



Basi teoriche e didattiche dell'educazione fisica



Sguardo d'insieme sul fascicolo 1

comprendere

l'educazione fisica

apprendere

insegnare

l'educazione fisica

Accenti nella scuola dell'infanzia: → v. terza pagina di copertina.

Accenti nel fascicolo 1 dei volumi 2 a 6

I principi didattici e i riferimenti teorici sono sviluppati nel fascicolo 1 del volume 1. Tali proposte vengono riprese in seguito nei fascicoli 1 dei vari volumi, adattate al grado scolastico per il quale il manuale è destinato. La ripresa dei diversi aspetti è rivolta principalmente ai docenti che utilizzano solo i manuali destinati alla classe in cui insegnano. La struttura rimane la stessa per tutti i volumi.

- 1 Senso e interpretazione
- 2 Aspetti teorico-scientifici
- 3 Apprendere e insegnare
- 4 Ideare
- 5 Realizzare
- 6 Valutare



Scuola dell'infanzia

- 1 Senso e interpretazione
- 2 Aspetti teorico-scientifici
- 3 Apprendere e insegnare
- 4 Ideare
- 5 Realizzare
- 6 Valutare



1. – 4. anno

- 1 Senso e interpretazione
- 2 Aspetti teorico-scientifici
- 3 Apprendere e insegnare
- 4 Ideare
- 5 Realizzare
- 6 Valutare



4. – 6. anno

- 1 Senso e interpretazione
- 2 Aspetti teorico-scientifici
- 3 Apprendere e insegnare
- 4 Ideare
- 5 Realizzare
- 6 Valutare



6. – 9. anno

- 1 Senso e interpretazione
- 2 Aspetti teorico-scientifici
- 3 Apprendere e insegnare
- 4 Ideare
- 5 Realizzare
- 6 Valutare



10. – 13. anno

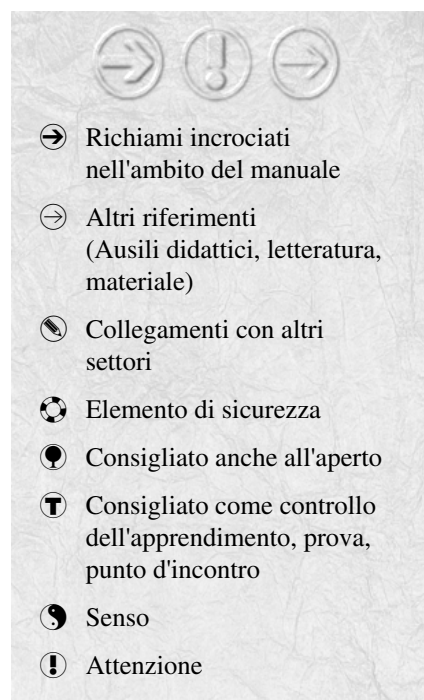
- Il *Libretto dello sport*



Libretto dello sport

Indice

1	Senso e interpretazioni	
1.1	Il frazionamento del mondo	2
1.2	Senso del movimento e funzioni motorie	3
1.3	Senso ed interpretazione del movimento	6
2	Spiegazioni	
2.1	Alcuni aspetti della motricità	7
2.2	Lo sviluppo motorio	8
2.3	La scuola dell'infanzia, uno spazio vivo	9
3	Apprendere e insegnare	
3.1	Apprendimento motorio alla scuola dell'infanzia	10
3.2	Che cos'è l'apprendimento	11
3.3	Gli stili dell'insegnamento	12
3.4	Prospettiva integrativa	13
3.5	Insegnare e educare	15
3.6	Principi didattici e pedagogici	16
4	Ideare	
4.1	Situazioni di apprendimento e consegne	17
4.2	Attività guidate per raggiungere uno scopo	18
4.3	Riferimenti didattici	19
4.4	L'educazione motoria nella scuola dell'infanzia	20
4.5	Una rete di insegnamenti	21
4.6	Qualche esempio per un'educazione motoria equilibrata	22
5	Realizzare	
5.1	Impulsi motori	24
5.2	Sequenze di movimento	24
5.3	L'insegnamento dell'educazione motoria	25
6	Valutare	
6.1	Analizzare i progressi	26
6.2	Schemi per il controllo dei progressi	26
	Bibliografia / Ausili didattici	28



Nel testo si usa per semplicità la forma femminile, ma il manuale è naturalmente rivolto ad ogni persona interessata.

1 Senso e interpretazioni

1.1 Il frazionamento del mondo

Il mondo in cui vivono i bambini in età prescolare è andato continuamente modificandosi. Gli spazi da dedicare al gioco e i terreni liberi diminuiscono (densità del traffico, costruzioni, regole). I parchi giochi di quartiere, ormai standardizzati, non invitano certo a stimolare l'originalità. Succede anche che le camere dei bambini siano più piccole dei garage destinati alle auto di famiglia e che l'arredamento non adatto blocchi lo slancio del bambino e ostacoli lo sviluppo delle sue capacità creative.

I giochi, una volta organizzati in maniera spontanea nel quartiere, sono ormai sostituiti da offerte istituzionalizzate; esiste tutta una serie di possibilità (gruppi di gioco, società sportive, ludoteche ...). I corsi specifici sostituiscono la scoperta spontanea, e il bambino è sottoposto ad una sorta di specializzazione precoce.

I pericoli cui sono sottoposti i bambini sono numerosi, in particolare in ambiente urbano:

- per il fatto di essere affidati a qualcuno e di godere di un insegnamento precoce, il bambino in età prescolare perde autonomia e possibilità di scoprire;
- non si deve dimenticare il pericolo della «precocità»; in effetti parecchi bambini hanno un'agenda fitta di impegni, che lascia poco spazio al gioco, al movimento, alla scoperta, al sogno;
- la vita del quartiere viene sostituita da incontri brevi e sporadici, basati su attività pratiche. Allacciare relazioni stabili diventa difficile, in quanto esse sono limitate al breve momento della lezione e rese difficili dal problema degli spostamenti. Ne deriva uno spezzettamento della vita sociale, per cui si può dire che i bambini vivono piuttosto gli uni accanto agli altri che con gli altri.

Il bambino ha bisogno di un posto che, nella vita di tutti i giorni:

- faciliti il suo sviluppo globale;
- offra delle situazioni stabili, parte integrante di una educazione del movimento che tenga conto della diversità, della varietà delle interpretazioni, delle rappresentazioni;
- stimoli al gioco ed al movimento, in luoghi adatti, all'aperto.

Questo spazio deve essere assicurato in un ambito curato a livello professionale.

Questo luogo privilegiato esiste, ed è la scuola dell'infanzia. Essa offre una formazione equilibrata che consente di creare legami stabili fra le persone e l'ambiente circostante e considera lo sviluppo del bambino nella sua globalità.



1.2 Senso del movimento e funzioni motorie

Per il bambino in età prescolare, il movimento contribuisce alla scoperta del mondo. Secondo Grupe (1982) il movimento ha una doppia funzione di mediazione, in quanto consente di scoprire e percepire il mondo. Le abilità motorie fondamentali, equilibrio, locomozione e differenziazione motoria (Keller, 1992) servono ai bambini come strumenti per percepire il mondo materiale, personale e sociale (Firmin, 1989).

Tramite il movimento, però, il bambino può anche crearsi un proprio mondo, influenzarlo, costruirlo, modificarlo. Il bambino si appropria del movimento, ne fa un proprio tesoro, da dividere con altri in talune occasioni a sua scelta. La motricità influisce sullo sviluppo affettivo e cognitivo del bambino. Il bambino si forma imparando a padroneggiare i movimenti. Alla scuola dell'infanzia si verifica il passaggio da una motricità basata sulla percezione degli effetti dell'azione alla creazione di guide dell'azione stessa (nozione di progetto) (Azémar, 1982).

L'educazione motoria alla scuola dell'infanzia non si limita all'apprendimento del movimento, ma cerca di prendere in considerazione le funzioni della motricità. Diverse concezioni hanno consentito di giustificare l'educazione fisica (Piaget, 1972, Wallon, 1970). «Nel pensiero naturale, infine, il movimento è generalmente evocato come una, se non la principale, caratteristica essenziale della vita» (Hauert, 1997).

Ai movimenti del bambino possono essere attribuiti diversi significati, personali, materiali, sociali (Scherler, 1990).

Il significato personale del movimento

Nel capitolo 2.4 del fascicolo 1 del volume 1 le funzioni della motricità sono esposte nel dettaglio e messe in relazione con le condotte percettivo-motorie. Lo studio delle condotte percettivo-motorie vi è definito come il *principale strumento di azione, comunicazione e conoscenza che l'uomo ha*.

L'acquisizione di un più ampio repertorio di movimenti e la moltiplicazione delle esperienze cinestetiche permettono al bambino di appropriarsi del proprio corpo, di costruire il suo schema corporeo. «Gli adattamenti posturali consentono il posizionamento ottimale dei recettori sensoriali (organi dei sensi) e degli effettori motori (i diversi segmenti del corpo) allo scopo di garantire una buona percezione del mondo circostante ...» (Hauert, 1997). Il bambino può stabilire un dialogo con il proprio corpo.

La motricità con funzione di espressione e di comunicazione, in una forma qualsiasi, è sistematicamente presente nei rapporti fra gli individui. I gesti, la mimica, i movimenti, consentono al bambino di esprimersi nonostante disponga di un vocabolario relativamente limitato. Le abilità complesse presuppongono una padronanza difficile o impossibile a questa età; se si chiede al bambino più di quanto gli consentano i suoi mezzi si rischia di provocare insicurezza e problemi.

➔ Onnipresenza del movimento: v. fasc. 1/1 cap. 2.4

➔ Funzione di orientamento posturale e di spostamento v. fasc. 1/1 cap. 2.4

➔ Funzione di espressione e comunicazione: v. fasc. 1/1 cap. 2.4

Il significato materiale del movimento

Tutti noi siamo in grado di agire sugli oggetti che ci circondano, di costruirli, distruggerli, modificarli, combinarli, spostarli, manipolarli in mille modi diversi (Hauert, 1997). Gli oggetti possono inoltre esserci d'aiuto nella realizzazione di un movimento.

