primo aspetto, chiamato "orientamento al progetto" si concentra sull'apprendimento, sul miglioramento e sulla risposta ai quesiti posti dall'attività.

Ogni percezione riguardante le abilità personali deriva dalla persona stessa.

I criteri di successo sono soggettivi e dipendono dal fatto che la persona creda di aver imparato qualcosa o di essere migliorata. In questo modo un fallimento soggettivo è piuttosto improbabile, dal momento che gli errori sono considerati parte del processo di apprendimento e una guida verso futuri miglioramenti. Lo stato di "orientamento al progetto" rende il bambino felice per il suo raggiungimento personale, interessato a migliorare e a impegnarsi. Il secondo aspetto chiamato "orientamento all'ego" si concentra principalmente sul "sorpasso degli altri" (Duda 1989; Duda, Fox, Biddle & Armstrong 1992). In questa fase una persona crea la propria percezione riguardante l'abilità personale secondo i modelli e il suo successo si basa sul confronto con le performance degli altri. Queste persone sviluppano sentimenti negativi quando si ritrovano a un livello inferiore rispetto agli altri. Di conseguenza, proveranno a malapena a raggiungere l'obiettivo per

poter avere una scusa plausibile per il fallimento ed è molto probabile che smetteranno di provare dopo un certo numero di fallimenti.

Come spiegato in una ricerca di Nicholls (1989) i due aspetti appena illustrati non sono interdipendenti. Questo significa che l'orientamento al progetto e l'orientamento all'ego non sono necessariamente concetti in opposizione. Una persona può essere intensamente orientata al progetto e all'ego allo stesso tempo, poco orientata verso i due stati oppure molto orientata al primo in funzione dell'altro (Duda, 1988).

Riguardo al ruolo dell'ambiente scolastico, studi precedenti (e.g. Treasure & Roberts, 1995) hanno mostrato l'inabilità degli insegnanti a rinforzare la motivazione dei bambini nei primi anni di vita nella partecipazione alle attività motorie. I bambini si adeguano al clima psicologico creato dagli insegnanti, che influenza i loro sforzi per raggiungere gli obiettivi prefissati (Ames, 1992; Roberts, 1992; Ames & Archer, 1988). Questo clima psicologico porta i bambini verso alcune procedure di autovalutazione che li spingono all'adozione di un orientamento al progetto o all'ego. Gli insegnanti hanno due opzioni importanti riguardo alla motivazione: possono scegliere il modello "competitivo" dove il criterio di successo è il risultato della performance o il modello "educativo" dove il criterio di successo è l'apprendimento/miglioramento. Ci sono studi (Ames & Archer, 1988; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995) che dimostrano che un clima motivazionale basato sul lavoro è positivamente correlato all'orientamento al progetto e all'interesse al programma/lezione, mentre un clima di motivazione competitiva porta i bambini ad adottare un orientamento all'ego.

Secondo quanto descritto sopra, quando un insegnante pone più enfasi sulla competizione e valutazione utilizzando le performance degli altri come criteri, è ovvio che i bambini saranno portati ad avere un orientamento all'ego, mentre se nell'ambiente si enfatizza l'apprendimento, il miglioramento delle attività, l'impegno e la partecipazione per il piacere di farlo, allora i bambini saranno portati ad avere un orientamento al progetto. Inoltre, altri studi (Ames & Archer 1988; Ames 1992; Papaioannou, 1994) hanno dimostrato che un "clima motivazionale" può influenzare i bambini ad avere un orientamento al progetto o all'ego. Di conseguenza, affinché i bambini vivano esperienze positive durante le attività motorie, un insegnante dovrebbe creare un clima motivazionale favorevole, che migliori le loro abilità in un ambiente di accettazione e di incoraggiamento.

In conclusione è largamente condiviso che le attività motorie strutturate possano influenzare la motivazione dei bambini e l'impegno nell'attività fisica, perché il movimento ha l'abilità di promuovere le loro esperienze positive (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003; McKenzie, 2007; Pratt, Macera, & Blanton, 1999). Le conclusioni di cui

sopra sono generalmente valide per tutte le età, ma sono particolarmente significative per i bambini in età prescolare (Liukkonen, 2007), in quanto a quell'età si gettano le basi del loro comportamento sociale e della loro inclusione nell'ambiente sociale, così come dell'attività fisica e in generale di uno stile di vita attivo (Liukkonen, 2010).

6.4 ISTRUZIONI PER INCORAGGIARE I BAMBINI AD AVERE UNO STILE DI VITA NATURALMENTE ATTIVO

Un modo per familiarizzare e incoraggiare i bambini ad avere uno stile di vita naturalmente attivo è la partecipazione quotidiana a programmi di attività motorie con un'organizzazione di sviluppo adeguata, durante i quali l'insegnante utilizzi varie strategie per indurre i bambini alla partecipazione attiva per la maggior parte dell'attività. Secondo Zachopoulou e Kouli (2017), per mettere in pratica queste strategie un insegnante dovrebbe:

- Pianificare le attività per dare ai bambini tempo sufficiente per restare attivi dal punto di vista motorio per correre, saltare, arrampicarsi, ecc.
- Enfatizzare la cooperazione piuttosto che la competizione, in modo che ogni bambino abbia la possibilità di portare a termine l'attività.
- Motivare i bambini (per es. lodarli verbalmente o con piccole ricompense) per il loro stile di vita naturalmente attivo.
- Organizzare attività all'interno: i bambini hanno bisogno di essere attivi anche quando il meteo scoraggia le attività all'esterno.
- Incoraggiare i bambini a partecipare alle attività, senza fare pressioni se sono riluttanti.
- Partecipare attivamente alle attività diventando un modello di ruolo: i bambini nei primi anni di vita copiano gli adulti e seguono il loro esempio.
- Adattare i livelli di intensità delle attività alle condizioni fisiche dei bambini.
- Cambiare o modificare le attività se alcuni bambini mostrano segnali di affaticamento e inventare giochi e attività con i bambini, motivando i loro interessi.
- Creare un programma includendo attività che attivino unità muscolari diverse.

Inoltre, secondo alcuni ricercatori (Jones-Hamilton, 2002; Siedentop & Tannehill, 2002; Good & Brophy, 1987; Siedentop, 1983) gli insegnanti dovrebbero applicare alcune strategie per creare un ambiente di apprendimento motivante e perciò positivo, in cui i bambini possano godere dei risultati positivi della loro partecipazione. Le strategie sono:

- Organizzare i bambini in piccoli gruppi (non più di quattro bambini per gruppo).
- Utilizzare quanto più materiale possibile.
- Organizzare i gruppi in modo che non si ostacolino a vicenda.
- Ridurre il tempo dedicato a dare istruzioni (dare istruzioni semplici, chiare e precise).
- Adattare l'attività al singolo individuo considerando le differenze personali tra i bambini e permettere loro di partecipare alle attività in modo costante e con risultati positivi. Per fare ciò, un insegnante deve:
 - Modificare il grado di difficoltà di un'attività (utilizzare le varianti di un esercizio o cambiare lo stile)
 - Ideare esercizi stimolanti (leggermente più difficili rispetto alle abilità reali del bambino)
 - Creare diversi tipi di sfide (performance simultanea di diversi movimenti, complessità differenti)
- Gestire il tempo della lezione in modo efficiente, visto che il tempo dedicato all'attività pratica effettiva è un forte indice di apprendimento. Per fare ciò, un insegnante deve:
 - Iniziare la lezione immediatamente (ridurre il tempo per radunare i bambini e per controllare le assenze, ecc.)
 - Ridurre il tempo necessario all'organizzazione della lezione, utilizzando abitudini (applicare metodi veloci ed efficaci per dividere i gruppi, distribuire il materiale, ecc.)
 - Aumentare il tempo in cui i bambini sono impegnati con la materia.

