

Università Cattolica Del Sacro Cuore - Milano

Facoltà di Scienze della Formazione



Corso di Laurea in Consulenza Pedagogica per la Disabilità e la
Marginalità

Promozione dei valori attraverso lo sport.

Presentazione del progetto STEP, lo sport che ha (+) valore

Relatore: Prof.ssa Villani Daniela

Correlatore: Prof.ssa Ranieri Sonia

Tesi di Laurea di: Comazzi Federica

Matr. n. 4705762

Anno Accademico 2018/2019

Sommario

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO PRIMO	6
EDUCARE AI VALORI NELLA SOCIETÀ DEMOCRATICA CONTEMPORANEA	6
1.1 EDUCAZIONE NELLA SOCIETÀ DEMOCRATICA	6
1.2 COSA SI INTENDE CON VALORI?	9
1.3 TRATTI DELLA PERSONALITÀ E VALORI	14
1.4 EDUCAZIONE E VALORI	17
1.5 IL PARADIGMA DELLA FRATERNITÀ	20
CAPITOLO SECONDO	22
COME LO SPORT PUÒ EDUCARE AI VALORI	22
2.1 LO SPORT E LA VITA	22
2.2 LA VALENZA EDUCATIVA DELLO SPORT	27
2.3 ATTEGGIAMENTI E COMPORTAMENTI DELLE FIGURE EDUCATIVE IN AMBITO SPORTIVO	29
2.4 RUOLO DELLE FAMIGLIE	33
2.5 LA <i>MIMESIS</i> COME PROCESSO DI APPRENDIMENTO DEI COMPORTAMENTI	33
2.6 CONSIDERAZIONI SULLE DIVERSE FASI DI SVILUPPO	35
2.7 I VALORI DELLO SPORT	36
2.8 SPORT4PEACE	41
CAPITOLO TERZO	46
STEP, LO SPORT CHE HA (+) VALORE	46
3.1 INTRODUZIONE	46
3.2 ANALISI DEL CONTESTO SOCIALE	47
3.3 PROGETTAZIONE E OBIETTIVI	49
3.4 METODOLOGIA	50
3.5 FASE 1: ALLEANZA CON I GENITORI	52
3.6 FASE 2: FORMAZIONE DEGLI EDUCATORI	55
3.7 FASE 3: ATTIVAZIONE	56
3.8 VALUTAZIONE	60
CONCLUSIONE	63
BIBLIOGRAFIA	64

«Lo sport dovrebbe essere preso a modello: sono convinto che la società sportiva sia il primo baluardo di integrazione e inclusione sociale e che, insieme alla scuola, sia il cammino più breve ed efficace per far sentire tutti parte di una comunità»

(Damiano Tommasi)

INTRODUZIONE

Nelson Mandela ha affermato che lo sport ha il potere di cambiare il mondo, di suscitare emozioni, di unire le persone come poche altre cose al mondo. Lo sport crea speranza, dove prima c'era solo disperazione e ride in faccia ad ogni tipo di discriminazione (Crepaz 2019). Queste parole potrebbero sembrare un po' insolite e forse ci si aspetterebbe di sentirle da parte di qualche sportivo ultra-appassionato, piuttosto che da un capo di stato. Eppure, è noto a tutti come in seguito all'abolizione dell'apartheid in Sud Africa, la coppa del mondo di rugby sia stata un'occasione ineguagliabile per riunificare la nazione pacificamente. Questa gloriosa pagina della storia ci porta a riflettere su quanto si sottovaluti il grande potere che lo sport potrebbe avere se solo lo si valorizzasse degnamente.

Nelle prossime pagine verrà presentato lo sport sotto una prospettiva che è bene venga sempre di più tenuta in considerazione. Si tratta della dimensione pedagogica. Attraverso un'analisi della letteratura, sia in ambito psicologico che educativo, sarà possibile comprendere quali siano le condizioni perché esso divenga autentico strumento pedagogico e si faccia promotore di determinati valori. Questi ultimi sono proprio l'oggetto di trasmissione nell'atto educativo, la cui finalità è la formazione di persone che siano veri cittadini e componenti di società democratiche, nelle quali si operi in funzione del bene comune e si sia capaci di vivere in armonia con gli altri.

Questa idea di fondo è la scintilla che ha dato avvio all'ideazione del progetto di educazione ai valori attraverso lo sport: STEP (*Sport and Training Educational Program*). Grazie alla collaborazione con la società sportiva Frascati Rugby Club, il progetto ha trovato un'immediata implementazione che avrà inizio a partire da gennaio 2020.

Il progetto STEP è stato ispirato da alcune suggestioni personali che hanno in seguito trovato risposta e conferma nello studio della letteratura sul tema, offrendo così fondamenta quanto più scientifiche al progetto stesso.