La percezione funziona soltanto se il rapporto spaziale fra i recettori sensoriali e le fonti di stimolo alle quali essi sono sensibili può essere modificato attivamente dal soggetto. Per rendersi conto dell'eminente importanza della funzione di ricezione delle informazioni basta ripensare al percorso fatto dall'uomo dalla nascita alla maturità, come suggerisce Hauert (1997).

La scoperta dell'ambiente circostante e dei vari elementi si basa su percezioni possibili grazie al movimento. La funzione di costruzione delle azioni motorie comporta ovviamente tutto l'aspetto del gioco simbolico, che consente di attribuire alle cose dei ruoli e delle funzioni.

La motricità consente inoltre aggiustamenti posturali, spostamenti del corpo o di segmenti di esso allo scopo di scoprire, ma anche di evitare, stimoli spiacevoli o pericolosi.

Le modalità con cui si esprime la motricità risultano dall'interazione fra queste componenti e quelle di carattere cinestetico che il soggetto può controllare attivamente. D'altra parte intervengono anche degli elementi cognitivi quali la capacità di codificare e di trattare l'informazione nonché la velocità e la precisione del processo di trattamento.

➔ Esperienza materiale:
v. fasc. 3/2, p. 3

➔ Funzione di costruzione
funzione d'informazione:
v. fasc. 1/1, cap. 2.4

➔ Funzione di rigetto, di protezione:
v. fasc. 1/1 cap. 2.4

➔ Sviluppo e apprendimento:
v. fasc. 1/1, cap. 2.4

	Movimento strumento di percezione	Movimento mezzo espressivo
Il rapporto con sé stessi	<p><i>Funzione di raccolta delle informazioni, di orientamento</i></p> <p>autorizza il posizionamento ottimale degli organi di senso e dei segmenti del corpo ed il rapporto fra i recettori e le fonti:</p> <p>PERCEZIONE</p>	<p><i>Funzione di espressione e di comunicazione</i></p> <p>consente di stabilire e curare i rapporti fra gli individui:</p> <p>COMUNICAZIONE</p>
Il rapporto con le cose	<p><i>Funzione di rigetto e protezione</i></p> <p>rende possibile sistemazione e spostamento per scoprire o evitare:</p> <p>RICONOSCIMENTO</p>	<p><i>Funzione di costruzione</i></p> <p>consente di costruire, manipolare, spostare, combinare, modificare degli oggetti o dei simboli:</p> <p>CREAZIONE</p>
Il rapporto con gli altri	<p><i>Funzione comparativa</i></p> <p>precisa ancora una volta che le differenze fra gli individui sono la regola:</p> <p>DIFFERENZIAMENTO MOTORIA</p>	<p><i>Funzione cooperativa</i></p> <p>permette alla comunicazione di regolare le relazioni in seno al gruppo:</p> <p>COOPERAZIONE</p>

Il significato sociale del movimento

«La comunicazione non verbale del bambino deve regolare le sue relazioni nell'ambito del gruppo. Essa si basa su posture ben precise, che hanno lo scopo di organizzare la vita del gruppo e di consentire al singolo di situarvisi» (Keller, 1992). Il ruolo delle posture, della mimica, dei gesti, rimane essenziale se si vuole manifestare delle attitudini e comunicare.

➔ Funzione comparativa e cooperativa



Se lo sviluppo della motricità influenza lo sviluppo cognitivo ed affettivo del bambino, a sua volta quello affettivo ha una notevole importanza sulla maturazione. Implicare la persona tramite i gesti e le attitudini offre un senso ai suoi movimenti e rimane un elemento essenziale della sua vita e dei progressi che essa compie (Keller, 1997).

➔ Giocare con/contro:
v. fasc. 5/2, p. 4, p. 16

Una situazione privilegiata per sviluppare la motricità dei bambini è il gioco, in quanto molto spesso in questa attività essi sviluppano un'attitudine positiva. Il modo di presentare l'attività determina l'interesse del bambino. La limitata capacità a collaborare del bambino in età prescolare può essere sviluppata in modo situativo, passando da attività «accanto all'altro» a quelle «con l'altro». Questa strategia aprirà pian piano la strada al gioco "con-contro l'altro".

Il movimento e il gioco fungono da mediatori; l'apprendimento di abilità motorie fondamentali e complesse non resta puro esercizio di tecnica o di stile.

La funzione di comparazione e la differenziazione che si basa su tale constatazione, può evolversi verso una funzione di cooperazione. I ruoli sono definiti, sia in rapporto a sé stessi che agli altri. La cooperazione consente la creazione, l'innovazione, l'espressione a più voci.

I tre momenti dell'insegnamento; ideare, realizzare e valutare, attribuiscono ampio spazio al significato del movimento per i bambini, in relazione con sé stessi, con gli altri e con l'ambiente circostante.

1.3 Senso ed interpretazione del movimento

I movimenti vanno analizzati nelle loro componenti di effettori e nella loro dimensione di espressione. I movimenti e gli esercizi sensoriali che li rendono possibili attribuiscono coerenza allo spazio occupato dal corpo, dagli oggetti, dai luoghi. Rendersi conto dei diversi sensi, cosa che soltanto il soggetto può determinare, è indispensabile per consentire a chi la svolge di trovare una motivazione all'attività fisica.

☉ La varietà dei sensi
fasc. 1/1, p. 9



Tutte le prospettive sono integrate all'insegnamento dell'educazione fisica e dello sport nella scuola, che spesso vede *il piacere* come elemento determinante.

2 Spiegazioni

2.1 Alcuni aspetti della motricità

«Le nostre esperienze percettive quotidiane sono estremamente integrate. Percepriamo degli oggetti con diverse proprietà sensoriali: visive, uditive, tattili, olfattive, gustative [...]. Ciascuna modalità sensoriale è rappresentata in diverse aree della corteccia cerebrale, la più parte delle quali si presentano come carte topografiche delle proiezioni rilevate dai ricettori».

➔ Processo integrativo nella percezione e nell'azione:
v. fasc. 1/1, cap. 2.4

Neuromotricità

Nei bambini piccoli il programma neurale che regola l'attività del camminare funziona sin dalla nascita. L'esame dello sviluppo mostra inoltre che le funzioni sensoriali e percettive si sviluppano pienamente solo se l'organismo esaminato è attivo nel suo ambiente naturale.

Sensomotricità e motricità percettiva

Si utilizza il termine sensomotricità per sottolineare il ruolo delle informazioni sensoriali nell'attuazione, l'allenamento e l'adattamento dei movimenti. Ad esso si preferisce il termine di motricità percettiva, in quanto «non vi sono percezioni senza movimento». Le funzioni della motricità sono state affrontate nel primo capitolo.

➔ Motricità percettiva:
v. fasc. 1/1, cap. 2.4

Psicomotricità e motricità percettiva

La percezione globalizzante dell'essere umano, del bambino, non è sempre stata quella della psicologia. Essa ha avuto come origine le teorie della psicogenetica di Piaget e Wallon. In particolare essa analizza le relazioni fra la motricità e lo psicismo; idea, ora fondamentale, che il movimento è il principale strumento di azione, di comunicazione e di conoscenza di cui l'essere umano dispone. La pratica psicomotoria nell'educazione fisica è nata su questo modello.

La motricità ha una funzione di sviluppo, che è la più complessa. In effetti, lo sviluppo dell'individuo è scandito in misura determinante dalle sue possibilità di compiere esperienze motorie. I determinanti di ordine biologico, il programma di maturazione del sistema nervoso, i determinanti fisici, si combinano per guidare lo sviluppo. I determinanti psicologici riguardano l'elaborazione interna dell'insieme delle esperienze pratiche realizzate dall'individuo al contatto con gli ambienti fisico e sociale in cui si muove (percezione, codificazione delle informazioni, memorizzazione ...) (Hauert, 1997).

➔ Per un approccio più preciso: v. fasc. 1/1, cap. 2.4 e la bibliografia

Sociomotricità

Le Camus (1984 e 1988) distingue un approccio etnomotorio in cui la motricità viene appresa nell'ambito di rapporti complessi con l'ambiente sociale circostante. Questo approccio si è sviluppato parallelamente alla psicomotricità relazionale (Lapierre, 1975). I giochi di ruolo, le pantomime, i giochi di società, le forme di competizione e le attività di prestazione sviluppano l'aspetto sociale della motricità.

➔ Esempi pratici:
v. fasc. 2/2, p. 18;
Giochi cooperativi:
v. fasc. 5/2, p. 22

2.2 Lo sviluppo motorio

Lo sviluppo motorio è un processo di costruzione che si inserisce in quello di maturazione generale. Diversi lavori affrontano il tema dello sviluppo motorio del bambino e offrono riferimenti concernenti le tappe principali, che si tratti delle abilità motorie o dei periodi più o meno favorevoli all'apprendimento. «Per effetto dell'esperienza la dotazione di riflessi del repertorio dei movimenti si fa sempre più differenziata e capace di integrazione (combinazione più o meno complessa di diversi elementi)» (Bonhomme e coll. 1994). «I diversi modelli della motricità hanno evidenziato l'esistenza di un certo numero di meccanismi nell'organizzazione del movimento, come ad esempio le sequenze preprogrammabili, le cerchie di retroazione, lo schema dell'azione, la formazione dell'immagine mentale da perseguire, la pianificazione di macro strategie, la copia di riferimento e il comparatore» (Keller 1993). Schilling propone un modello semplificato utilizzando il movimento (andata e ritorno) come mediatore fra il bambino e l'ambiente. La nozione di variabilità è stata verificata molto spesso e dovrebbe condizionare le scelte delle attività fisiche del bambino e l'organizzazione del loro insegnamento.

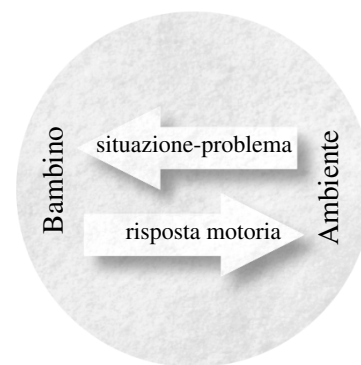
Il bambino vuole agire

Nei bambini il movimento inizia sotto forma di azioni volte ad uno scopo ben preciso; prendere qualcosa, guardare dalla finestra, salire le scale ... Il bambino modifica il mondo tramite il movimento e il movimento gli consente di adattarsi al suo ambiente.