BIBLIOGRAFIA

- Alderman, R.B. (1974) *Psychology Behavior in Sport*. Philadelphia: W.B. Saunders Company.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3) 261-271.
- Ames, C., & Archer, J., (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Byrne, N.M., & Hills, A.P. (2007). The importance of physical activity in the growth and development of children. In: A.P. Hills, N.A. King, & N. M. Byrne. (Eds.). *Children, Obesity and Exercise. Prevention, treatment and management of childhood and adolescent obesity*, pp. 50-60. London & New York: Routledge.
- Duda, J.L., (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, (95-106).
- Duda, J.L., (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L., Chi, L. Newton, M., Walling, M., & Catley, D., (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., & Armstrong, N., (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L.,(1988). A Social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gallahue, D. Donnelly, F. (2003). *Developmental physical education for all children*. Champaign: Ill: Human Kinetics.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S.J.H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Good, T.L. & Brophy, J.E.(1987). *Looking in classrooms*. NY: Harper & Row.
- Hill, J.O., & Peters, J.C. (1998). Environmental contributions to the obesity epidemic, *Science*, 280, 1371–1374.
- Hill, J.O., Wyatt, H.R., Reed, G.W., & Peters, J.C. (2003). Obesity and Environment: Where Do We Go from Here? *Science*, 299 (5608), 853-855.
- Jones-Hamilton, L. (2002). Measuring effective teaching.
www.uncw.edu/cte/et/Resnotes/Jones-Hamilton/index.htm
- Liukkonen, J. (2007). Teacher's role in promoting children's intrinsic motivation towards physical activity. In E. Zachopoulou, N. Tsangaridou, I. Pickup, J. Liukkonen, V. Grammatikopoulos, (Eds.) 'Early Steps'. *Promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years*. pp. 23-26, Thessaloniki: Kristodoulidi Publications.
- Liukkonen, J. (2010). Promoting Children's Sound Personality Development and Intrinsic Motivation Towards Physical Activity. In E. Zachopoulou, J. Liukkonen,

- I. Pickup, N. Tsangaridou (Eds.) *Early Steps Physical Education Curriculum. Theory and Practice for Children Under 8*. pp. 31-40, United States: Human Kinetics.
- McKenzie, T.L. (2007). The Preparation of Physical Educators: A public health perspective. *Quest*, 59, 346-357.
- Moore, L.L., Lombardi, D.A., White, M.J., Campbell, J.L., Oiveria, S.A., & Ellison, R.C. (1991). Influence of parents' physical activity levels on activity levels of young children, *Journal of Pediatrics*, 118, 215-19.
- Nicholls, G.J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-55). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge M.A.: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A., Theodorakis, Y., & Goudas, M. (2003). *For a better physical education*. Thessaloniki: Publications, Christodoulidi. [in Greek language]
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Parizkova, J., & Hills, A.P. (2005) *Childhood Obesity: Prevention and Management*, 2nd edition, Boca Raton, FL: CRC Press.
- Pratt, M., Macera, C.A., & Blanton, C. (1999). Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: current evidence and research issues. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 31, 526-533.
- Promislow, S. (2005). *Making the brain – body connection*. Vancouver, BC: Enhanced Learning and Integration.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Kleiber, D.L., Duda, J.L., (1981). An analysis of motivation in children's sport. The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Siedentop, D. (1983). Academic learning time; reflecting and prospect. *Journal of Teaching in Physical Education*. (Monograph 1), 3-7.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2002). *Developing Teaching skills in Physical Education*. CA: Mayfield
- Singer, R.N. (1980). Motivation in Sport. In *Psychology in Sports: Methods and Applications*. R. Suin (Ed.), Min: Burgess Pub. Co.
- Sutterby, J. (2009). What kids don't get to do anymore and why. *Childhood Education*, 85(5), 289-292.
- Treasure, D.C., & Roberts G.C., (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Wetton, P. (2005). *Physical education in the nursery and infant school*. London: Routledge.
- Wickstrom, R. (1970). *Fundamental Motor Patterns*, Philadelphia, PA: Lea and Febiger.

- Yanovski, J.A., & Yanovski, S.Z. (2003). Treatment of pediatric and adolescent obesity. *Journal of the American Medical Association*, 289(14), 1851–1853.
- Young, J., & Hills, A.P. (2007). Childhood obesity. In: A.P. Hills, N.A. King, & N. M. Byrne. (Eds.). *Children, Obesity and Exercise. Prevention, treatment and management of childhood and adolescent obesity*, pp. 1-10. London & New York: Routledge.
- Zachopoulou, E. & Kouli, O. (2017). *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes in Preschool Age*. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]

CAPITOLO

7

VALUTAZIONE DELL'ATTIVITÀ MOTORIA DEI BAMBINI

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Valutazione
- Valutazione scolastica
- Valutazione scolastica nelle scuole dell'infanzia
- Valutazione dei bambini
- Metodi di valutazione (osservazione e portfolio)
- Istruzioni per osservare le attività motorie

7.1 VALUTAZIONE

Secondo Dimitropoulos (2007a), la valutazione è una materia cognitiva acclamata a livello internazionale che, nonostante esistano indicazioni che le prime procedure di valutazione risalgano al terzo millennio AC, nel suo significato scientifico moderno (come campo scientifico autonomo) è in uso solo da qualche decennio. Ciononostante, il concetto e il contenuto della valutazione non è stato ancora definito completamente, dal momento che esistono molteplici approcci tra gli studiosi della valutazione (Grammatikopoulos, 2004).

Ci sono due distinzioni di base nella valutazione: a) distinzione tra valutazione interna ed esterna; b) distinzione tra valutazione formativa e sommativa. La valutazione interna è esercitata dal personale di un istituto o da coloro che sono coinvolti nelle procedure di valutazione (per es. bambini, impiegati). Invece la valutazione esterna è esercitata dalle persone che non sono coinvolte nella progettazione o implementazione delle procedure di valutazione (Scriven, 1991).

La valutazione formativa (Scriven, 1967) avviene durante la procedura di valutazione e ha l'obiettivo di fornire informazioni utili per migliorare o riprogettare parti di procedure specifiche. La valutazione sommativa (Scriven, 1967) avviene dopo il completamento delle procedure di valutazione e ha come obiettivo l'accertamento della praticità dei risultati delle procedure (per es. se una procedura formativa facilita la "preservazione" dell'apprendimento). La valutazione dei risultati (Chinapah & Miron, 1990) riguarda l'esame di una procedura (per es. il test finale di una materia). Le varie forme di valutazione possono appartenere a una delle categorie summenzionate oppure cercare di includere una o più tipologie di valutazione per essere più funzionali.

Le due forme di valutazione solitamente più applicate sono la valutazione esterna sommativa e la valutazione interna formativa (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004). Ciononostante, una valutazione più efficace non riguarda l'uso di una determinata procedura, bensì un approccio eclettico, che probabilmente utilizza una combinazione di forme di valutazione (House, 1991; Nevo, 2001; Dimitropoulos, 2007a).

7.2 VALUTAZIONE SCOLASTICA

Quando la valutazione viene usata in ambito scolastico, il termine specialistico usato preferibilmente è "valutazione scolastica". Come suggerisce Grammatikopoulos (2004) sebbene non vi sia un consenso generale nella definizione della valutazione

scolastica, molti studiosi sono d'accordo sul fatto che la valutazione scolastica sia la procedura che definisce il grado con cui gli obiettivi di un sistema scolastico, o parte di esso, sono stati raggiunti – programma, materia, metodo di insegnamento, performance, ecc. (Calder, 1995; Kassotakis, 1990; Chinapah & Miron, 1990).