Nelle prossime pagine sarà possibile ripercorre l'analisi degli studi che hanno portato alla luce la natura del legame tra valori e sport. Nella conduzione della ricerca verranno presi in considerazione sia gli studi più lontani nel tempo, che hanno contribuito a spianare la via in questo ambito, sia gli studi più recenti, i quali forniscono una visione più completa e aggiornata dell'argomento.

In prima istanza verrà analizzato il contesto sociale in cui ci troviamo, prerogativa fondamentale affinché si possa accogliere e comprendere la domanda educativa del nostro tempo. Verrà, inoltre, definita in maniera inequivocabile, cosa si ritenga siano i valori. Ciò costituisce la base concettuale sulla quale si svilupperà tutto il lavoro che segue. Nella definizione di tale concetto sarà intenzionalmente escluso l'aspetto filosofico e morale, privilegiando unicamente la prospettiva psicologica. Sarà, inoltre, condotta una breve analisi di come le caratteristiche individuali siano correlate all'aspetto valoriale, in accordo con la prospettiva di alcune correnti psicologiche. Inoltre, per meglio delineare i principi su cui si fonderà il progetto, verrà altresì elaborata una riflessione su cosa significhi educare ai valori. A tal riguardo, si ritiene indispensabile definire anche quale tipo di valori prediligere, ricercando un costrutto in grado di racchiuderli assieme.

In secondo luogo, verrà presentato il secondo elemento fondamentale del progetto: lo sport. Verranno portati in esame la sua natura e la sua valenza educativa. Si dedicherà particolare attenzione alle figure promotrici del messaggio educativo, ovvero i genitori e gli allenatori. Inoltre, si esaminerà, secondo la prospettiva psicologica, il processo di apprendimento dei valori attraverso il modellamento. Sarà, inoltre, anche accennato brevemente il funzionamento dello sviluppo cognitivo e sociale nell'infanzia. Tale delucidazione permetterà di chiarire e giustificare l'impostazione differenziata delle attività nella fase attuativa del progetto, le quali di fatto verranno adattate alle esigenze delle diverse fasce di età. Infine, verrà condotta un'analisi su come valori e sport siano in relazione tra loro. A conclusione di questa sezione verrà riportato l'esempio di *Sport4Peace*, un progetto che si serve dell'attività ludico-sportiva per la trasmissione dei valori che promuovono i comportamenti e gli atteggiamenti in favore della pace.

La terza ed ultima parte di questo elaborato riguarderà la presentazione del progetto STEP. La progettazione di questo programma verrà elaborata partendo da un'analisi del contesto sociale, nonché della società sportiva in cui viene realizzato ed il territorio da cui provengono i bambini coinvolti. In seguito, verranno delineati gli obiettivi, la metodologia, le tre fasi che lo costituiscono ed infine l'impianto di valutazione.

CAPITOLO PRIMO

EDUCARE AI VALORI NELLA SOCIETÀ DEMOCRATICA CONTEMPORANEA

1.1 Educazione nella società democratica

Prima di addentrarci nel cuore di questo capitolo, ci sembra importante delineare la cornice di riferimento attraverso un'analisi del contesto sociale in cui ci troviamo. Per tale ragione il punto di riferimento primario saranno le società di tipo occidentale democratiche. Tuttavia, molti degli aspetti che verranno illustrati sono riscontrabili in altre culture e filosofie.

Partendo dalle *polis* greche, passando per le rivoluzioni del settecento, fino ad arrivare ai giorni nostri, è chiaro che lo stato odierno delle nostre società è il frutto del pensiero filosofico politico e sociale che si è evoluto nel corso dei millenni di storia dell'umanità. Attualmente, ci troviamo di fronte, nella maggior parte dei casi, a contesti in cui la forma di aggregazione sociale più comune è la democrazia.

Riguardo questo tipo di struttura politica, si pensa sia importante approfondirne il concetto sottostante. L'intenzionalità non è quella di condurre un'analisi di scienze politiche, ma riteniamo che un piccolo accenno può servire per meglio comprendere le scelte valoriali che in seguito verranno proposte.

Siamo dell'avviso di Dewey (2008) quando afferma che la democrazia non sia semplicemente una forma di governo. Con questo intendiamo che alla base di essa vi sia una struttura di pensiero specifica che ne ha permesso lo sviluppo. Il principio base è l'impegno per il bene comune, al quale ogni membro della comunità contribuisce nel limite delle proprie capacità e risorse.

Dewey, in *Democracy and Education*, rimarca come la democrazia sia in primo luogo un modo associato di vivere un'esperienza comunicata congiunta (Dewey 2008). Secondo il filosofo e pedagogista statunitense, «vi è un legame più che verbale fra le parole, comune, comunità e comunicazione. Gli uomini vivono in comunità in virtù delle cose che possiedono in comune. E la comunicazione è il modo con cui sono giunti a possedere delle cose in comune» (Dewey 2008, p.9-10). Secondo tale affermazione, pertanto, la vita di comunità è tale perché comunicata e ricca di comunicazione. Il vivere in comunione con gli altri membri di fatto non è un semplice coesistere, ma è un essere costantemente, e forse anche inevitabilmente, in relazione. La dimensione relazionale è la caratteristica che costituisce la società.