Le attività di apprendimento in senso lato si confondono con lo sviluppo, mentre gli apprendimenti in senso stretto risultano delle pratiche deliberate, pianificate e ampiamente arbitrarie.



Le situazioni proposte devono consentire al bambino di ampliare il suo campo di visuale per considerare i diversi elementi di una situazione e d'altra parte per catalogare le informazioni focalizzando la propria attenzione successivamente sui diversi elementi, visti uno per uno (Bonhomme e coll. 1994).



2.3 La scuola dell'infanzia, uno spazio vivo

Il bambino in movimento al centro dell'attenzione

Nell'educazione integrativa il bambino occupa l'intero spazio. I suoi bisogni, le sue aspirazioni, le sue capacità, i suoi interessi, sono presi in considerazione e confrontati all'attività motoria che la scuola dell'infanzia può offrire. Le situazioni di apprendimento ed i giochi consentono ai bambini di fare esperienza con le abilità fondamentali e quindi di confrontarsi con attività più complesse. I luoghi: piazzetta del quartiere, bosco, parco pubblico, parchi giochi, campi sportivi e piscine, servono tutti a stimolare l'attività motoria. Inoltre, in tal modo, l'educazione motoria favorisce una rete di scambio fra i bambini e l'ambiente circostante; gli adulti, i genitori, dovrebbero anch'essi potervi partecipare.

La nozione di variabilità si impone come fondamentale. Le situazioni diversificate favoriscono lo sviluppo:

- situazioni problematiche e giochi ideati dagli stessi bambini
- sostegno e proposte pratiche di attività che favoriscono compiti motori interessanti, modellabili e variati
- gamma di movimenti molto ampia
- utilizzazione di ambienti conosciuti
- ponti gettati verso nuovi spazi.

➔ Il frazionamento degli spazi: v. fasc. 1/2, p. 2



3 Apprendere e insegnare

3.1 Apprendimento motorio alla scuola dell'infanzia

Apprendere e insegnare il movimento

Il modello pedagogico proposto nel volume 1 (p. 92) dovrebbe facilitare l'ideazione, la realizzazione e la valutazione dell'insegnamento. Le cinque tappe (emozionale, funzionale, strutturale, integrativa e di esperienza e creazione) non spezzettano l'insegnamento in parti distinte. Il passaggio dall'una all'altra non è mai brusco o imposto. Per rappresentare il modello si ricorre ad un disegno aperto alle due estremità, che lascia spazio alle risposte del singolo e alla creatività. Le fasi emozionale e creativa lasciano in effetti ampi spazi al singolo; l'insegnamento sarà in esse più individuale, basato sulla soluzione di problemi, sulla scoperta guidata (volume 1, pag. 93). Le tappe funzionale-strutturale e integrativa presuppongono una costruzione più precisa della conoscenza e spesso rispondono ad uno stile di insegnamento più diretto, o basato sui compiti. L'insegnamento reciproco nell'ambito di piccoli gruppi consente di impegnare gli allievi in maniera differenziata.

Per consentire agli allievi di acquisire conoscenze e abilità e di sviluppare competenze, è utile creare delle condizioni favorevoli. Queste capacità fisiche, affettive, coordinative, cognitive informative, bioenergetiche, metodologiche «...consentono al soggetto di affrontare con buone probabilità di successo un'ampia varietà di compiti o di situazioni» (Boda e Récopé, 1991). La competenza attiva diverse capacità e si manifesta in un campo disciplinare determinato (Meirieu, 1990). Il processo di apprendimento è di tipo integrativo; ogni tappa è il risultato della precedente, che include, e prefigura quella successiva. Queste tappe dello sviluppo, oltre che a progredire, possono a volte condurre ad un certo regresso.

L'utilizzazione di compiti variati è indispensabile per avviare il processo di sviluppo e di apprendimento di tutte le abilità motrici di base, equilibrio, locomozione, coordinazione oculo-motoria. L'abilità è una capacità che consente di raggiungere lo scopo fissato nel compito in modo stabile, preciso, rapido e con un minimo dispendio di energia e di concentrazione. Queste abilità motorie fondamentali coprono un insieme di attività che spazia dal gioco allo sport.

La scuola dell'infanzia corrisponde ad un periodo di esplorazione, di scoperta, come Gallahue (1982) definisce queste abilità «... Il docente propone delle situazioni che comportano l'acquisizione di funzioni motorie in cui il bambino esplora e sfrutta le potenzialità del proprio corpo». Nella fase della scoperta, o funzionale, l'attività non viene realizzata in funzione di un modello. «Il bambino scopre i procedimenti ed il modo di realizzare le attività. Egli deve formarsi le proprie esperienze, produrre proprie forme di movimento e di espressione ... » (Keller, 1992).

Tappe	Azioni dell'allievo
emozionale	esplorare
funzionale	scoprire
strutturale	elaborare
d'integrazione	selezionare
di creazione	affinare

⇒ Esplorare

⇒ Scoprire

⇒ Il movimento è un mezzo:
v. fasc. 1/1, p. 3

3.2 Che cos'è l'apprendimento

La relazione fra percezione e azione

Nell'ambito del controllo e dell'apprendimento motori troviamo due grandi teorie: la psicologia cognitiva e la psicologia ecologica, cui si deve aggiungere la corrente dinamica.

➔ Modelli teorici dell'apprendimento del movimento: v. fasc 1/1, p.73

Nella prospettiva cognitiva, il soggetto è considerato come un sistema di trattamento dell'informazione assistito da basi di conoscenza immagazzinate nella memoria, e da meccanismi che gli consentono di richiamare e utilizzare le conoscenze di cui dispone in seno a rappresentazioni. Questi meccanismi permettono un costante scambio fra l'azione e la percezione. I meccanismi di raccolta (i sensi) e di trattamento dell'informazione si alternano con quelli di organizzazione e di controllo dell'azione (Temprado, 1997). Si tratta di un processo a forma di spirale che possiamo considerare come «esercizio».

Le fasi successive (associativa, autonoma) traducono l'automatizzazione progressiva dei processi di produzione e di controllo dell'azione motoria. L'apprendimento è il risultato di una pratica.

➔ Fase cognitiva, associativa, autonoma: v. fasc. 1/1, p. 62

L'azione motoria

L'azione motoria incidenza per l'insegnamento
• rappresentarsi, dare un senso	Il pensiero di un individuo «decodifica le informazioni e dà un senso alle nuove situazioni...» (Giordan, 1989). Per motivare il bambino l'attività proposta deve essere significativa.
• conoscere i criteri di riuscita e l'obiettivo fissato	Il bambino si mobilita in vista di un obiettivo concreto. L'educazione motoria è concepita e pianificata dal docente, che può informare l'allievo sui risultati.
• sviluppare le proprie competenze e raccogliere delle sfide	Il bambino deve sentirsi l'artefice dei propri progressi. Il livello di difficoltà deve essere adattato dall'insegnante (zona prossimale di sviluppo, Vygotsky, 1985).
• elaborare strategie e imparare ad imparare	Le procedure dell'apprendimento non sono proprie di una disciplina e possono essere trasferite. Si tratta di strategie che facilitano l'apprendimento. È quindi indispensabile sviluppare queste competenze anche al di fuori della scuola.

In queste condizioni il soggetto impara a ottimizzare l'insieme del processo che conduce alla produzione di una risposta, sia sul piano percettivo che su quello decisionale e motorio. Una volta presa la decisione, si tratta di adattare le proprie risposte per svolgere in modo efficace il compito.

La decisione non risiede soltanto nel processo di apprendimento, ma fa parte integrante (o no) dell'insegnamento. I diversi stili d'insegnamento utilizzati dai docenti consentono (o no) agli allievi di prendere delle decisioni.

L'educazione motoria è un pretesto per diversificare le situazioni, allo scopo di portare gli allievi a usare le proprie risorse. Riferimenti variati suscitano l'interesse, portano a risposte originali (sport regionali, danze, giochi danzati, costruzioni ecc).

3.3 Gli stili dell'insegnamento

Caratteristiche essenziali degli stili di insegnamento

(secondo Mosston e Ashworth, 1982)

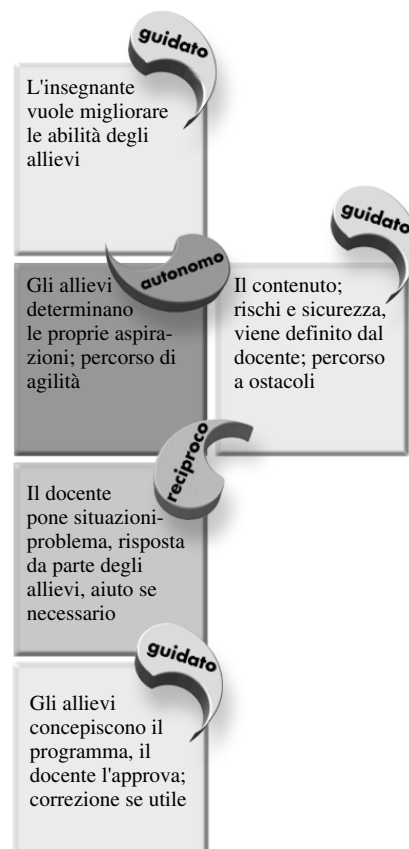
Nell'ambito dell'educazione motoria integrata si possono usare diversi stili di insegnamento e strategie diversificate. L'insegnante deve essere in grado di scegliere lo stile d'insegnamento adeguato, che va dall'*insegnamento diretto* all'*auto insegnamento* passando per l'*insegnamento reciproco*, a seconda dell'obiettivo perseguito, il tempo a disposizione, il profilo degli allievi ...