In questo sforzo di riassumere tutte queste tendenze esistenti, Dimitropoulos (2007a) dà la seguente definizione: “La valutazione scolastica è la procedura organizzata e composta durante la quale i processi, i sistemi, gli individui, i mezzi, i quadri o risultati di un meccanismo scolastico sono valutati secondo criteri e scopi predefiniti” (pag. 27). Così, l'approccio tradizionale per la definizione della valutazione scolastica dipende dalla relazione tra il risultato dello sforzo formativo e i suoi obiettivi formativi.

Affinché una valutazione sia efficace, i criteri devono essere definiti chiaramente, sui quali si baseranno poi le conclusioni. Dimitropoulos (2007a) definisce un criterio come asse di base per dare un giudizio. La selezione dei criteri è influenzata dalla tipologia, dalla materia e dallo scopo della valutazione. La procedura di selezione dei criteri è stata oggetto di preoccupazione per molti ricercatori (Cronbach, 1982; Dimitropoulos, 1999; Worthen & Sanders, 1987). In generale non esistono procedure specifiche per la selezione dei criteri o regole per definirli, in ogni valutazione ci sono particolarità che impongono alcuni criteri. Di conseguenza la selezione dei criteri dipende dalle esigenze specifiche di ogni procedura di valutazione, dalla natura della materia valutata o dalle preferenze filosofiche o teoriche di ogni valutatore. I criteri si distinguono, secondo le loro caratteristiche, in esterni, interni, quantitativi e qualitativi oppure di progettazione, di procedura e di risultato (Dimitropoulos, 2007a).

7.3 VALUTAZIONE SCOLASTICA NELLE SCUOLE DELL'INFANZIA

L'obiettivo principale della valutazione scolastica nelle scuole dell'infanzia è raccogliere le informazioni necessarie che possano portare a prendere decisioni corrette per lo sviluppo dei bambini (Nagle, 2000). Per capire meglio il ruolo della valutazione scolastica nelle scuole dell'infanzia si devono raggruppare gli obiettivi in categorie specifiche. Secondo Nagle (2000) questa classificazione crea quattro grandi gruppi di obiettivi di valutazione nella scuola dell'infanzia: a) ispezione; b) diagnosi; c) pianificazione individuale e controllo del programma; d) valutazione del programma. Più precisamente “ispezione” si riferisce alle procedure di valutazione per molti bambini, per individuare quelle applicate ai bambini che hanno bisogno di ulteriori ispezioni. “Diagnosi” si riferisce alle procedure di valutazione che si applicano ai bambini che hanno bisogno di ulteriore ispezione. “Pianificazione individuale e controllo del programma” si riferisce alla

valutazione quotidiana che fornisce informazioni da utilizzare per la riprogrammazione e la sorveglianza del programma; la “valutazione del programma” si riferisce a ogni valutazione che tratta la qualità del programma.

Ognuna delle categorie summenzionate richiede una procedura di valutazione differente, dal momento che le informazioni raccolte vengono utilizzate per scopi differenti. Ogni procedura di valutazione deve prendere in considerazione i principi generali validi in tutte le valutazioni. Più precisamente, ogni valutazione deve svolgersi per il beneficio dei bambini e di conseguenza sia la sua progettazione sia il suo uso devono servire per questo scopo preciso. Deve essere inoltre sottolineato che la validità e credibilità di una valutazione così come il suo contenuto e i suoi metodi devono essere adeguati all'età specifica dei bambini (Grammatikopoulos, 2010). È inoltre importante menzionare che i genitori e la famiglia in generale sono una preziosa fonte di informazioni per ogni valutazione in età prescolare.

La valutazione in classe riguarda la raccolta di elementi e informazioni in merito allo sviluppo e allo stato cognitivo dei bambini e dà l'opportunità di osservare criticamente i risultati e i metodi d'insegnamento. Per valutare efficacemente una classe, il valutatore ha bisogno di: a) validità – verificare se il test applicato misura ciò che deve essere misurato; b) credibilità – verificare se il bambino riceve la stessa valutazione per due giorni consecutivi; c) obiettività – verificare se due diversi valutatori valutano lo stesso bambino allo stesso modo). Citando Dimitropoulos (2007b) sia le attività riguardanti l'insegnamento stesso che le attività riguardanti la valutazione devono dipendere direttamente dagli scopi e obiettivi formativi fissati. Questa relazione può essere visibile in alcune variazioni con questa sequenza: definizione degli obiettivi formativi => erogazione di esperienze di apprendimento => valutazione.

7.4 VALUTAZIONE DEI BAMBINI

Secondo Dimitropoulos (2007b) la valutazione è stata definita come “lo sforzo e la procedura di valutare il valore di ‘qualcosa’. Questo ‘qualcosa’ può rappresentare persone, istituzioni o sistemi ed è chiamato oggetto della valutazione” (pag. 24)

Wortham e Hardin (2016) classificano la valutazione in quattro principi di base, asserendo che la valutazione di un bambino deve: a) utilizzare molteplici fonti di informazione; b) essere di beneficio al bambino e migliorare il suo apprendimento; c) includere la sua famiglia; d) essere equa per tutti i bambini. Per valutare i bambini in età prescolare, gli stessi ricercatori (Wortham & Hardin, 2016) propongono otto principi di

base, asserendo che la valutazione di un bambino deve: a) tenere in considerazione che il progresso/successo dei bambini nei primi anni di vita dovrebbe essere continuo e teso verso gli obiettivi; b) tenere in considerazione che il progresso/successo dei bambini nei primi anni di vita, correlato agli obiettivi, è importante per lo sviluppo e per la formazione; c) includere un sistema per la raccolta, comprensione e uso delle informazioni di valutazione, che interpreterà l'ambiente della classe; d) essere adatto e adeguato al livello di sviluppo e alle esperienze dei bambini nei primi anni di vita; e) valutare le cose che i bambini possono fare da soli o con l'aiuto di altri studenti o adulti; f) includere informazioni riguardanti le famiglie dei bambini e le valutazioni dei genitori riguardo alle attività dei loro bambini; g) essere usata esclusivamente per gli scopi in cui la valutazione specifica è stata dimostrata essere credibile e valida; h) considerare che le decisioni che hanno un impatto significativo sui bambini non devono essere basate sui risultati di una sola valutazione.

La valutazione dell'attività fisica può essere usata per valutare i bambini (per le loro performance motorie, l'apprendimento cognitivo, le funzionalità emotiva/percettiva e sociale), gli insegnanti, i programmi/lezioni e gli ambienti delle classi (Avgerinos, 2007).

7.5 METODI DI VALUTAZIONE: OSSERVAZIONE E PORTFOLIO

La letteratura attuale fornisce molteplici metodi di valutazione (per es. Wortham, & Hardin, 2016) che possono essere applicati per la valutazione dei bambini e delle loro performance, in base al loro stato di sviluppo. Alcuni di questi sono: test di valutazione motoria, test di valutazione cognitiva (orale o scritta), compiti e progetti, autovalutazione o intervalutazione, osservazione (tradizionale o sistematica), registrazione e creazione di portfolio.

Riguardo alla valutazione dei bambini ci sono referenze riguardanti “la valutazione del bambino” oppure “la valutazione della performance del bambino”. Ad ogni modo Dimitropoulos (2007b) sostiene che un insegnante dovrebbe considerare il bambino come una persona distinta, come un'entità con proprie potenzialità, bisogni e debolezze, che funziona da sola in modo indipendente ed efficiente, che impara e si comporta con un proprio ritmo. Di conseguenza la valutazione del bambino dovrebbe essere individuale e riferirsi al bambino nella sua interezza, percependo le sue performance come parte dei suoi interessi. In altre parole, lo scopo della valutazione del bambino dovrebbe essere prima il bambino in quanto “persona/unicum” e poi la sua performance.