Il saper vivere in armonia con gli altri membri non significa semplicemente evitare i conflitti, ma al contrario, vuol dire vivere le ostilità con spirito cooperativo. Il fine di tutti resta sempre il contributo al bene comune, poiché il bene di tutti e il bene anche del singolo.

È proprio la comunicazione che assume un valore significativo, poiché strumento senza il quale non sarebbe possibile la sopravvivenza della vita sociale, la quale avviene attraverso la trasmissione di ideali, speranze, aspettative, modelli, opinioni da parte dei membri della società verso coloro che stanno cominciando a farne parte (Dewey 2008). Tuttavia, lo stesso autore precisa che «la società continua ad esistere non solo per mezzo della trasmissione, per mezzo della comunicazione, ma si può dire giustamente che esiste nella trasmissione, nella comunicazione» (Dewey 2008, p.9-10).

È proprio seguendo questa logica, che vede la comunicazione come elemento significativo, che l'educazione si fa strada e assume un ruolo decisivo per la continuità della vita sociale (Dewey 2008). Nell'impostazione del nostro pensiero, che come detto in precedenza è il frutto di millenni di storia del genere umano, si potrebbe azzardare a dire che la democrazia è espressione della volontà di un'umanità che cerca di vivere come comunità fondandosi sui tre principi di libertà, uguaglianza e fraternità. Il ruolo dell'educazione in questo contesto è di vitale importanza per la sopravvivenza di questo pensiero e pertanto di tale sistema sociale. Come suggerisce Dewey (2008), l'educazione ha una funzione sociale in quanto assicura direzione e sviluppo negli educandi attraverso la partecipazione alla vita di gruppo al quale appartengono. Più la società è consapevole dell'importanza della qualità dell'educazione, più promuoverà non soltanto cambiamenti, ma avrà la possibilità di migliorare. L'obiettivo è che le persone continuino la loro educazione, considerando che il premio per il loro apprendimento è la possibilità di crescere continuamente (Dewey 2008) sia come individui che collettivamente. Inoltre, è importante sottolineare quanto rilevante sia un efficace ed efficiente sistema educativo. La sua qualità è prerequisito per la costruzione di una società solidale e tollerante, la cui attenzione al bene comune può portare allo sviluppo economico e un miglioramento di tutte le classi sociali.

Si può trovare riscontro di quanto detto fino ad ora nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Nel primo articolo si afferma che «ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentano di partecipare pienamente alla società e

di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro» (Consiglio UE 2018, art.1). In tali Raccomandazioni viene esplicitamente auspicata un'educazione «volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (Consiglio UE 2018, art.13). Al fine di rafforzare la consapevolezza dei valori comuni enunciati nell'articolo 2 del trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea, l'impegno è quello di promuovere lo sviluppo di competenze in materia di cittadinanza (Consiglio UE 2018, pf.2.7). È pertanto esplicito l'impegno delle istituzioni, almeno a livello teorico, per la promozione di quella che possiamo chiamare cultura democratica, la sua conservazione e il suo inevitabile progresso.

I tratti che caratterizzano una democrazia, distinguendola da una semplice comunità che vive assieme, sono due. Il primo, oltre alla condivisione di numerosi interessi comuni, è il riconoscimento di un mutuo interesse, al quale tutti contribuiscono. Il secondo, è una libera interazione tra i gruppi sociali e un cambiamento degli abiti sociali (Dewey 2008). È pertanto democratica una società che si preoccupa di provvedere alla partecipazione al bene comune da parte di tutti secondo il principio di uguaglianza. Tale società richiede un tipo di educazione che sproni in tutti gli individui un interesse personale per le relazioni e il controllo sociale e le abitudini mentali che assicurino i cambiamenti sociali senza introdurre disordine (Dewey 2008).

La particolare attenzione, che fortunatamente hanno le nostre istituzioni per la qualità e la diffusione dell'educazione, è l'emblema di una società che ha al centro le persone e la dimensione comunitaria. Quest'ultima ci riporta a categorie di pensiero ben precise che sono strettamente collegate all'idea di democrazia. In seguito, vedremo quali sono i valori che permettono la piena realizzazione di una civiltà democratica e di una vita di vera comunità.