- *L'insegnamento diretto* (o a comando), è caratterizzato dalle decisioni prese dal maestro, mentre la classe è considerata come un gruppo. È uno stile che consente di usare il tempo disponibile con una certa efficacia.
- *L'insegnamento reciproco* è pianificato dal maestro ed eseguito dagli allievi, che lavorano a coppie, con uno che fa la parte del docente, con precisi criteri di esecuzione e di valutazione. Il vantaggio di questo stile è l'impegno degli allievi in situazioni sociali, lo sviluppo delle abilità di comunicare, ascoltare, osservare, analizzare.
- *L'allievo prende l'iniziativa*, sceglie il contenuto e concepisce il programma, con l'approvazione del docente, cui sottopone anche la propria valutazione. Questo modo di fare sviluppa l'autonomia, incoraggia la fiducia in sé stessi e il senso di responsabilità. L'auto insegnamento, *allievo-docente*, non è adatto a questo livello scolastico.

Le diverse sequenze della lezione possono essere svolte con modelli di insegnamento diversi.

- *L'insegnamento auto controllato*, pianificato dal docente. I criteri di riuscita sono essenziali, ognuno controlla la propria prestazione.
- *L'inclusione*, pianificata dal docente, permette agli allievi di decidere a livello personale scegliendo i compiti che trovano adeguati ai propri mezzi. Ha il vantaggio di consentire ad ognuno di riuscire e di considerare le differenze fra i singoli allievi.
- *La scoperta guidata*: coinvolge gli allievi in un processo di scoperta convergente. Il docente definisce lo scopo e conduce gli allievi verso di esso. Consente di precisare le tappe dell'azione ed è adatto alle attività espressive.
- *La soluzione di problemi* permette agli allievi di partecipare a tutte le decisioni, in quanto le loro risposte possono influenzare il seguito. Questo stile mira allo sviluppo cognitivo e sociale, alla capacità di porre e risolvere problemi, verificando le soluzioni. Incoraggia a pensare autonomamente.
- *Il programma individuale* è proposto dall'allievo a partire dall'obiettivo posto dal docente. Favorisce la fiducia in sé stessi, incoraggia la concezione autonoma e la costanza.

➔ Acquisizione delle conoscenze, situazioni-problema: v. fasc. 3/2, p. 6 ss.



3.4 Prospettiva integrativa

Condizioni dell'apprendimento

L'educazione motoria basata sull'azione terrà conto delle potenzialità degli allievi e dei loro diversi mezzi, che dipendono da vari fattori:

- vissuto e ambiente immediatamente circostante
- rappresentazione del proprio corpo, del movimento, delle relazioni
- repertorio di movimenti disponibile
- risorse meccaniche ed energetiche.

Alla scuola dell'infanzia l'apprendimento è inserito in un processo di socializzazione del bambino. L'educazione motoria integrata mira allo sviluppo personale e culturale e in questo senso contribuisce allo sviluppo dell'«essere» umano.

Sviluppo e apprendimento vengono visti come dipendenti:

- dallo sviluppo fisiologico (meccanismi di adattamento)
- dal patrimonio genetico
- dalla maturazione del sistema nervoso.

Vigotzky ricorda che l'apprendimento nel bambino inizia ben prima dell'apprendimento scolastico e prima che si attivi lo sviluppo mentale. Egli propone di tener conto della «preistoria» del bambino e di situare l'apprendimento nella zona del potenziale, zona prossimale di sviluppo.

Situarsi in questa zona significa tener conto di tutti gli elementi che determinano lo sviluppo.

Sul piano fisiologico ciò include:

- l'educazione posturale, respiratoria, corporale, la nutrizione, l'igiene, la prevenzione, la gestione del capitale salute, allo scopo di meglio comunicare con sé stessi.

Sul piano «umano» (per stabilire un migliore contatto umano, per partecipare alla conservazione della specie), si tratterà di ricordare che l'essere umano:

- deve imparare per tutta la vita;
- dispone di potenzialità enormi, che attendono solo di essere stimolate e sviluppate;
- è capace di comunicare a vari livelli: cognitivo, affettivo, emotivo, sociale;
- scambia informazioni sia verbalmente che non verbalmente.

Sul piano dell'apprendimento personale si torna a porsi questioni su:

- l'adeguatezza allo sviluppo fisiologico, alla costituzione fisica e allo sviluppo mentale
- l'ambiente socio-culturale: famiglia, quartiere, scuola dell'infanzia ecc.
- l'ambiente materiale, l'accesso alla cultura e ad uno spazio vitale di qualità

La difficoltà consiste nell'adottare un comportamento coerente, ricompensato con l'armonia fra corpo e spirito.

Per un'educazione motoria multiarea

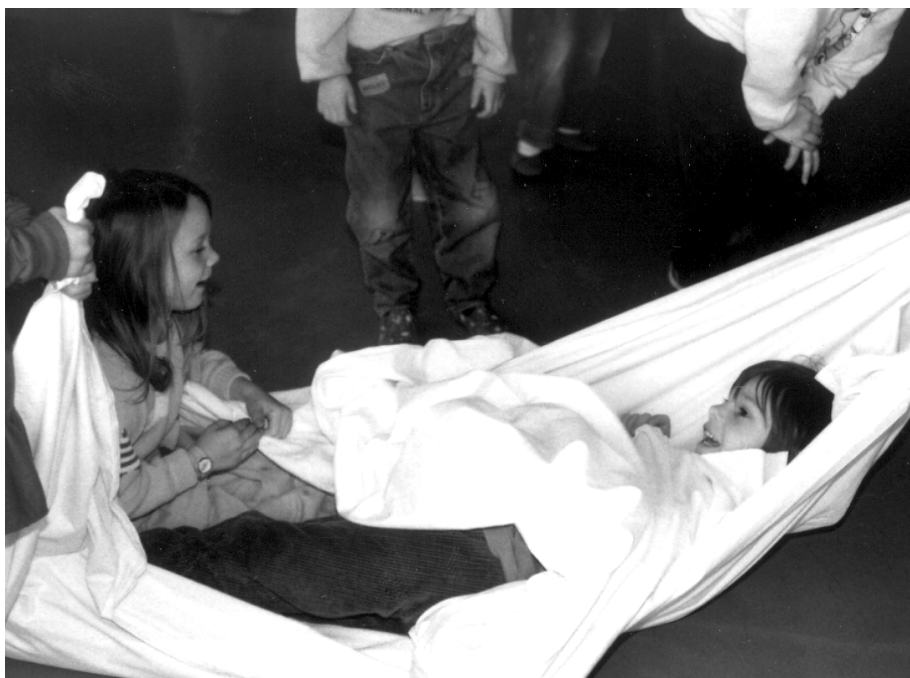
Diverse situazioni della vita di tutti i giorni alterano la spontaneità. Il compromesso che nasce dalla «ragione sociale» incita a superare sé stessi, a comunicare meglio, a stabilire contatti umani. Questi diversi bisogni possono essere suddivisi in due classi distinte: l'una collegata alla conservazione della specie, l'altra all'ambiente sociale (Moreau, 1982). Nel quadro di un'educazione motoria integrata, assumono rilievo le considerazioni seguenti:

- I bambini in età prescolare devono sperimentare l'apprendimento motorio come parte integrante della vita in movimento.
- Una ricca serie di movimenti interessanti promuove e sviluppa il potenziale di movimento, pensiero, sentimenti e volontà del bambino in età prescolare. Compiti differenziati consentono di offrire al bambino un'attenzione individualizzata ed uno sviluppo ottimale.
- L'incoraggiamento all'apprendimento motorio dato dai genitori costituisce la base per lo sviluppo nell'ambito sociale della scuola dell'infanzia.
- Tutto un ventaglio di movimenti consente di lottare contro le costrizioni del mondo attuale (spazi ristretti, esperienze sociali limitate ...). Queste situazioni motorie devono essere gestite da pedagoghi (nel senso di colui che accompagna sul cammino della vita).
- Per consentire a tutti i bambini di trovare interessanti le attività di movimento, la maestra della scuola dell'infanzia offre «approcci diversificati» che consentono interpretazioni diverse.
- Situazioni ludiche ed esperienze di gioco numerose e variate aiutano il bambino ad acquisire propri valori.

➔ Globalità: v. fasc. 1/1, p. 97

☯ Senso del movimento:
v. fasc. 1/2, p. 3 ss.

☯ Senso e interpretazioni:
v. fasc. 1/2, p. 6



3.5 Insegnare e educare

La scuola dell'infanzia è un luogo di insegnamento e di educazione. Da un lato l'educazione motoria facilita l'apprendimento di abilità motorie e di competenze disciplinari: l'apprendimento è sviluppato in questo fascicolo e nel fascicolo 1 del volume 1. D'altra parte l'educazione motoria, il movimento, il gioco, consentono di acquisire competenze trasversali, che mirano a finalità ed obiettivi uguali a quelli della scuola.

Si fa accenno ai giochi infantili, ai movimenti spontanei, alle attività dirette dalla maestra.

Spesso un movimento inizia a partire da una dimostrazione (apprendimento per imitazione, modello). L'osservazione dei bambini che si muovono liberamente è un serbatoio che chiede solo di essere sfruttato. Si tratta di strutturare, elaborare, sviluppare, variare, combinare i movimenti spontanei. Le consegne adattate e le situazioni motivanti favoriscono l'attività motoria dei bambini. Le diverse tappe dell'apprendimento (emotiva, funzionale, strutturale) implicano situazioni in cui i bambini esplorano, scoprono, elaborano, lasciando loro abbastanza spazio per esprimersi e strutturare i movimenti. Le routine e i riti aiutano a calarsi in una situazione di apprendimento. All'inizio e durante la sequenza o la lezione gli allievi conoscono il rituale, sanno dove mettersi, riunirsi, come uscire e riordinare il materiale.

Il triangolo didattico

«Ci sembra che ogni situazione pedagogica si articola su tre poli (conoscenze – docente – allievi), ma, funzionando sul principio del terzo escluso, i modelli pedagogici che ne scaturiscono sono incentrati su una relazione privilegiata fra due di questi elementi [...]» (J. Houssaye, 1988).

La relazione fra sapere e l'allievo nel quadro delle relazioni docente-allievo e docente-conoscenza introduce un tripolarismo.