L'approccio individualizzato nella valutazione dell'attività fisica di un bambino consente prima di tracciare la performance personale del bambino e poi di supportarne il miglioramento. I metodi di valutazione come l'osservazione e la registrazione delle

osservazioni in un portfolio separato per ogni bambino (Zografou, Kamberi & Birbili, 2006) può essere d'aiuto per ogni singolo bambino, specialmente per quelli in età prescolare.

Osservazione

L'uso dell'osservazione come metodo di valutazione qualitativa si distingue nell'ambito della valutazione dinamica. Esistono molteplici metodi di osservazione da usare in base agli scopi e ogni metodo di osservazione presenta vantaggi e svantaggi. Secondo Dimitropoulos (2007b) l'osservazione può essere distinta in due diversi livelli: 1) il livello non ufficiale, conosciuto anche come metodo "tradizionale" di osservazione; 2) il livello "sistematico", conosciuto anche come "osservazione sistematica" (Rink, 1998).

Si parla di osservazione *tradizionale* quando le attività osservate sono limitate alla relazione non organizzata e spontanea tra l'insegnante e il bambino. Metodi di osservazione tradizionale sono:

- i) Osservazione intuitiva, che non è sistematica e quindi i suoi risultati non hanno affidabilità né validità. Si applica quando non c'è la necessità di registrare elementi specifici o quando è necessario avere solo un'idea generale.
- ii) La prima stesura di una relazione, ossia le registrazioni di elementi/accadimenti (senza valutazione) durante la lezione/programma. La valutazione avviene quando la relazione è completa.

L'osservazione è *sistematica* quando il processo di registrazione e analisi di un evento fornisce la certezza che se un'altra persona o macchina registrasse lo stesso evento, questi arriverebbero alle stesse conclusioni (Darst, Zakrajsek, & Mancini, 1989). Metodi dell'osservazione sistematica sono:

- i) Criteri di guida/liste di controllo, adatte a una valutazione qualitativa degli eventi. Le definizioni devono essere chiare e i valutatori devono essere formati in modo che questa valutazione possa essere credibile.
- ii) La registrazione degli eventi, che è un metodo sistematico utilizzato per accertarsi dell'esistenza o meno di comportamenti e accadimenti durante la performance di abilità che sono state insegnate, con dati validi e credibili.
- iii) La registrazione della durata, che fornisce informazioni preziose sul modo in cui gli insegnanti usano il tempo durante la lezione/programma. È utile per eventi di lunga durata e fornisce dati validi e credibili, a condizione che l'insegnante sia adeguatamente formato.

iv) Campionatura nel tempo (o registrazione a intervalli) che è usata per eventi che non cambiano velocemente nel tempo, così come abilità che vengono insegnate in modo frammentario, per più di una lezione/programma.

L'osservazione è stata utilizzata con molto successo come metodo per valutare una persona. Questo metodo è ancora più efficiente nell'ambiente scolastico, considerando che viene svolto dall'insegnante stesso, che ha la possibilità di osservare il bambino nel suo ambiente naturale, per periodi relativamente lunghi e registrare le sue reazioni spontanee e il suo comportamento naturale.

Secondo Dimitropoulos (2007b) i principali vantaggi dell'osservazione che la rendono un metodo utile e importante, possono essere riassunti come segue:

1. Aumenta notevolmente la sistematicità dello sforzo nel valutare i bambini e di conseguenza migliora il livello delle informazioni raccolte su di loro. In questo modo la valutazione dei bambini diventa più essenziale e più credibile.
2. Consente l'applicazione reale delle abilità connesse con la conoscenza del bambino, nel loro ambiente di apprendimento naturale.
3. Quando l'osservazione è corretta, il comportamento osservato è naturale, obiettivo, spontaneo ed è perciò rappresentativo del comportamento generale e tipico del bambino.
4. Quando l'osservazione viene fatta da un insegnante può essere costante e dunque meno soggetta all'errore.

Nell'ambiente della classe, l'osservazione in particolare ha un grande potenziale, vista la lunga permanenza giornaliera del bambino in classe e la relazione a lungo termine con l'insegnante. Questo contatto offre all'insegnante osservatore la possibilità di avvicinarsi ai bambini con una modalità che non potrebbe raggiungere altrimenti. La combinazione della comunicazione quotidiana e dell'osservazione costituisce lo scheletro dell'applicazione della valutazione dinamica dei bambini.

Registrazione delle osservazioni in un portfolio

Negli ultimi anni particolare attenzione è stata posta sulla valutazione del bambino in quanto "entità", "individuo" o "persona che apprende". Questa valutazione olistica dei bambini è espressa attualmente nella bibliografia britannica con il termine "Valutazione autentica" (*Authentic Assessment* - Torrance, 1995). Le idee al centro di questa tendenza sono la molteplicità di criteri, le tecniche combinate, la varietà di mezzi e materiali, le procedure diacronico-evolutive e continue e tutto ciò che rappresenti la filosofia della Valutazione Dinamica. Gli sforzi per applicare la filosofia summenzionata in ambito

formativo hanno portato, negli ultimi anni, allo sviluppo di una tecnica di valutazione basata sul portfolio personale di ogni bambino.

Il portfolio è un archivio personale tenuto e aggiornato dal bambino stesso, mentre nei primi anni di vita l'intera procedura viene svolta con l'aiuto dell'insegnante. Questo archivio include elementi che riflettono gli sforzi del bambino, i successi, i compiti, le attività ecc. in una modalità indicativa del bambino-persona (Δημητρόπουλος, 2007β).

Riguardo alle attività motorie, Tzetzis (2007) sostiene che la raccolta degli elementi che costituiscono l'archivio personale del bambino è un metodo di valutazione che avviene in un momento specifico e include gli elementi che riguardano una o più tematiche (attività fisiche, abilità motoria, ecc.). Ha anche una durata specifica, stabilita dall'insegnante (per es. sei o otto unità didattiche) durante la quale il bambino da solo o con l'aiuto dell'insegnante (o l'insegnante stesso, secondo l'età del bimbo) deve raccogliere gli elementi e i dati riguardanti la materia specifica, derivanti da vari approcci valutativi, dalle attività di osservazione o da altre attività.

Più precisamente il portfolio dei bambini in età prescolare può essere molto utile per l'insegnante che registra i dati attraverso l'osservazione (Pate, McIver, Dowda, Brown & Addy, 2008) perché offre materiale per ogni singolo bambino, che può essere utilizzato: a) dall'insegnante per valutare il bambino e la lezione/programma in generale; b) per informare i genitori riguardo al progresso del loro bambino; c) per aiutare il bambino a stabilire obiettivi e a essere motivato; d) a guidare il bambino verso il giusto orientamento (Gallahue, 1996; Morrison, 2007).

7.6 ISTRUZIONI PER L'OSSERVAZIONE DELLE ATTIVITÀ MOTORIE

Esistono inoltre alcuni punti di osservazione indicativi che possono essere utilizzati dall'insegnante durante l'esecuzione delle abilità motorie dei bambini. Secondo Zachopoulou e Kouli (2017) questi punti di osservazione riguardanti il raggiungimento degli obiettivi negli ambiti di sviluppo (motorio, cognitivo, emotivo e sociale) nei bambini in età prescolare sono:

Punti di osservazione riguardanti l'ambito dello sviluppo motorio

I bambini devono essere in grado di:

- Muoversi in avanti o di lato utilizzando varie abilità motorie e cambiare direzione velocemente, reagendo a un'istruzione.