Come accennato precedentemente, l'azione educativa non è una mera acquisizione di competenze e o informazioni. Essa ha un vivo contenuto valoriale di vitale importanza per il mantenimento e il progredire della società. I valori che le società scelgono più o meno consapevolmente di tramandare sono collegati a filo diretto con le categorie di pensiero del gruppo sociale stesso. Tuttavia, si è notato che vi sono alcuni valori che sono strutturati nella medesima maniera tra gruppi culturalmente diversi. Tutto ciò suggerisce che possano possedere una dimensione universale. Ad ogni modo, nonostante la loro natura e la struttura

possa essere considerata generalizzabile, vi è una sostanziale differenza di attribuzione di importanza tra gli individui e i gruppi. Pertanto, da questo si può evincere che vi siano scale di priorità e gerarchiche differenti (Schwartz 2012). Le persone stesse nel corso della vita attribuiscono importanza diversa ai valori. L'evoluzione della personalità può spiegare questo fenomeno, così come le esperienze del soggetto nel corso della sua storia.

1.2 Cosa si intende con valori?

Per poter identificare quali siano i valori che la società richiede vengano trasmessi ed acquisiti, è bene prima analizzare accuratamente la natura degli stessi. L'analisi che proponiamo è prevalentemente impostata sulla letteratura in ambito psicologico.

Ai valori viene attribuita grande importanza, «in quanto essi aiutano il soggetto a comprendere, a sapersi relazionare e comportare con l'ambiente esterno in cui vive» (Di Palma & Napolitano 2018, p.79). Sia per Durkheim che per Weber, i valori sono cruciali per spiegare l'organizzazione e i cambiamenti personali e sociali. I valori caratterizzano i gruppi culturali, le società e gli individui, rimarcandone i cambiamenti nel tempo. Essi, inoltre, illustrano le motivazioni alla base delle attitudini e dei comportamenti (Schwartz 2012).

Schwartz (2012) asserisce che quando si pensa ai valori si pensa immediatamente a qualcosa che sia importante per noi nella nostra vita. Ognuno di noi possiede dei valori, ai quali attribuiamo diversi gradi di importanza. Per tale motivo, essi sono soggetti ad una certa relatività, poiché un particolare valore importante per una persona potrebbe non esserlo per un'altra. Egli, in aggiunta a quanto detto, definisce i valori come concetti socialmente desiderabili usati per raffigurare mentalmente gli obiettivi e, inoltre, sono vocaboli usati per esprimere quest'ultimi nelle interazioni sociali.

Riguardo questo tema si possono fare alcune considerazioni. In primo luogo, si può affermare che tutte le persone hanno un sistema valoriale personale di riferimento che guida le proprie azioni. In seconda istanza, come già ribadito, questi ultimi vengono condivisi da tutti secondo gradi differenti. Terzo, i valori sono organizzati in sistemi. Quarto, essi prendono forma dalle culture, dalle società e dalla personalità. Infine, lo studio dei valori ha benefici in tutte le aree delle scienze sociali (Rokeach, 1973). Proprio nell'ambito di quest'ultime che, secondo Rokeach (1973) e Schwartz (1992), i valori vengono definiti come obiettivi trans-situazionali che guidano le decisioni delle persone e delle società. Essi rendono certi

atteggiamenti o comportamenti più preferibili personalmente o socialmente rispetto a delle alternative (Danioni & Barni 2019).

Come fanno notare Lee, Whitehead e Balchin (2000), quanto detto fino a questo punto, sottintende il fatto che i valori siano al servizio degli individui o dei gruppi. Dando direzione ed intensità, motivano l'azione e fungono da modelli secondo i quali vengono valutati i comportamenti. Essi vengono appresi dai valori dominanti del gruppo a cui la persona appartiene e dalle esperienze individuali. In aggiunta, la considerazione che essi siano trans-situazionali indica che essi guidano il comportamento in tutte le situazioni di vita.

È dunque ormai chiaro che i valori hanno un'influenza dominante sulla società poiché guidano le persone nell'assunzione di determinati comportamenti governandone la loro percezione della realtà (Allport 1961; Rokeach 1973). Inoltre, sono veri e propri modellatori dei comportamenti sociali (Delgado & Gómez 2011).

Schwartz (2012) riporta le caratteristiche che i valori hanno in relazione alle persone, sintetizzandole in uno schema:

- Sono credenze intrise di affettività, in quanto impregnati di sentimenti.
- Si riferiscono a obiettivi desiderabili che motivano le azioni.
- Trascendono specifiche azioni e situazioni.
- Servono come standard e criteri. Essi guidano la selezione o la valutazione delle azioni, delle politiche, delle persone e degli eventi. Le persone decidono ciò che è buono o cattivo, giustificato o illegittimo, vale la pena fare o evitare, in base ai valori che più prediligono.
- Sono ordinati secondo una gerarchia di importanza. I valori di una persona costituiscono un sistema di priorità che la caratterizzano come individuo.
- I valori, in base al grado di importanza loro attribuito, guidano le azioni e i comportamenti. Essi influenzano l'azione quando sono rilevanti nel contesto (quindi probabilmente attivabili) e importanti per l'attore (Schwartz 2012).