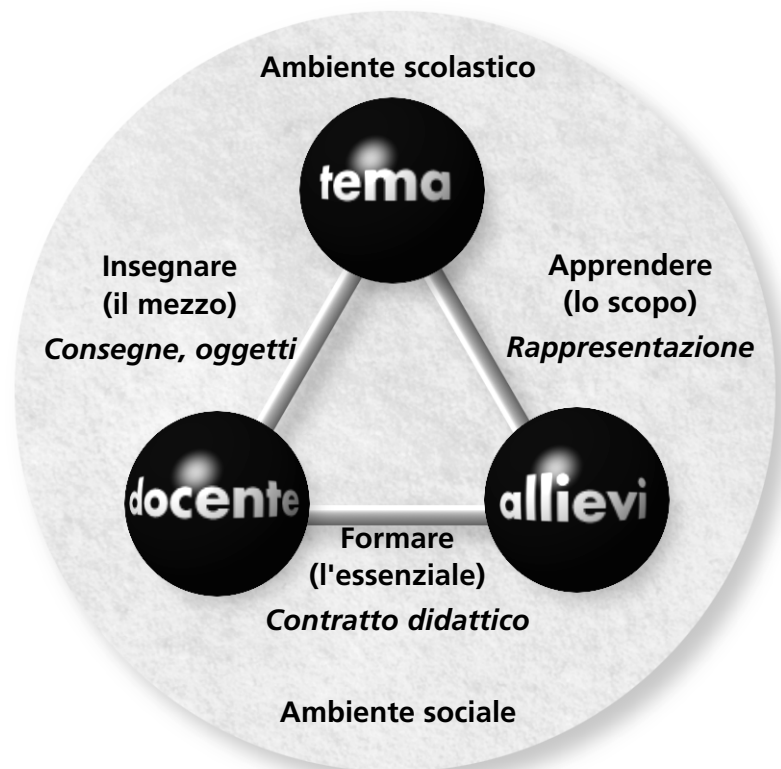
Tre concetti sono centrali:

- la rappresentazione, che consente di capire il rapporto allievo-mondo
- il contratto didattico, che permette di definire le regole sociali nella classe
- le consegne, che consentono di acquisire conoscenze dichiarative e procedurali.

Questi tre concetti coesistono in un ambiente istituzionale che a sua volta fa parte integrante dell'ambito sociale.

➔ Sensi del movimento
v. fasc. 1/2, p. 3

🔗 Educazione alla matematica ed educazione stradale:
v. fasc. 1/2, p. 20 ss.



3.6 Principi didattici e pedagogici

L'azione pedagogica può essere basata su importanti principi quali: la globalità, l'adeguatezza al potenziale del bambino, il cammino verso l'autonomia.

L'educazione motoria è parte integrante del curriculum scolastico, ma si tratta anche di lasciare al movimento una implicazione concreta nella vita quotidiana. Temi tratti dalla vita di tutti i giorni servono da punto di partenza per creare situazioni di apprendimento:

- vita quotidiana
- stazione, traffico (educazione stradale)
- bosco
- circo (acrobati, numeri artistici)
- cantieri
- fattorie.

Il movimento, l'apprendimento del movimento esige un impegno del soggetto sia sul piano psicologico che motorio (con impegni diversi a seconda del livello di abilità). Piuttosto che di contratto didattico M. Develay (1992) parla di «trasposizione didattica; un lavoro di riorganizzazione, di presentazione, di genesi delle conoscenze preesistenti in vista del loro insegnamento». I diversi stili d'insegnamento permettono al docente di organizzare situazioni in relazione alle conoscenze da acquisire (insegnante che passa dallo stile direttivo all'auto insegnamento attraverso l'insegnamento reciproco). L'esempio di pagina 20 presenta la connessione degli insegnamenti nell'ambito di una integrazione dell'educazione motoria a scuola.

Adeguatezza al potenziale degli allievi

Alla scuola dell'infanzia si incontrano capacità e livelli di sviluppo molto diversi fra loro. Tutta una serie di consegne relative al movimento consentono agli allievi – anche a quelli meno dotati – di esprimersi e svilupparsi. Vygotsky precisa che «l'apprendimento è un momento costitutivo dello sviluppo e delle caratteristiche umane. Questo sviluppo di tutta una serie di processi non è possibile che grazie alla comunicazione con l'adulto e alla collaborazione con i compagni» (Bonhomme e coll., 1992). Il bambino può appropriarsi di questo processo interiorizzato (abilità motorie, linguaggio ecc.).

Autonomia

Le attività motorie sono un terreno privilegiato per sviluppare la fiducia in sé stessi. L'incoraggiamento, il feed-back (informazioni sul risultato) da parte dell'insegnante, consentono molto spesso di migliorare la percentuale di riuscita del compito. Il docente motiva, mette in scena, favorisce gli scambi, organizza situazioni di scoperta che consentono all'allievo di esplorare, scoprire, elaborare rappresentazioni di movimento e della situazione. Questa situazione favorisce una selezione delle risposte e consente all'allievo di creare delle nuove situazioni, dei giochi, di elaborare delle regole. Uno stile d'insegnamento adeguato favorisce lo sviluppo e contribuisce ad una maggiore autonomia.

➔ Globalità:
v. fasc. 1/1, p. 98

➔ Insegnamento guidato, reciproco, autonomo:
v. fasc. 1/1, p. 98;
Esempio: v. fasc. 1/2, p. 20

4 Ideare

L'analisi della realtà quotidiana dei bambini e delle loro rappresentazioni serve da base per ideare, pianificare e realizzare un'educazione motoria integrata. Questo richiamo alla vita sociale comporta una costante alternanza fra le attività spontanee, non strutturate, e le situazioni dirette, rivolte verso un obiettivo preciso.

➔ Ideare: v. fasc. 1/1, p. 101

4.1 Situazioni di apprendimento e consegne

La situazione di riferimento consente al docente di determinare gli obiettivi e all'allievo di dare un senso a ciò che fa.

➔ Le situazioni e le consegne dell'apprendimento:
v. fasc. 1/1, p. 85

La pedagogia della scoperta si basa su compiti non determinati. Gli obiettivi da raggiungere non sono fissati, le operazioni da svolgere sono libere, i criteri di riuscita o la cessazione dell'attività vengono decisi dal bambino.

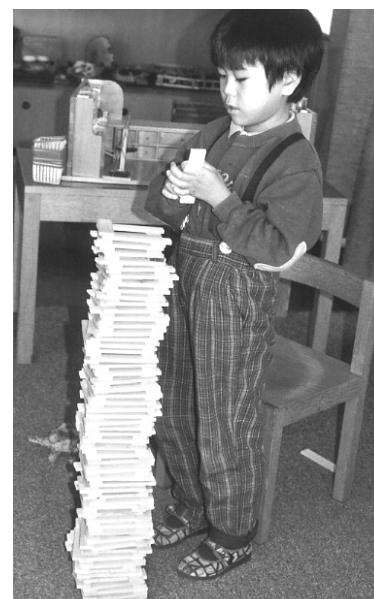
Qualche caratteristica di una situazione aperta:

- Considera il vissuto del bambino, i suoi bisogni, i suoi desideri.
- Incoraggia l'iniziativa, stimola ad un'attività autonoma, coinvolge il bambino nella messa in scena di situazioni di apprendimento.
- Non separa lo sviluppo della socializzazione dagli aspetti motori e disciplinari.
- Prevede compiti in diversi ambiti di apprendimento (laboratorio, all'aperto, aula di ritmica, aula scolastica ecc.).
- Incoraggia lo scambio con i genitori e offre loro l'opportunità di partecipare alle decisioni e all'elaborazione di situazioni motivanti per i bambini (parco giochi, gite, abitudine all'acqua ecc.).
- Essa viene pianificata e coordinata con altri ambiti dell'apprendimento, pur restando aperta ai cambiamenti per consentire di adattarsi alla situazione attuale, ad un processo in corso, ad un progetto.
- Provoca delle domande del tipo «Chi ci riesce?» o «Chi vuole?» e considera le diverse risposte.

Per poter provocare risposte e motivare i bambini ad imparare, è necessaria una certa organizzazione. La maestra gestisce la situazione:

- propone agli allievi materiale o oggetti
- li mette in contatto fra di loro
- organizza un ambiente favorevole
- precisa i compiti
- costruisce insieme delle regole.

Non di rado i bambini propongono alla scuola dell'infanzia dei temi tratti dalla vita privata. È bene che possano anche parlare a casa delle esperienze fatte a scuola. Partecipare a feste scolastiche o di quartiere, facilita l'integrazione sociale e consente ai bambini di trovare un posto nella società.



4.2 Attività guidate per raggiungere uno scopo

Per meglio far fronte alle diverse situazioni di movimento che man mano si presentano, la maestra organizza la classe. Per stimolare l'attività, intervenire per arricchire il processo di apprendimento, a volte inserirsi in una attività, la docente ha bisogno di tatto e sensibilità.

I contenuti orientati verso un obiettivo dipendono da logiche interne delle attività, da competenze trasversali che gli allievi dovrebbero poter sviluppare:

- attività individuale, attrattiva, adatta al bambino;
- attività con un compagno, a volte collegata a compiti di valutazione reciproca o di insegnamento reciproco;
- attività di gruppo, laboratorio, gioco;
- attività di classe, programma comune.

Un'organizzazione dello spazio adeguata, consegne precise consentono ai bambini di lavorare contemporaneamente su temi diversi. Basare l'insegnamento sulle stagioni e i ritmi della natura consente al bambino di rendersi conto della durata di taluni cicli e di avvicinarsi alle leggi della natura (passeggiate regolari al cambiamento di stagione, osservare alberi da frutta, stagni, formicai ecc.).

Che si tratti di sequenze di movimento o di lezioni complete, è indispensabile una concezione che tenga conto dell'ambiente in senso lato (scuola e società). Nel capitolo 5 (realizzazione) viene proposto un esempio che illustra in parte l'adattamento della situazione di insegnamento all'ambiente immediatamente circostante (bosco, prati, acqua, neve, palestra, scuola dell'infanzia, parco giochi) e alle persone (docente, allievi).

Le pagine dei diversi fascicoli che trattano la didattica considerano relazioni più specifiche con i contenuti (logica delle attività scelte).