- Eseguire movimenti veloci o lenti, con ovvie differenze nella velocità dell'esecuzione.
- Camminare o correre, in base al livello di sviluppo.
- Fare una capriola di lato senza fermarsi.
- Lanciare o ricevere una palla prima che rimbalzi.
- Calciare una palla da fermi con un movimento coordinato e continuo.
- Restare in equilibrio istantaneamente, distribuendo il peso su varie parti del corpo.

Punti di osservazione riguardanti l'ambito dello sviluppo cognitivo

I bambini devono essere in grado di:

- Modificare gli elementi del movimento.
- Utilizzare le parti del corpo in vari modi.
- Prendere decisioni, rischiare e inventare giochi o attività.
- Risolvere semplici problemi motori, fornendo molteplici soluzioni/movimenti diversi e originali.
- Fare domande ed esprimere richieste.
- Fare confronti tra misure e quantità, scoprendo somiglianze e differenze.

Punti di osservazione riguardanti l'ambito dello sviluppo emozionale

I bambini devono essere in grado di:

- Partecipare per tutta la durata dell'attività.
- Partecipare attivamente a nuove attività.
- Cooperare con gli altri bambini.
- Avere fiducia negli altri bambini.
- Rispettare i sentimenti degli altri bambini.
- Distinguere tra gioia e tristezza dall'espressione degli altri bambini.
- Rispondere direttamente alle raccomandazioni dell'insegnante.

Punti di osservazione riguardanti l'ambito dello sviluppo sociale

I bambini devono essere in grado di:

- Cooperare con tutti i bambini, indipendentemente dalle differenze personali come genere, nazionalità, livello di abilità.
- Cooperare in piccoli o grandi gruppi, comprendendo il valore del lavoro di gruppo nel raggiungimento di un obiettivo.
- Seguire le regole, allo scopo di cooperare con efficienza nel gruppo.

- Offrirsi di aiutare gli altri bambini ed essere in grado di assistere persone con bisogni particolari.
- Ricoprire vari ruoli, sia come leader sia come membri di un gruppo.
- Suggestire le proprie idee accettando le idee degli altri bambini.
- Condividere vari oggetti così come lo spazio disponibile.
- Seguire le regole di un'attività.
- Aspettare il proprio turno per partecipare, senza disturbare gli altri bambini.
- Seguire le istruzioni e le regole date dall'insegnante.
- Rispettare le decisioni delle persone responsabili.
- Prendersi cura dei vari oggetti utilizzati e riportarli al proprio posto.

BIBLIOGRAFIA

- Avgerinos, A. (2007). Principles for the implementation of the Physical Education course. In E. Kioumourtzoglou (Ed.) *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes. Theoretical Approaches*, pp.53-88. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]
- Calder, J. (1995). *Programme Evaluation and Quality: A Comprehensive Guide to Setting up an Evaluation System*. London: Kogan Page.
- Chinapah, V., & Miron, G. (1990). *Evaluating Educational programmes and Projects: Holistic and Practical Considerations*. Paris: UNESCO.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darst, P., Zakrajsek, D., & Mancini, V. (1989). *Systematic observation instrumentation for physical education*. Champaign, IL: Leisure Press.
- Dimitropoulos, G.E. (1999). *Evaluation of Education and Training Programs*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]
- Dimitropoulos, G.E. (2007a). *Educational Evaluation. Part One: Assessment of education and training*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]
- Dimitropoulos, G.E. (2007b). *Educational Evaluation. Part Two: Student Assessment, Theory-Practice-Problems*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]
- Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R., & Worthen, B.R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental Physical Education for Today's Children* (3rd edition). Brown & Benchmark Publishers.
- Grammatikopoulos, V. (2010). Evaluation Methods. In E. Zachopoulou, J. Liukkonen, I. Pickup, N. Tsangaridou (Eds.) *Early Steps Physical Education Curriculum. Theory and Practice for Children Under 8*. pp. 189-194, United States: Human Kinetics.
- Grammatikopoulos, V. (2004). The evaluation of physical education programs. *Ekivolos, Journal of Hellenic academy of Physical Education*, 2, 9-10.
- House, E.R. (1991). Realism in research. *Educational Researcher*, 20, 2-22.
- Kassotakis, M. (1990). *The Assessment of Student Performance*. Athens: Grigoris Publications. [in Greek language]
- Morrison S.G. (2007). *Early Childhood Education Today* (10th Ed.) Pearson Education Ltd.
- Nagle, R.J. (2000). Issues in Preschool Assessment. In: B.A. Bracken (Ed.), *The Psycho-Educational Assessment of Preschool Children*, (pp. 19-32). Neidham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95-106.
- Pate, R.R., McIver, K., Dowda, M., Brown H.W., Addy C. (2008). Directly Observed Physical Activity Levels in Preschool Children. *Journal of School Health*, Volume 78, Issue 8, pp. 438-444
- Rink, J. (1998). *Teaching Physical Education for Learning* (3rd ed.). (1998). USA: McGraw-Hill.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In: R.E. Stake (Ed), *AERA Monograph series on curriculum evaluation No 1*. Chicago: Rand McNally.
- Scriven, M.S. (1991). *Evaluation thesaurus* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Torrance, H. (1995). *Authentic Evaluation*. Oxford: Open University Press.
- Tzetzis, G. (2007). Assessment and alternative forms of assessment in physical education. In E. Kioumourtzoglou (Ed.) *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes*. pp.107-128. Thessaloniki, Publication: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]
- Wortham, S.C., & Hardin, B. (2016). *Assessment in Early Childhood Education* (7th ed.). Pearson.
- Worthen B.R., & Sanders, J.R. (1987). *Educational evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. N.Y.: Longman.
- Zachopoulou, E. & Kouli, O. (2017). *Physical Education at the Beginning of the 21st Century. Aims-Goals-Purposes in Preschool Age*. Thessaloniki, Publications: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]
- Zografou, M., Kaberi, E., Birbili, M. (2006). *The use of the portfolio in pre-school education*. In D. Kakanas, K. Botsoglou, N. Chaniotakis & E. Kavalaris (Ed.). *Assessment in Education: Pedagogical and Teaching Dimension* (239-246). Thessaloniki: Afoi Kyriakidi. [in Greek language]

CAPITOLO

8

LA COMUNICAZIONE CON I GENITORI

SOMMARIO DEL CAPITOLO

- Comunicare con la famiglia
- Contributo dei genitori per il livello di attività fisica del bambino
- Colloquio con i genitori per il profilo di attività fisica del bambino
- Raccomandazioni e strategie pratiche

8.1 COMUNICARE CON LA FAMIGLIA

La Commissione Europea/EACEA/Eurydice (2016) dichiara il bisogno innegabile delle famiglie di essere coinvolte completamente in tutti gli aspetti dell'educazione e cura del loro bambino. Per raggiungere questo obiettivo è di primaria importanza creare le condizioni per ottenere un ambiente amichevole di apertura e fiducia tra la famiglia e gli educatori del bambino. Un ambiente di questo tipo può facilitare una collaborazione efficiente e la comunicazione tra genitori e bambini.

I genitori e l'ambiente domestico di apprendimento che questi sviluppano sono i primi educatori dei bambini e hanno una conoscenza profonda dei punti di forza e di debolezza del bambino, ecco perché stabilire e assicurare una comunicazione genuina tra la famiglia e gli insegnanti è di beneficio per tutti. Il fattore principale per una comunicazione efficiente è senza dubbio l'esistenza di fiducia reciproca. Quando si lavora a stretto contatto con le famiglie, gli educatori devono impegnarsi in una comunicazione estensiva con loro per condividere informazioni sulle esperienze dei loro bambini, sulla loro salute e sui loro bisogni e per favorire interventi congiunti a supporto dello sviluppo generale dei bambini.