Egli aggiunge anche che la partecipazione che i valori hanno nelle decisioni della vita avviene raramente a livello conscio. Vengono riportati alla consapevolezza solo quando si trovano in conflitto con altri valori considerati primari dalla persona, la quale deve compiere la scelta tra uno dei due. Come l'autore fa notare, ciò che permette una distinzione tra di essi è

il tipo di obiettivo o motivazione che esprimono. Egli ha elaborato una teoria sui valori che li distingue secondo la motivazione di cui ciascuno è portatore.

Ha identificato così 10 valori. Questi sono ritenuti universali in quanto sono radicati in una o più delle tre esigenze universali dell'esistenza umana e sono riconosciuti anche in altre culture (Schwartz 2012). Questi valori sono: auto-direzione, stimolazione, edonismo, realizzazione, potere, sicurezza, conformità, tradizione, benevolenza e universalismo. Si tratta più che altro di macro-categorie in cui sono contenuti una serie di valori connessi al valore madre (Schwartz 2012).

In psicologia si ritiene che questi dieci valori derivino da tre requisiti universali degli esseri umani, che si concentrano sui bisogni come organismi biologici, preoccupati dei risultati sociali e dei bisogni di sopravvivenza e benessere dei gruppi (Goggins 2015). Di seguito illustriamo brevemente la classificazione di Schwartz (2012).

Con auto-direzione ci si riferisce a quel valore che stabilisce come obiettivi il pensiero e l'azione indipendenti, possibilità di scelta, creazione ed esplorazione. Per Bandura (1977) e Deci (1975) esso deriva da un bisogno organico di controllo e dominio. Inoltre, secondo il parere di Kluckhohn (1951), Kohn e Schooler (1983) è mosso da una necessità di autonomia e indipendenza. Questo specifico valore racchiude la creatività, la libertà, la decisione dei propri obiettivi, la curiosità, l'indipendenza, il rispetto di sé, l'intelligenza e la privacy.

Per stimolazione si intende novità e sfida nella vita. A parere di Berlyne (1960) essa deriva da un bisogno organico di stimolazione al fine di mantenere un ottimale e positivo livello di attivazione. Inoltre, esso si accompagna ad una vita varia e stimolante e all'audacia.

L'edonismo, invece, ha come obiettivi il piacere o la gratificazione sensuale per sé stessi. Esso proviene da pulsioni organiche di piacere associati alla soddisfazione di quest'ultimi. Ad esso sono collegati, per l'appunto, il piacere, l'apprezzamento della vita e il soddisfacimento dei propri desideri.

La realizzazione è quel valore che persegue il successo personale attraverso la dimostrazione di competenze che rispondono ai modelli sociali. L'obiettivo, pertanto, è l'approvazione sociale ottenuta attraverso la dimostrazione delle proprie competenze. Le caratteristiche proprie di questo valore sono: ambizione, successo, capacità, influenza, intelligenza, rispetto di sé e riconoscimento sociale.

Il potere, consiste nel prestigio, nello *status* sociale, il controllo e la dominanza su persone e risorse. La dimensione di dominanza e sottomissione emerge in numerose ricerche empiriche sulle relazioni sociali (Lonner 1980). Nella visione di Schwartz, le persone devono riconoscere il potere come valore per giustificare ed accettare tale dinamica sociale. In sostanza si tratta di autorità, ricchezza, potere sociale, preservazione della propria immagine pubblica e riconoscimento sociale. Così come la realizzazione, è molto incentrata sulla stima sociale, ma a differenza della prima, che enfatizza la dimostrazione attiva e le interazioni concrete, il potere si concentra sulla preservazione e il conseguimento di una posizione dominante all'interno di un sistema sociale più generale.

Il valore caratterizzato dalla prudenza, dall'armonia, dalla stabilità sociale nelle relazioni e da soli è la sicurezza. Kluckhohn (1951) e Maslow (1965) notano come esso provenga da requisiti di base individuali e di gruppo. Vi sono alcuni valori legati alla sicurezza che prediligono gli interessi personali, mentre altri sono più ampi e riguardano il gruppo. La sicurezza è connessa all'ordine sociale, la sicurezza familiare e nazionale, pulizia, reciprocità dei favori, salute, morigeratezza e senso di appartenenza.

La conformità riguarda la moderazione delle azioni, delle inclinazioni e degli impulsi che possono turbare o danneggiare gli altri e violare aspettative o norme sociali. In sostanza, i valori della conformità provengono dall'esigenza che gli individui inibiscano le inclinazioni che potrebbero interrompere e minare l'interazione regolare e il funzionamento del gruppo. Schwartz (2012) li definisce come valori che enfatizzano l'autocontrollo nelle interazioni di tutti i giorni. Essi sono l'obbedienza, l'autodisciplina, la buona educazione (creanza), il rispetto per genitori ed anziani, la lealtà e la responsabilità.