➔ Accompagnare, dirigere l'apprendimento:
v. fasc. 1/1, p. 98

➔ Differenziare:
v. fasc. 1/1, p. 93

➔ Insegnamento reciproco:
v. fasc. 1/1, p. 99

➔ Lezione: v. fasc. 1/2, p. 25



4.3 Riferimenti didattici

I riferimenti didattici fungono da guida per l'insegnante. Bisogna proporre mezzi didattici precisi, attrezzi, utensili, supporti materiali? Che cosa determina la riuscita di una lezione? Nulla è lasciato al caso: l'azione è prevista, pianificata, le alternative vengono soppesate; si tratta di facilitare l'apprendimento, evitando una didattica «sbagliata» che penalizzerebbe il bambino. L'educazione motoria rivolta al bambino come intesa nel presente manuale, impone di considerare l'influsso dell'ambiente scolastico, familiare, geografico. La docente della scuola dell'infanzia adegua l'insegnamento, la sequenza dei movimenti al momento attuale. In effetti la pianificazione non può essere efficace se non corrisponde con la realtà del momento, sul piano del metodo, del contenuto, dell'ambiente circostante.



Finalità ed obiettivi

La determinazione di obiettivi è imprescindibile nella elaborazione di situazioni di apprendimento. Le finalità dell'educazione motoria (come quelle dell'educazione fisica) trasmettono dei valori conformi alle finalità della scuola e dell'educazione in generale.

➔ Fissare degli obiettivi:
v. fasc.1/1, p. 101

Dal canto loro gli obiettivi generali caratterizzano le finalità dell'educazione motoria in termini di contenuti educativi (ad es. contribuire all'uguaglianza di opportunità fra bambini e bambine, consentire l'accesso ad un ambito della cultura assicurando all'allievo l'insegnamento di pratiche fisiche e di attività espressive).

Gli obiettivi specifici sono definiti in termini di competenze da sviluppare (ad es. essere consumatore – attore o spettatore – informati sulle attività motorie e sportive, essere in grado di ripetere un'attività in vista dello spettacolo o dell'attività fisica previsti – campo di sci). Gli obiettivi operativi comprendono la precisa descrizione fatta dal docente della prestazione (prodotto dell'intenzione) che l'allievo deve realizzare ed i criteri di riuscita dell'azione. Va notato che gli obiettivi non sono raggiunti da tutti gli allievi allo stesso modo; avere diverse risposte spesso costituisce un arricchimento.

Operazionalizzare un obiettivo

Secondo Tyler, Mager e Hameline (1991), l'operazionalizzazione di un obiettivo è influenzata da:

- la descrizione chiara e precisa del contenuto dell'intenzione pedagogica
- la descrizione dell'attività dell'allievo, identificabile tramite un comportamento osservabile in concreto
- determinazione delle condizioni in cui il comportamento voluto si deve manifestare
- l'indicazione del livello delle attività e i criteri di valutazione.

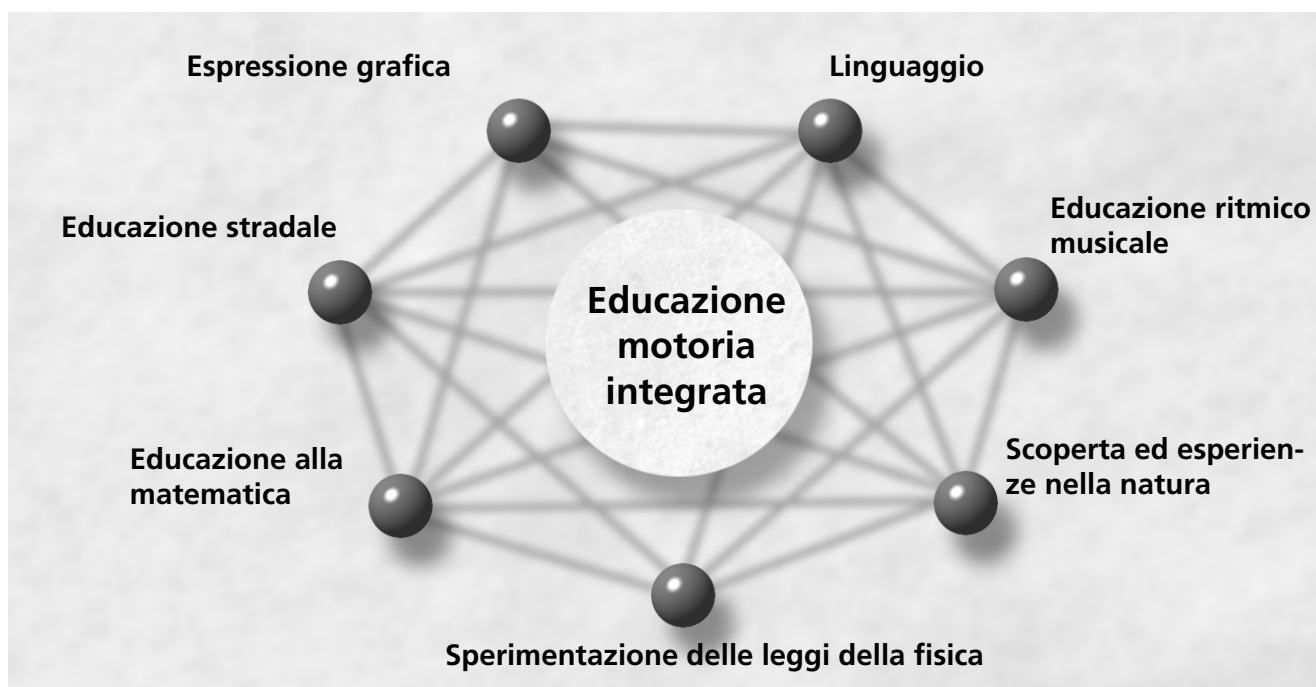
La maestra propone delle situazioni che consentono ad ogni allievo di progredire e tiene conto delle rappresentazioni che i bambini hanno dell'attività, della problematica del cambiamento, delle possibilità di transfert, degli obiettivi trasversali.

4.4 L'educazione motoria nella scuola dell'infanzia

Alla scuola dell'infanzia il movimento funge anche da mediatore di incontri. Per questo motivo il bambino è punto di partenza e al centro dell'attenzione in tutto il volume. Il piano di studio per le docenti di scuola dell'infanzia tiene conto in particolare della pedagogia dell'insegnamento pre-scolare. La determinazione e la pianificazione dipendono allo stesso tempo dai programmi ufficiali e in generale da un lavoro collettivo svolto in seno all'équipe pedagogica. L'acquisizione delle abilità motorie di base facilita la comunicazione con il mondo esterno:

- grazie all'esperienza materiale variata, essa consente un confronto con la realtà fisica del mondo;
- tramite l'incontro con persone, animali, piante, consente un avvicinamento all'universo vivente.

L'educazione motoria rappresenta un valore unico nell'ambito della scuola dell'infanzia e consente l'acquisizione di capacità specifiche.



D'altro canto il movimento, mediatore fra il bambino ed il sapere, è il mezzo per sviluppare le relazioni con il mondo. Collegare fra loro i diversi ambiti della sensibilizzazione e dell'educazione, nella scuola dell'infanzia consente una doppia lettura del movimento: oggetto dell'apprendimento e mediatore di conoscenze (mezzo per avvicinarsi al mondo).



➔ Il bambino al centro dell'apprendimento:
v. volume 1/1, p. 103

🔗 Il movimento come oggetto e strumento dell'apprendimento:
v. fasc. 1/1, p. 4



4.5 Una rete di insegnamenti

L'educazione motoria integrata consente di collegare fra loro i diversi settori dell'insegnamento. I pochi esempi proposti di seguito, raggruppati per tema, consentono una concezione per aree o campi di attività dell'insegnamento alla scuola dell'infanzia.



L'educazione ritmico-musicale in relazione a quella motoria

- Battere dei ritmi, schiacciare le dita, battere le mani, battere con i piedi e rispondere con semplici movimenti.  v. fasc.2/2, p.5, p. 15
- Interpretare melodie, giochi cantati con sequenze di movimento (piccole coreografie).  v. fasc.2/2, p.24



Educazione grafica, artistica, espressione tramite il disegno, la pittura, messa in relazione con l'educazione motoria

- Disegnare nella neve, camminando, saltando, rotolandosi, costruire statue con la neve.  v. fasc. 2/6, p. 11 ss.
- Nel bosco creare dei giardini con muschio e sculture.  v. fasc. 2/6, p. 11 ss


Educazione stradale in relazione all'educazione motoria

- Creare un percorso nel cortile della scuola, in palestra, e assegnare i ruoli. Ognuno sarà protagonista sulla strada.  v. fasc. 2/7, p.6
- Costruire percorsi di abilità (in aula, nei corridoi, sul piazzale) per le biciclette, i pattini a rotelle ecc.) che favoriscono lo sviluppo della coordinazione.  v. fasc. /23, p. 29 e fasc. 2/4, p. 13


Scoperta ed esperienze con gli elementi

- L'acqua: giocare, costruire, sperimentare il ruscello, lo stagno, la riva del lago, abituarsi all'acqua, spostarsi in acqua, sentire l'elemento, giocare con l'acqua ...  v. fasc. 2/6, p. 7 ss
- Terra: a piedi nudi nella sabbia, correre nei prati, saltare, rotolare, arrampicarsi, scivolare ...  v. fasc. 2/6, p. 5


Linguaggio ed esperienze motorie

- Rispondere con movimenti a canzoni e filastrocche.  v. fasc. 2/2, p. 18 ss
- Sperimentare e rappresentarsi concetti come grande, piccolo, largo ...

Sperimentazione delle leggi della fisica ed educazione motoria

- Far bollire dell'acqua su un fuoco, osservare la brace.  v. fasc. 2/2, p. 16
- Sperimentare il peso, gettare pietre da un ponte, lasciar cadere della carta ...

Educazione alla matematica ed educazione motoria

- Formare coppie, terzetti, trovare dei nidi, dei gruppi, separare oggetti.  Inter-, transdisciplinarietà, piani di studio cantonali.