Gli educatori affrontano molte sfide nelle loro interazioni quotidiane con le famiglie. In queste relazioni coesistono molteplici tipologie di strutture familiari e diverse culture (Desforges & Abouchaar, 2003). La comunicazione che le scuole devono stabilire con i genitori/famiglie richiedono tempo e disponibilità affettiva da parte di tutti gli educatori, i quali devono essere in grado di ascoltare le preoccupazioni, i desideri e le aspettative di ogni genitore e di ogni famiglia.

Il tempo è un fattore molto importante nella comunicazione con i genitori. L'arrivo di un bambino all'asilo/scuola dell'infanzia al mattino e la partenza nel pomeriggio è un momento di scambio di informazioni esclusivamente di base riguardanti il bambino. L'educatore deve sapere come ascoltare e comprendere il desiderio dei genitori di avere una conversazione più esaustiva e riconoscere quando dedicare loro più tempo. Un genitore dovrebbe avere l'opportunità di parlare all'educatore, il quale dovrà essere in grado di rispettare i loro desideri, dubbi e problemi.

La comunicazione con i genitori non è sempre un'attività che si esaurisce in un episodio con un inizio e una fine ben definiti, ma è piuttosto un processo, progettato e ideato dai servizi di educazione e cura della prima infanzia insieme ai genitori. Il processo ha lo scopo di costruire e rafforzare le collaborazioni necessarie all'educazione dei bambini nei primi anni di vita, condividendo la forza decisionale (Peters et al., 2007).

È importante che gli educatori dei bambini nei primi anni di vita stabiliscano un colloquio sistematico con i genitori riguardo ai progressi, interessi, bisogni ed esperienze quotidiane dei bambini in modo efficace ed efficiente. Gli educatori devono capire che questa interazione dovrebbe essere un processo dialogico e bilaterale in cui gli educatori e le famiglie condividono e discutono le informazioni riguardanti i bambini. Il coinvolgimento delle famiglie nei contesti educativi implica l'uso di mezzi che consentano a entrambe le parti di capirsi a vicenda, dal momento che la comunicazione è lo strumento che assicura la relazione tra scuola e famiglia (Goodall & Vorhaus, 2011).

Gli educatori devono costantemente tenere in mente il ruolo importante che rivestono sia per l'educazione dei bambini sia per la guida della famiglia. L'educatore è spesso una persona di cui le famiglie possono fidarsi o con cui aprirsi perché i genitori sono consapevoli che le informazioni date non verranno utilizzate a sproposito e che l'educatore cercherà di aiutarli. Nel caso in cui sia richiesto ulteriore supporto, un educatore può consigliare e guidare i genitori verso i servizi adeguati e aiutarli a gestire "potenziali problemi". Gli educatori possono inoltre scambiarsi informazioni tra di loro riguardo ai loro studenti e alle loro famiglie. Questo scambio di informazioni deve ovviamente essere consentito dalle famiglie e dovrebbe sempre avere l'obiettivo di dare supporto ai bambini a rischio. La cultura della comunicazione, basata sulla costruzione di una collaborazione efficace basata sulla fiducia tra famiglie ed educatori, facilita le transizioni e la continuità educativa tra i contesti, generando così benefici per i bambini (Commissione Europea/EACEA/Eurydice, 2016).

8.2 CONTRIBUTO DEI GENITORI PER IL LIVELLO DI ATTIVITÀ FISICA DEL BAMBINO

Una caratteristica importante della comunicazione efficace tra insegnanti e genitori è che ogni partecipante tratti l'altro con rispetto e abbia l'opportunità di esprimere liberamente la sua opinione. L'educatore dovrebbe funzionare come una piattaforma aperta, capace di ricevere diverse opinioni, prospettive ed esperienze, e poi integrare queste informazioni alle sue pratiche d'insegnamento in modo da dare beneficio ai bambini.

Uno degli obiettivi principali dell'educazione dei bambini in età prescolare è l'aumento del livello di attività fisica (AF) dei bambini, che a sua volta porta alla promozione della salute: per il raggiungimento di questo obiettivo anche le famiglie hanno un ruolo catalizzatore.

Le dimensioni intorno al tema dell'attività fisica sono complesse, ci sono numerosi fattori su diversi livelli (per esempio individuale, interpersonale, ambientale) che possono influenzare i comportamenti dei bambini (Wilk et al., 2018). Sviluppare interventi e regole efficaci richiede un esame delle interrelazioni tra questi fattori e dei meccanismi attraverso i quali viene influenzata l'AF (Smith et al., 2010).

È stato riconosciuto che i fattori interpersonali o sociali influenzano l'AF e che questi siano i più importanti fattori determinanti per i cambiamenti nell'AF (Gustafson & Rhodes, 2006). Nello specifico, i genitori hanno un ruolo importante nello sviluppo dei comportamenti legati alla salute dei bambini e possono influenzare i comportamenti legati all'AF dei loro bambini attraverso vari meccanismi (Maatta et al., 2013; Trost & Loprinzi, 2011). L'incoraggiamento da parte dei genitori verso uno stile di vita attivo e la stessa AF dei genitori sono due fattori modificanti che possono influenzare i comportamenti connessi alle attività nei bambini (Tandon et al., 2014).

Secondo Per Beets e colleghi, il supporto dei genitori “rappresenta le caratteristiche funzionali associate con le interazioni tra un genitore e i suoi bambini nel contesto di una partecipazione intenzionale, di un incoraggiamento, di una conversazione e/o fornendo opportunità collegate all'attività” (Beets et al., 2010, pag. 624). Più precisamente il supporto dei genitori è stato definito in precedenza come fattore di incoraggiamento quando si accompagna il bambino agli eventi di AF (per esempio la piscina), quando si osservano i bambini durante partecipazione alle attività e ci si impegna con loro in AF (Beets et al., 2006; Trost & Loprinzi, 2011; Welk et al., 2003). È stato rilevato che i maschi ricevono più incoraggiamento a essere attivi rispetto alle femmine (Gustafson & Rhodes, 2006).

L'attitudine dei genitori nei confronti del valore dell'attività fisica, l'attività fisica esercitata dai genitori e il supporto dei genitori verso uno stile di vita attivo (Sallis et al., 2010; Trost et al., 2003) sono fattori impattanti sui livelli di AF dei bambini. Così come gli studi summenzionati (Gustafson & Rhodes, 2006; Van Der Horst et al., 2007), Wilk et al., (2018) hanno dimostrato che il supporto dei genitori nell'AF funziona come un fattore di mediazione che influenza le attitudini dei bambini ed è anche associato all'AF dei bambini. I risultati di questo studio dimostrano l'importanza del supporto dei genitori per le percezioni dei bambini e i comportamenti attuali riguardanti l'AF. I genitori sono una delle fonti primarie di opportunità di essere attivi e perciò sono essi stessi ad avere il potenziale per aumentare i livelli di attività dei loro bambini (Beets et al., 2010).

L'AF dei genitori è un altro fattore determinante e modificante dei comportamenti correlati all'attività nei bambini e gli studi hanno dimostrato che il livello di attività fisica nei bambini in età prescolare riflette quello dei loro genitori (Cools et al., 2011; Dowda et

al., 2011; Oliver, Schofield & Schluter, 2010). I livelli di attività fisica con un'intensità da moderata a vigorosa (MVPA) mostrano un'associazione significativa con i livelli di attività fisica totale (TPA) nei bambini in età prescolare, sebbene questa associazione si indebolisca durante la crescita del bambino. I bambini con due genitori attivi hanno probabilità 5,8 volte maggiori di essere attivi rispetto ai bambini con due genitori inattivi (Oliver et al., 2010).