La tradizione è un valore che prevede il rispetto, l'impegno e l'accettazione dei costumi e idee previsti da una data cultura e/o religione. Si tratta, pertanto, di rispetto della tradizione, umiltà, devozione, vita moderata e spirituale. Tradizione e conformità sono molto vicini da un punto di vista motivazionale poiché condividono la subordinazione del sé alle aspettative sociali. Tuttavia, differiscono nell'oggetto a cui il sé viene assoggettato. La conformità prevede una sottomissione delle proprie intenzioni alle persone con cui si interagisce con più frequenza (genitori, insegnanti, ecc.), mentre per la tradizione la subordinazione è a oggetti più astratti (religione, costumi culturali, ecc.). In conclusione, ciò che distingue questi due è il fatto che i valori di conformità esortano ad una risposta a delle aspettative sociali correnti, mentre la tradizione si interfaccia con aspettative immutate rispetto al passato.

Preservare e migliorare il benessere di coloro con i quali si è in contatto personale frequente è proprio della benevolenza. I valori in essa compresi derivano da un'esigenza di base legata al buon funzionamento del gruppo (Kluckhohn 1951) e da un bisogno organico di affiliazione (Maslow 1965). La benevolenza prevede valori che si associano ad una volontaria attenzione al benessere degli altri. Sono l'aiuto, l'onestà, il perdono, la responsabilità, la lealtà, la vera amicizia, l'amore maturo, il senso di appartenenza, il senso nella vita e la vita spirituale. Come la conformità, essa promuove relazioni sociali supportive e cooperative. Tuttavia, la benevolenza fornisce una base motivazionale interiorizzata per tale comportamento, mentre, l'altra promuove la cooperazione per evitare effetti negativi per se stessi.

Infine, l'ultimo valore da presentare è l'Universalismo. Esso deriva dalla necessità di sopravvivenza dei gruppi sociali. Infatti, riguarda la comprensione, l'apprezzamento, la tolleranza e la protezione per il benessere di tutti e della natura. Esso quindi si occupa di due ambiti, le persone e la natura. Nello specifico si può parlare di: apertura, giustizia sociale, equità, pace nel mondo, bellezza del mondo, unità con la natura, sapienza, protezione dell'ambiente, armonia interiore e vita spirituale.

Come suggeriscono Danioni e Barni (2019), i comportamenti e le azioni impiegati per il perseguimento di uno di questi valori hanno delle implicazioni psicologiche, pratiche e sociali che possono rivelarsi conflittuali o compatibili con altri obiettivi legati ad altri tipi di valori. Per meglio comprendere queste dinamiche è possibile sintetizzare questi contrasti lungo due dimensioni che organizzano le relazioni in quattro ordini superiori (fig.1). Una dimensione pone in contrasto l'auto-valorizzazione (potere e realizzazione) con l'auto-trascendenza (universalismo e benevolenza). Il motivo di contrasto tra le due categorie è legato alle priorità che le persone hanno rispetto ai propri interessi personali. La seconda dimensione contrappone l'apertura al cambiamento (edonismo, stimolazione e auto-direzione) con la conservazione (tradizione, conformismo e sicurezza). In questo caso, il conflitto è, da un lato, tra il desiderio di cambiamento e la ricerca di indipendenza, e, dall'altro, l'auto-controllo, la preservazione delle pratiche tradizionali e la salvaguardia della stabilità (Danioni & Barni 2019).

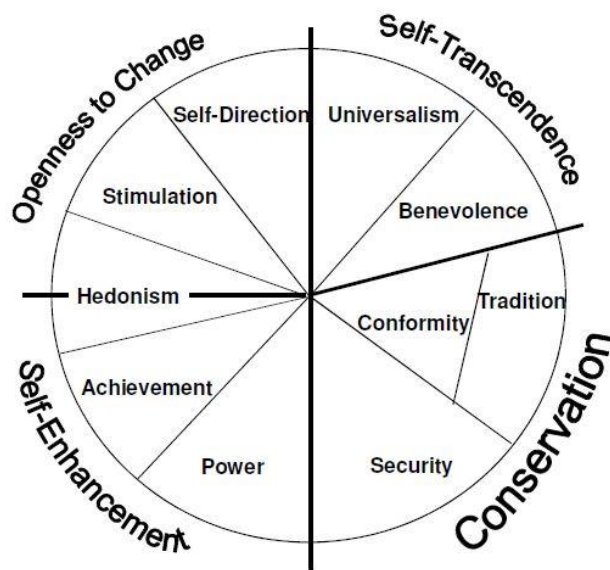


Fig.1 (Schwartz 2012)

Questa precisazione è molto importante perché ci permette di comprendere le motivazioni che sottendono le decisioni che le persone compiono nella vita. I tratti della personalità, l'educazione ricevuta e il contesto sono fattori che influenzeranno le scelte prese.