4.6 Qualche esempio per un'educazione motoria equilibrata

Fascicoli Contenuti Sensi Prospettive	Fascicolo 2 Vivere il corpo Esprimersi Danzare	Fascicolo 3 Tenersi in equilibrio Arrampicarsi Girare	Fascicolo 4 Correre Saltare Lanciare
partecipare ed appartenere	<ul style="list-style-type: none"> • La danza dei millepiedi, p. 24 • A sei zampe, p. 24 • Guidare ed essere guidati, p. 9 • Danza «diverso», p. 25 	<ul style="list-style-type: none"> • Slitte di salvataggio, p. 19 • Panche, p. 8 • Nella giungla, p. 13 • La cordata, p. 14 • Le aquile ..., p. 15 	<ul style="list-style-type: none"> • Ricerca del compagno, p. 6 • Cambiare lato, p. 9 • Costruire un ponte, p. 15
cercare la sfida e rivaleggiare	<ul style="list-style-type: none"> • Non farti scoprire, p. 13 	<ul style="list-style-type: none"> • Spingere e tirare, p. 22 • Lotta con ostacoli, p. 22 • Il maggiolino, p. 23 	<ul style="list-style-type: none"> • Il tunnel, p. 5 • Volpe e leprotto, p. 8 • Nel pollaio, p. 14 • Olimpiadi invernali, p. 19
creare ed esprimersi	<ul style="list-style-type: none"> • I musicanti in marcia, p. 17 • I quattro musicanti di Brema, p. 17 • Il musical, p. 19 ss. 	<ul style="list-style-type: none"> • Costruire un ..., p. 4 • Cantiere di movimento, p. 7 	<ul style="list-style-type: none"> • Portare a spasso gli animali, p. 7
sentirsi bene essere in forma e in buona salute	<ul style="list-style-type: none"> • Dipingere la schiena, p. 8 • Distinguere, p. 5 • Pancia come cuscino, p. 8 • Massaggiare i piedi, p. 7 • ... come un riccio, p. 14 	<ul style="list-style-type: none"> • Corsa a piedi nudi, p. 4 • Nella segheria, p. 5 • Altalena sulla corda, p. 20 • La gabbia ..., p. 21 • Il monopattino, p. 18 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentire i piedi, p. 7 • La tartaruga, p. 18
allenarsi e raggiungere delle prestazioni	<ul style="list-style-type: none"> • Sentire il respiro, p. 11 • Gli alberi ..., p. 6 • Il materassino, p. 13 • ...come una palla, p. 14 	<ul style="list-style-type: none"> • Con il tavolo..., p. 9 • Vie con i fili, p. 14 • La collina, p. 17 	<ul style="list-style-type: none"> • Corri la tua età, p. 10 • Salti in basso, p. 18 • Variare l'atterraggio, p. 12 • Il gioco del mondo, p. 15 • Chi lancia nel cerchio, p. 16
sperimentare scoprire e apprendere	<ul style="list-style-type: none"> • Percepire le parti del corpo, p. 5 • Sentire e portare dei pesi, p. 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Scoprire le pertiche, p. 11 • Torre d'osservazione, p. 13 • Cantiere di movimento, p. 7 • Carrello, p. 17 	<ul style="list-style-type: none"> • Sotto o sopra, p. 11 • Corsa a ostacoli, p. 13 • La fiera annuale, p. 17

... ideare

Fascicolo 5 Giocare	Fascicolo 6 All'aperto	Fascicolo 7 Problematiche globali	Fascicoli Contenuti Sensi Prospettive
<ul style="list-style-type: none"> • L'orcio si rompe, p. 7 • La casa delle streghe, p. 10 • Spingipalla, p. 19 • Il drago, p. 23 • La piovra, p. 23 	<ul style="list-style-type: none"> • Tirare, spingere, p. 5 • La girandola incantata, p. 6 • Esercizi di gruppo per la posizione, p. 8 • Incontrarsi, p. 9 	<ul style="list-style-type: none"> • La tigre, p. 4 • Provare a circolare, p. 6 • Montare le bancarelle, p. 7 	partecipare e far parte
<ul style="list-style-type: none"> • Rosso e blu, p. 6 • Macedonia di frutta, p. 8 • Le isole, p. 9 • Palla palleggiata, p. 20 • Cattura con la palla, p. 19 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiro a segno, p. 5 • Attenti ai piranha, p. 9 • Tutti i bambini in circolo, p. 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Juego del lobo, p. 2 • Spegni l'incendio, p.2 • Sole e luna, p. 4 	cercare la sfida e rivaleggiare
<ul style="list-style-type: none"> • Il puzzle vivente, p. 23 • I cerchi, p. 18 	<ul style="list-style-type: none"> • Bosco, spazio creativo, p. 4 • Corsa delle girandole, p. 6 • ... nella neve, p. 11 	<ul style="list-style-type: none"> • A caccia di draghi, p. 4 • Parco stradale, p. 6 • Giornata di gioco, p. 7 	creare ed esprimersi
<ul style="list-style-type: none"> • Nano e gigante, p. 5 • Come su una nuvola, p. 24 • Rotolare i tronchi, p. 23 	<ul style="list-style-type: none"> • Allenare al forza, p. 4 • Immergersi, p. 8 • Respirare sott'acqua, p. 8 • L'autolavaggio, p. 10 • Scivolare, p. 12 	<ul style="list-style-type: none"> • Spaghetti, p. 3 • Il robot, p. 3 • Lo scultore, p. 3 	sentirsi bene essere in forma e in buona salute
<ul style="list-style-type: none"> • Lanciare i cerchi, p. 13 • Far rotolare le biglie, p. 14 • Rotolare la palla, p. 19 • Palleggiare la palla, p. 20 • Tiro al bersaglio, p. 19 	<ul style="list-style-type: none"> • Allenamento resistenza, p. 4 • Posizione e scivolare, p. 8 • Test di preparazione granchio, p. 9 • Discesa, p. 12 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedoni e automobilisti, p. 6 • Il fossato, p. 2 • Capacità di prestazione, p. 5 	allenarsi per ottenere delle prestazioni
<ul style="list-style-type: none"> • Le costruzioni, p. 11 • Rocchetti di legno, p. 12 • Cerchi, p. 12 • Il gorgo, p. 15 	<ul style="list-style-type: none"> • La passeggiata, p. 3 • Giocare su un prato, p. 3 • Sentire il bosco, p. 4 • Con le foglie, p. 6 • Salti liberi, p. 9 	<ul style="list-style-type: none"> • Parco stradale, p. 6 	sperimentare scoprire e apprendere

5 Realizzare

Alla scuola dell'infanzia è normale trattare temi o porre degli accenti per periodi relativamente lunghi. Tale organizzazione del lavoro va a tutto vantaggio dell'educazione motoria; i temi sono trattati durante le attività settimanali, mentre le sequenze e gli impulsi motori dati durante la giornata rispondono al bisogno di muoversi degli allievi.

5.1 Impulsi motori

Gli impulsi motori sono dati in particolare:

- quando un gioco va avanti stancamente, mancano le idee e si vuole rilanciare l'attività
- quando si presenta un'occasione adatta in relazione al tema trattato
- come invito ad esprimere una capacità (chi riesce a?)
- se il tempo disponibile è limitato e si fa sentire un certo bisogno di muoversi (posizione seduta per troppo tempo, tensione, bisogno di esprimersi, comprendere, riconoscere).

Gli impulsi di movimento contribuiscono ad incoraggiare lo sviluppo individuale. Un comportamento discreto, osservazioni, ingerenze limitate, consentono ai bambini di fare progressi in modo autonomo ed evitano interventi estranei nei processi di scoperta.

5.2 Sequenze di movimento

La regolarità delle sequenze di movimento realizzate alla scuola dell'infanzia costituisce la base per una educazione motoria fondamentale. Diverse sequenze fra i 15 e i 20 minuti possono essere integrate nei temi generali trattati in classe (la fattoria, il circo ecc.). Sequenze ben riuscite possono anche essere riprese nell'ambito delle lezioni, sia in palestra che in classe.

Per sequenze motorie brevi si possono utilizzare:

- giochi di ruolo
- racconti mimati
- racconti cantati
- pantomime
- teatro di movimento
- danze
- ronde.

Il passaggio verso la lezione di educazione al movimento avviene senza fratture. Il tema viene sviluppato, i movimenti sono collegati, combinati, variati.

Queste sequenze offrono lo spunto per differenziare i contenuti, per adattarsi al momento, per consentire agli allievi di dare un senso all'attività, collegandola agli altri insegnamenti e attività proposti.

➔ Realizzare:
v. fasc. 1/1, p. 109



5.3 L'insegnamento dell'educazione motoria

⚠ Durata prevista: 50–60 min.

<p>Svolgimento della lezione</p> <p>La presentazione dei compiti</p>	<p>Svolgimento della lezione Contenuto</p> <p>Forme ludiche, messa in scena, motivazione</p> <p>Situazioni di scoperta, di scambio, abilità motorie di base</p> <p>Venire a capo di situazioni imposte, proporre dei modelli</p>	<p>↔ Intenzioni didattiche</p> <p>↔ Permettere di entrare nell'attività, di esplorarla, di prelevare le informazioni pertinenti</p> <p>↔ Trattare l'informazione, scoprire i movimenti</p> <p>↔ Elaborare rappresentazioni, organizzare i movimenti, imitare</p>
<p>Le diverse tappe</p>	<p>Proporre compiti aperti (apprendimento globale, fase di scoperta) (chi riesce a?)</p> <p>Ottimizzare i fondamentali (educazione delle posture)</p> <p>Risolvere situazioni-problema che favoriscono delle risposte organizzate (cosa fanno quelli che ci riescono?)</p> <p>Proporre delle ripetizioni in diverse situazioni</p>	<p>↔ Permettere una risposta a tutti gli allievi, senza struttura fissa</p> <p>↔ Collegamento al conosciuto, fase di tentativo-errore</p> <p>↔ Structurare il movimento, il gioco, utilizzare dei modelli, ripetere</p> <p>↔ Organizzare l'azione, adattare la risposta</p>
<p>Ritorno alla calma, valutazione della lezione</p>	<p>Situazione di scambio, occasione di formulare le difficoltà incontrate, le strategie di adattamento, le possibilità di transfert</p>	<p>↔ Riuscire ad esprimere quello che è successo</p> <p>↔ Passare da un impegno attivo alla attività seguente</p>

Gli stili di insegnamento proposti nel manuale dovrebbero permettere di passare da una forma piuttosto regolata ad altre più libere, adatte agli allievi, ai contenuti, ai momenti ecc. Le situazioni dell'apprendimento saranno differenziate, nell'ambito di laboratori, di momenti di movimento, di sequenze pianificate, di giochi, di lezioni, con l'occhio sempre rivolto alle finalità che si vogliono perseguire. Vale la pena di ricordare che il bambino e i suoi bisogni rimangono al centro delle preoccupazioni del docente, che la zona in cui si situa la difficoltà del compito favorisce lo sviluppo (zona prossimale di sviluppo) e l'integrazione sociale (socializzazione primaria).