Possono esistere vari meccanismi soggiacenti all'impatto del genitore, come lo svolgimento di attività insieme ai bambini; i genitori fungono da esempi e fissano degli standard attraverso il modello di ruolo, fornendo un ambiente domestico che facilita alcuni comportamenti, come il gioco attivo, o ne impedisce altri, come guardare la tv (Gustafson & Rhodes, 2006). Cools et al. (2011) hanno dimostrato che i genitori influenzano l'attività fisica dei loro bambini in età prescolare fungendo da modello di ruolo o da compagno di gioco, enfatizzando l'importanza dell'attività fisica e fissando obiettivi riguardanti le abilità sportive.

Lindsay et al. (2006) hanno analizzato sul campo l'importanza del fatto che i genitori aiutino i loro bambini a sviluppare attività fisiche e comportamenti alimentari sani nelle varie fasi di sviluppo dell'infanzia, dell'età prescolare e di quella scolare; hanno riscontrato che i genitori ricoprono un ruolo cruciale a casa ed essenziale nel prevenire il sovrappeso e l'obesità dei bambini: per questo dovrebbero concentrarsi sulla comprensione del ruolo che hanno nella formazione delle abitudini alimentari del bambino e dei comportamenti legati all'attività fisica e alla sedentarietà.

8.3 COLLOQUIO CON I GENITORI PER IL PROFILO DI ATTIVITÀ FISICA DEL BAMBINO

Dal momento che il supporto dei genitori gioca un ruolo importante nel coinvolgimento dei bambini nell'attività fisica (Welk, 1999), rivolgersi alle convinzioni e alle percezioni dei genitori riguardanti l'attività fisica dei loro figli è un terreno fertile per progettare interventi (Rhodes et al., 2013). Come dimostrato dai modelli teorici, se le persone non riconoscono un comportamento specifico come problematico, sarà poco probabile che cerchino di cambiare questo comportamento (Faulkner et al., 2014). Affinché i genitori facilitino l'accesso del loro bambino verso un maggior numero di opportunità di fare attività fisica, devono essere consapevoli del livello di attività del loro bambino.

Le ricerche dimostrano che la maggioranza dei genitori sopravvaluta l'attività fisica dei loro bambini, Nel Regno Unito è stato rilevato che l'80% dei genitori i cui bambini

erano inattivi, come misurato dagli accelerometri, sopravvalutava i livelli di attività fisica dei loro bambini (Corder et al., 2010).

Corder e i suoi colleghi hanno riscontrato che nella maggior parte dei giorni i genitori hanno sopravvalutato l'attività fisica svolta dai loro bambini, mentre in realtà erano inattivi (non seguendo le linee guida sull'attività fisica). In particolare, la sopravvalutazione dei genitori è stata più alta per chi ha dichiarato di supportare maggiormente il bambino nell'attività fisica. Questi autori hanno suggerito che il peso del dover fornire supporto (trasporto verso e da il luogo in cui si svolge l'attività fisica) può portare a far credere ai genitori che il loro bambino sia sufficientemente attivo. Forse nel tentativo di giustificare lo sforzo (Festinger, 1957) il grande impegno esercitato nel dare supporto allevia le preoccupazioni potenziali date dal fatto che un bambino possa essere inattivo. In Canada, Colley et al (2012) hanno messo a confronto quanto riportato dai genitori con le misurazioni dirette dei livelli di attività fisica a intensità da moderata a vigorosa (MVPA) nei bambini riscontrando una grande disparità tra queste due misurazioni con quanto riportato dai genitori: in media quaranta minuti in più rispetto a quanto misurato dall'accelerometro. Una rassegna sistematica delle differenze tra quanto riportato rispetto a quanto direttamente misurato nell'attività fisica svolta dal bambino ha reso evidente una costante sopravvalutazione dell'attività in ciò che è stato riportato dai genitori (Adamo et al., 2009).

In questo modo la rilevazione imprecisa da parte dei genitori riguardo ai livelli di AF dei loro bambini potrebbe costituire una barriera importante al cambiamento nel comportamento (Van Sluijs et al., 2007). Questo potrebbe spiegare la limitata efficacia degli interventi di attività fisica; questa percezione sbagliata è particolarmente comune nei comportamenti complessi come l'attività fisica, per i quali le soglie tra un comportamento sano e uno non sano potrebbero non essere chiare. Questo può portare a una sopravvalutazione da parte dei genitori del livello di attività fisica dei loro bambini, perché non vedono il bisogno di cambiare il loro comportamento se non sono consapevoli che quel livello è insufficiente.

I genitori possono inoltre correlare particolari benefici per la salute con l'attività fisica soltanto come necessari alla perdita di peso, sebbene ci siano prove che l'attività fisica faccia bene alla salute, oltre che essere utile per il controllo del peso. Migliorare la consapevolezza dell'attività fisica può essere una componente cruciale negli interventi per aumentare l'attività fisica, sebbene pochi interventi prendano in considerazione questo fattore (Bentley et al., 2012).

Attualmente non sappiamo come i genitori valutino l'AF del loro bambino e inoltre le barriere percepite dai genitori verso l'AF sono state costantemente associate

negativamente all'AF del bambino (Sallis et al., 2000) e potrebbero essere un argomento importante da affrontare nell'ambito di un intervento. Le barriere dichiarate dai genitori includono la mancanza di tempo (Mitchell et al., 2011), costi (Smith, 2005), mancanza di possibilità di essere attivi (Smith, 2005), l'ambiente locale, preoccupazioni sulla sicurezza, aumento della distanza del tragitto casa-scuola, distrazioni a casa e pressione esercitata dai compagni per fare attività sedentarie, come guardare uno schermo (Hesketh et al., 2005).

Per concludere, i genitori influenzano fortemente l'AF dei loro bambini e sono i principali responsabili della loro partecipazione alla promozione dell'AF. (6) Coinvolgere i genitori affinché i loro bambini abbiano un comportamento sano è promettente, visto che i bimbi nei primi anni di vita trascorrono la maggior parte del tempo nell'ambiente domestico (Birch & Davison, 2001), luogo importante per lo sviluppo di comportamenti sani. I genitori dovrebbero essere consapevoli dei livelli di AF dei loro bambini, dei benefici dell'attività fisica e degli standard applicabili alla loro età per incoraggiarli a essere fisicamente attivi nei primi anni dell'infanzia.

8.4 RACCOMANDAZIONI E STRATEGIE PRATICHE

Comprendere il ruolo cruciale che i genitori ricoprono per il livello di AF dei loro bambini, aiutare gli educatori a lavorare con loro nella costruzione di modalità efficaci di comunicazione e accettare che il lavoro svolto in questo modo sia una collaborazione pedagogica.

- Coinvolgere i genitori in molti modi diversi aiuta a costruire legami tra l'ambiente domestico del bambino e i servizi di educazione e cura della prima infanzia. Questo può contribuire al benessere del bambino, al suo senso di appartenenza e a migliorare il suo senso di sicurezza.
- I genitori possono familiarizzare con gli ambienti dei servizi di educazione e cura della prima infanzia ed esprimere le loro opinioni su come vengono seguiti i loro bambini o supportati durante la crescita. I genitori potranno inoltre percepire di ricevere supporto dagli educatori.
- Gli educatori possono imparare molte cose dai genitori riguardo ai bambini con cui lavorano ogni giorno. Possono capire meglio l'ambiente domestico dei bambini e cosa viene considerato importante dai genitori per la crescita dei loro bambini.