1.3 Tratti della personalità e valori

Si ritiene necessario, a questo punto, portare all'attenzione un aspetto di particolare interesse legato all'analisi sui valori. Infatti, poiché sono le persone a organizzare arbitrariamente e più o meno consapevolmente la propria scala valoriale, non è possibile ignorare l'implicazione che le caratteristiche individuali della persona possono avere in tale contesto.

A tal proposito, sembra essere molto utile il contributo della psicologia nell'identificazione di particolari caratteristiche, definite tratti, che permettono una costruzione scientifica, e di conseguenza un'analisi anch'essa scientifica, della personalità.

Lo studio di questo ambito ha addirittura dato avvio ad una prospettiva psicologica ben definita, la psicologia della personalità. Di conseguenza, onde evitare di perdersi in questo vasto campo di studio, ci si limiterà a presentare uno dei modelli maggiormente favoriti.

Innanzitutto, è bene definire cosa siano i tratti della personalità. Secondo McCrae e Costa (1998), essi sono la descrizione delle persone in termini di modelli, di comportamento stabili, di emozioni e pensieri. Il modello a cinque fattori (Five Factor Model - FFM), da loro elaborato, detto anche *Big Five*, è un sistema ormai diffuso a livello globale (Allik 2005;

McCrae & Costa 1997). Secondo tale modello, i tratti sono visti come caratteristiche di personalità su base ereditaria, temporalmente stabili, relativamente immuni alle influenze esterne (Fetvadjiev & 2019).

McCrae e Costa (1998) hanno raggruppato i diversi tratti in cinque macro-dimensioni, riportate nella tabella che segue.

Descrizione del costrutto:	Grado in cui gli individui tendono ad essere...
Apertura all'esperienza	...curiosi, intellettuali, fantasiosi, creativi, innovativi e flessibili (vs mente chiusa, superficiale e semplice)
Amicalità	... utili, di natura buona, cooperativi, comprensivi, fiduciosi e indulgenti (vs maleducati, egoisti, ostili, non collaborativi e scortesi)
Estroversione	... socievoli, loquaci, ottimisti, ambiziosi, assertivi, alla ricerca di ricompensa, estroversi ed energici (vs introversi, timidi, riservati, calmi e poco avventurosi)
Coscienziosità	... organizzati, responsabili, affidabili, puliti, efficienti e orientati ai risultati (vs disorganizzati, pigri, irresponsabili, incuranti e sciatti)
Stabilità emotiva	... calmi, sicuri di sé, stabili, resilienti e ben adattati (vs nevrotici, nervosi, insicuri, paurosi e ansiosi)

(Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014).

Poiché trattiamo tale argomento in relazione ai valori, è utile portare all'attenzione le distinzioni presenti tra questi due costrutti. Come suggeriscono Parks-Leduc, Feldman e Bardi (2014), la differenza di base risiede nel fatto che i tratti sono delle variabili descrittive, mentre i valori sono variabili motivazionali. Di conseguenza, i primi descrivono come le persone tendono a sentire, pensare e comportarsi, presentandosi come riepiloghi delle reazioni e dei comportamenti di una persona. I secondi, di contro, esprimono la motivazione di una persona

che potrebbe o non potrebbe riflettersi sul comportamento (Roccas, Sagiv, Schwartz & Knafo 2002).

Secondo il parere di Parks-Leduc, Feldman e Bardi (2014), vi è una forte relazione tra i tratti e i valori basata su due somiglianze. La prima riguarda la natura dei tratti e dei valori, l'altra invece risiede nel loro contenuto.

Somiglianze nella natura. Come affermato da Schwartz e Bilsky (1987), tutti i valori sono intrinsecamente cognitivi, differentemente dai tratti, i quali possono variare considerevolmente per grado di coinvolgimento cognitivo (McCrae & Costa 2003). Questi ultimi hanno più che altro una base emotiva (Roccas, Sagiv, Schwartz & Knafo 2002). Di conseguenza, i tratti con una maggiore natura cognitiva risulteranno fortemente connessi ai valori proprio per questa somiglianza di natura (Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014).

Per tali ragioni, se prendiamo in esame la consistente componente cognitiva individuabile nel tratto di personalità dell'apertura all'esperienza (Pytlik Zillig, Hemenover & Dienstbier 2002), si potranno riscontrare le più forti correlazioni tra tratti e valori. Contrariamente la stabilità emotiva, data la sua indiscutibile componente emozionale, avrà le correlazioni più deboli. Gli altri tre tratti ricopriranno una posizione intermedia (Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014).

Somiglianze nel contenuto. Analizzando ciascun tratto, è possibile notare come i contenuti dei costrutti in questione si incontrino su un terreno comune.