6 Valutare

6.1 Analizzare i progressi

Provare, scoprire, esplorare, sono le principali attività che i bambini compiono a scuola. Durante la sperimentazione, agli allievi viene proposto un repertorio molto variato di movimenti, e pertanto la valutazione sarà piuttosto formativa, incentrata sul processo, sull'attività di produzione.

➔ Tappe dell'apprendimento:
v. fasc. 1/1, p.62; Valutare:
v. fasc. 1/1, p. 114

La valutazione diagnostica (incentrata sul produttore, ovvero il bambino, e le sue caratteristiche) può essere facilitata dagli schemi di valutazione riportati di seguito. Anche se tali schemi sono stati redatti tenendo conto delle tappe dello sviluppo del bambino, bisogna ricordare che esse sono piuttosto vaghe, eterogenee, e che richiedono quindi tolleranza. Il fallimento di uno degli esercizi proposti non significa che il bambino soffra di disturbi motori (Firmin, 1989). Al contrario, se un bambino presenta numerose difficoltà e ha delle carenze notevoli concernenti le abilità motrici di base, è necessario prendere contatto con gli specialisti competenti.



6.2 Schemi per il controllo dei progressi

Equilibrio, postura, «resistenza», costituzione

Il bambino in età prescolare

(a scuola)

- o inspira ed espira profondamente disteso prono
- o può gonfiare da solo un pallone
- o può restare per 15' in equilibrio su un piede solo
- o può correggere la sua posizione seduta
- o corre 6 minuti senza fermarsi

(in palestra)

- o corre su una linea di 8 metri
- o rimane in equilibrio e si sposta in avanti sulla trave della panca svedese
- o riconosce tre attrezzi al tatto, a occhi chiusi
- o salta 5 volte sulla stessa gamba senza poggiare il piede di slancio
- o collega tre esercizi di ginnastica

(all'aperto)

- o riconosce una clavetta fra tre oggetti
- o costruisce un percorso a ostacoli
- o compie tre giri di corsa sotto forma di staffetta
- o compie uno slalom di corsa fra 6 alberi
- o corre per sei minuti nel bosco
- o cammina in avanti in equilibrio su un tronco per 3 metri
- o si tiene in appoggio facciale su un tronco a terra e scalcia come un cavallo (posizione del dorso!)

Locomozione, compiti decisionali

Il bambino in età prescolare

(a scuola)

- o salta sopra una corda tenuta a 30 cm d'altezza
- o lancia in aria un sacchetto di sabbia e lo riprende
- o porta un sacco di sabbia per 6 metri
- o fa rotolare un cerchio per 10 metri
- o sale da solo su una sedia e salta a terra
- o si sposta a quattro zampe per 5 metri nell'aula

(in palestra)

- o porta un pallone da un chilo per 2,5 m (tenuta)
- o sale su un cassone svedese e scivola a terra
- o sale sulla spalliera sedendosi sulla sommità
- o fa una capriola in avanti
- o si issa su un piano inclinato (panca) tirandosi con le mani
- o fa rimbalzare una palla passandola alternativamente dalla mano destra alla sinistra

(all'aperto)

- o salta giù da un tronco di 30–40 cm
- o sale su un albero adatto
- o porta una pietra di un chilo per 2,5 m
- o colpisce almeno una volta un tronco posto a 4 m di distanza con l'aiuto di tre clavette
- o supera un tronco di 25 cm di diametro saltando, 3 volte in avanti e 3 volte all'indietro.

Comportamento individuale**Il bambino in età prescolare***(a scuola)*

- o nomina tre parti del corpo
- o può distinguere la destra e la sinistra
- o può ricordare tre esercizi e eseguirli
- o è in grado di trattare due informazioni contemporaneamente
- o può giocare 15 min concentrandosi su ciò che fa
- o si pone da solo una sfida

(in palestra)

- o mostra tre esercizi di base con assicurazione
- o supera tre ostacoli
- o può nominare tutte le parti principali del corpo umano
- o salta oltre ostacoli flessibili alti circa 40 cm.
- o riesce per tre volte di seguito ad imitare un esercizio che osserva
- o riesce a risolvere tre semplici problemi motori

(all'aperto)

- o corre in leggera pendenza ad una velocità adatta
- o valuta secondo in suoi criteri un salto (coraggio)
- o può esprimere a parole un'esperienza
- o chiede aiuto se necessario
- o si orienta in cammino (riferimenti)

Comportamento sociale**Il bambino in età prescolare***(a scuola)*

- o divide il secchiello con un altro bambino
- o partecipa ad un racconto
- o si impegna per il suo gruppo durante un'attività di confronto con altri
- o divide il materiale con gli altri
- o collabora con gli altri e risponde alle loro domande
- o cerca di risolvere i conflitti parlandone

(in palestra)

- o canta una canzoncina mimandola insieme a un compagno, a tre compagni
- o offre aiuto agli altri in difficoltà
- o può "rientrare nei ranghi"
- o trova una soluzione a conflitti sul possesso delle cose (divide i suoi giochi con i compagni)
- o riesce a relativizzare vittorie e sconfitte

(all'aperto)

- o procede sul cammino insieme al gruppo
- o arriva sul posto e all'orario previsti per l'appuntamento
- o in gruppo costruisce una capanna, un giardino
- o rispetta le regole del gioco
- o sostiene gli altri bambini
- o tollera comportamenti di paura e di timidezza da parte di altri bambini

Imparare a valutare sé stessi

La valutazione a scopi formativi permette di inserire il bambino nel processo di valutazione. L'allievo viene associato al processo di regolazione. Può anche procedere ad una verifica sommaria, rispondendo alla domanda «chi riesce a?»

➔ Valutare:
v. fasc. 1/1 p. 114

La valutazione fatta dall'insegnante consente inoltre di fare il punto sulla situazione iniziale relativa all'allievo.

Qualora si riscontrassero evidenti carenze motorie, l'insegnante dovrà prendere i provvedimenti del caso (servizi a disposizione sul territorio).

Bibliografia / Ausili didattici

- ASEP: Education physique à l'école enfantine.
- BONHOMME, G. et coll.: Le guide de l'enseignant. AEEPS. Paris, 1994.
- BONHOMME, G. et coll.: L'éducation physique à l'école maternelle, Editions EPS.
- DEVELAY, M.: De l'apprentissage à l'enseignement. ESF. Paris, 1992.
- DURAND, M.: L'enfant et le sport. PUF. Paris, 1987.
- EDITIONS EPS: Revue EPS 1, de 3 à 11 ans.
- FIRMIN, F.: Bewegung als Zugang zur Welt. Schweiz.
- FISCHER, K.: Entwicklungstheoretische Perspektiven der Motologie des Kindesalters. Schondorf, 1996.
- GHILIONE, R.,
RICHARD, J.F. dir.: Cours de psychologie. Dunod. Paris, 1995.
- GRUPE, O.: Bewegung, Spiel und Leistung im Sport, Reihe Sportwissenschaft Nr. 18, Schondorf, 1982.
- HAUERT, C.A., MOUNOUD, P.,
MAYER E.: Approche du développement cognitif des enfants de 2 à 5 ans à travers l'étude des caractéristiques physiques de leurs actions. Cahiers de psychologie cognitive. 1981.
- HAUERT, C.A.: Le développement et l'apprentissage perceptivo-moteur, in Manuel 1, Eclairages théoriques, chap. 2.5, Berne, à paraître en 1998.
- HEIMBERG, D.: Erfassen und Fördern im Kindergarten. Schweiz.
- HOUSSAYE, J.: Le triangle pédagogique. Peter Lang. Berne, 1988.
- KELLER, J.: Influence des facteurs cognitifs sur l'apprentissage moteur de l'enfant.
- KIPHARDT, E. J.: Motopädagogik. Dortmund 1979.
- KURZ, D.: Elemente des Schulsports. Schorndorf 1977.
- LAURENT, M. THERME, P.: L'enfant par son corps. Actio. Joinville-le-Pont, 1987.
- MEIRIEU, P.: La pédagogie entre le dire et le faire. ESF. Paris, 1995.
- PAILLARD, J.: Itinéraire pour une psycho-physiologie de l'action. Actio. 1986.
- PIAGET, J.: Epistémologie génétique-. PUF. Paris, 1979.
- ROLLET, M.: Les thèmes transversaux en éducation physique, Editions EPS, 1994.
- SCHERLER/SCHIERZ: Sport unterrichten. Schorndorf 1993.
- SCHILLING, F.: In: Kiphardt, E.J.: Motopädagogik. Dortmund 1979.
- SCHNEUWLY, BRONCKART: Vygotsky aujourd'hui. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.
- TRANHONG: Stade et concept de stade dans la psychologie contemporaine. Vrin. Paris, 1970.
- WYDLER-WEBER, E.: Kindergarten heute. Leitideen für den Kindergarten. Schweiz.
Kindergärtnerinnenverein. Zürich 1992.
- ZIMMER R.: Handbuch für die Bewegungserziehung. Freiburg 1993.

Altri testi sono contenuti nella bibliografia dei volumi in tedesco

➔ www.sportmediathek.ch



Edizioni ASEP

Ampio assortimento di opuscoli, libri, videocassette, cassette audio e ausili didattici vari per completare il presente manuale.