La comunicazione con i genitori può essere formale, con una modalità di lavoro più strutturata, oppure informale, e può essere diretta o indiretta. Il risultato positivo di questa

comunicazione dipende dall'attitudine e dalla volontà effettiva di considerare il coinvolgimento dei genitori come aspetto positivo.

- Essere sinceri e rispettosi. Per esempio, non chiedere le opinioni dei genitori se poi non saranno prese in considerazione o se non verrà spiegato loro perché alcuni dei loro suggerimenti o idee siano impossibili.
- Invitare i genitori a impegnarsi nelle tematiche che reputano interessanti o nelle attività dove possono apportare valore aggiunto. Diversi metodi e livelli di coinvolgimento dovrebbero essere utilizzati nei vari contesti: in questo modo tutti i genitori potranno essere coinvolti e nessuno si sentirà escluso.
- Essere aperti e trasparenti riguardo alla gestione del proprio programma e delle attività fisiche organizzate, a quali siano gli obiettivi pedagogici e al perché siano state fatte determinate scelte.
- Informare i genitori dei livelli reali di AF dei loro bambini e del loro comportamento durante le attività fisiche strutturate e non.
- Parlare con i genitori durante incontri pianificati.
- Far sentire i genitori benvenuti e mostrare loro attenzione riguardo ai loro sentimenti, alle loro abitudini e alla loro cultura.
- La partecipazione dei genitori non è un'attività improvvisata: nelle scuole dell'infanzia e tra gli educatori deve essere inserita in un clima di apertura e partecipazione.

BIBLIOGRAFIA

- Adamo, KB., Prince, SA., Tricco, AC., Connor-Gorber, S. & Tremblay, MS. (2009) A comparison of indirect vs. direct measures for assessing physical activity in the pediatric population: a systematic review. *International Journal of Pediatric Obesity*, 4(1), 22-27.
- Beets, M.W., Cardinal, B.J. & Alderman, B.L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: a review. *Health Education Behaviour*, 37(5), 621-644.
- Bentley, GF., Goodred, J., Jago, R., Sebire, S., Lucas, P., Fox, K., Stewart-Brown, S. & Turner, K. (2012). Parents' views on child physical activity and their implications for physical activity parenting interventions: a qualitative study. *BMC Pediatrics*, 12 :180, doi: 10.1186/1471-2431-12-180.

- Birch, L.L., & Davison, K.K. (2001). Family environmental factors influencing the developing behavioral controls of food intake and childhood overweight. *Pediatric Clinics of North America*, 48 (4), 893-907.
- Colley, RC., Wong, SL., Garriguet, D., Janssen, I., Connor-Gorber, S. & Tremblay, MS.,(2012). Physical activity, sedentary behaviour and sleep in Canadian children: Parent-reported versus direct measures and relative associations with health risk. *Health Reports / Statistics Canada, Canadian Centre for Health Information*, 23(2), 45-52.
- Corder, K., Van Sluijs, EMF., McMinn, AM., Ekulund, U., Cassidy, A. & Griffin, SJ. (2010) Perception versus reality: awareness of physical activity levels of British children. *American Journal of Preventive Medicine*, 38(1), 1-8.
- Cools, W., De Martelaer, K., Samaey, C. & Andries, C. (2011). Fundamental movement skill performance of preschool children in relation to family context. *Journal of Sports Sciences*, 29(7), 649-660.
- Desforges, C. & A. Abouchar (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*, London: Department of Education and Skills.
- Dowda, M., Pfeiffer, KA., Brown, WH., Mitchell, JA., Byun, W. & Pate, RR. (2011). Parental and environmental correlates of physical activity of children attending preschool. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 165(10), 939-944.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016*. Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Festinger L. *Cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press; 1957.
- Faulkner, G., Solomon, V., Berry, T., Deshpande, S. & Latimer-Cheung, AE. (2014). Examining the Potential Disconnect Between Parents' Perceptions and Reality Regarding the Physical Activity Levels of Their Children. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 5 (1), article 9.
- Goodall, J., & Vorhaus, J. (2011). *Review of Best Practice in Parental Engagement*. Department for Education, UK.
- Gustafson, S.L. & Rhodes, R.E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36 (1), 79–97.
- Hesketh, K., Waters, E., Green, J., Salmon, L. & Williams, J. (2005). Healthy eating, activity and obesity prevention: a qualitative study of parent and child perceptions in Australia. *Health Promotion International*, 20 (1), 19–26.
- Lindsay, AC., Sussner, KM., Kim, J. & Gortmaker, S. (2006). The role of parents in preventing childhood obesity. *Future Child*, 16(1), 169-186.
- Maatta, S., Ray, C. & Roos, E. (2013). Associations of parental influence and 10–11-year-old children's physical activity: are they mediated by children's perceived competence and attraction to physical activity? *Scandinavian Journal of Public Health*, 42 (1), 45–51.
- Mitchell, J., Skouteris, H., McCabe, M., Ricciardelli, LA., Milgrom, J., Baur, LA., Fuller-Tyszkiewicz, M. & Dwyer, G. (2011). Physical activity in young children: a systematic review of parental influences. *Early Child Development and Care*, 82 (11), 1–27.

- Oliver, M., Schofield, GM. & Schluter, PJ. (2010). Parent influences on preschoolers' objectively assessed physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(4), 403-409.
- Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A. & Coleman, N. (2007). "Parental Involvement in Children's Education 2007." London: Department for Children, Schools and Families.
- Rhodes, RE., Berry, T., Craig, CL., Faulkner, G., Latimer-Cheung, A., Spence, JC. & Tremblay, MS. (2013). Understanding parental support of child physical activity behavior. *American Journal of Health Behavior*, 37(4), 469-477.
- Sallis, JF., Prochaska, JJ. & Taylor, WC. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.
- Smith, B.J., Grunseit, A., Hardy, L.L., King, L., Wolfenden, L. & Milat, A. (2010). Parental influences on child physical activity and screen viewing time: a population based study. *BMC Public Health* 10, 593. Doi: 10.1186/1471-2458-10-593.
- Smith, M. (2005). Parental influences on the physical activity behaviour of children of various ethnic backgrounds. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76 (1), 50-51.
- Tandon, P., Grow, H.M., Couch, S., Glanz, K., Sallis, J.F., Frank, L.D. & Saelens, B.E. (2014). Physical and social home environment in relation to children's overall and homebased physical activity and sedentary time. *Preventive Medicine*, 66, 39-44.
- Trost, SG. & Loprinzi, PD. (2011). Parental influences on physical activity behavior in children and adolescents: a brief review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 5 (2), 171-181.
- Trost, SG., Sallis, JF., Pate, RR., Freedson, PS., Taylor, WC. & Dowda, M. (2003). Evaluating a model of parental influence on youth physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 25(4), 277-282.
- Van Der Horst, K., Paw, M.J.C.A., Twisk, J.W.R. & Van Mechelen, W. (2007). A brief review on correlates of physical activity and sedentariness in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 39 (8), 1241-1250.
- Van Sluijs, EMF., Griffin, SJ. & Van Poppel, MNM. (2007). A cross-sectional study of awareness of physical activity: associations with personal, behavioral and psychosocial factors, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 4(53).
- Welk, GJ. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51, 5-23.
- Welk, G.J., Wood, K. & Morss, G. (2003). Parental influences on physical activity in children: an exploration of potential mechanisms. *Pediatric Exercise Science*, 15 (1), 19-33.
- Wilka,P., Clark, A., Maltbya, A., Tuckerf, P. & Gillilanda, JA. (2010). Exploring the effect of parental influence on children's physical activity: The mediating role of children's perceptions of parental support. *Preventive Medicine*, 106, 79 – 85.