Apertura all'esperienza: considerando il contenuto di questo tratto, esso è fortemente correlato alla dimensione valoriale di apertura al cambiamento contrapposta alla conservazione. Le persone con alti livelli di apertura alle esperienze tendono a valorizzare la novità (connessa ai valori di auto-direzione e stimolazione), in particolare idee nuove (auto-direzione) e apertura mentale (universalismo). All'opposto, persone con bassi livelli in questo tratto, sono portate a prediligere la stabilità (tradizione, conformità e sicurezza) (Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014).

Amicalità: in accordo con Graziano, Eisenberg (1997), John e Srivastava (1999), questo tratto di personalità ha un orientamento rivolto all'aiuto e alla cooperazione. Appare immediata la somiglianza con il valore della benevolenza. Anche in questo caso vi è una forte correlazione con i costrutti valoriali. Contrariamente a chi riporta bassi punteggi in amicalità, i quali tendono a possedere risorse e essere dominanti (potere), le persone con alti livelli in

questo tratto sono inclini alla prosocialità sia nel contesto a loro vicino (benevolenza) che nella società (universalismo). Generalmente, tendono anche a controllare gli impulsi e a adattarsi (conformità e tradizione) (Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014).

Estroversione: questo tratto è caratterizzato da alti livelli di energia, ambizione e ricerca della ricompensa (Costa & McCrae 1992; John & Srivastava 1999). Diversamente dai precedenti, non presenta forti correlazioni con i valori. Tuttavia, quest'ultime non sono del tutto assenti, pertanto si possono riscontrare delle connessioni con alcuni valori. Colui che tende a valorizzare l'eccitamento e il cambiamento (connessi al valore della stimolazione), così come la soddisfazione del proprio interesse attraverso la dominanza, il successo e il divertimento (potere, realizzazione, edonismo), è una persona significativamente estroversa (Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014).

Coscienziosità: questo tratto si manifesta come controllo degli impulsi (in modi e maniere richieste dalla società) che orienta verso comportamenti mirati al raggiungimento di obiettivi prestabiliti (Fiske 1994; Hogan & Ones 1997; John & Srivastava 1999). La coscienziosità è correlata in maniera abbastanza considerevole con la sicurezza. Le persone coscienziose, infatti, prediligono l'ordine, il rispetto delle regole e evitano il rischio. In misura minore, valorizzano l'adeguamento (conformità) e il riconoscimento sociale (realizzazione). In linea generale, è comunque importante sottolineare che, rispetto all'apertura e all'amicalità, le correlazioni con i valori non sono particolarmente significative (Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014).

Stabilità emotiva: come accennato precedentemente, questo particolare tratto di personalità non ha rilevanti correlazioni con i costrutti valoriali. Ciò è dovuto alla componente emozionale del tratto stesso, che si contrappone a quella cognitiva dei valori (Parks-Leduc, Feldman & Bardi 2014). Le persone emotivamente stabili sono meno esposte alla negatività (Costa & McCrae 1988; John & Srivastava 1999), sono difficilmente in difficoltà e mettono in atto sane strategie di *coping* adeguate (Gunthert, Lawrence, & Armeli 1999).

1.4 Educazione e valori

A seguito di questo essenziale approfondimento sulla natura dei valori e dei tratti di personalità e sulle loro caratteristiche, è ora possibile comprendere come possa essere concepita una volontà educativa finalizzata all'interiorizzazione di un sistema valoriale che formi per-

sone in grado di vivere in armonia con gli altri membri della società contribuendo al bene comune con il proprio apporto.

In quanto essenziale per la creazione di una efficiente civilizzazione, nella nostra società la prosocialità viene concepita come virtù fondamentale (Capurso, Dennis & Piobbico 2016). Essa infatti incrementa il desiderio di atteggiamenti come la compassione, l'empatia, la cura, la giustizia e la responsabilità (Erikson 1964, Lam 2012, Lee Preston, Salomon, & Ritter 2013, Santrock 2008). Incentiva, inoltre, la messa in atto di comportamenti che non rispondono all'individualistica soddisfazione dei propri bisogni o desideri, bensì di modi di agire che siano al servizio di una comunità ed in particolare al servizio di chi si trova in maggiore difficoltà.

Con comportamento prosociale si fa riferimento ad azioni volontarie dirette a favorire altre persone, gruppi o società (Baston & Powell 2003; Eisenberg, Fabes, & Spinrad 2006; Penner, Dovidio, Piliavin, & Schroeder 2005). Ciò che funge da base motivazionale è il desiderio di mettere in atto un comportamento che sia a beneficio delle altre persone (Batson 1987). In altre parole, si tratta di una «tendenza a far ricorso ad azioni che si contraddistinguono per gli effetti benefici che producono negli altri» (Caprara, & Bonino 2006, p.10).

Le motivazioni che portano a mettere in atto tali comportamenti sono state suddivise in due gruppi: quelle basate sui tratti di personalità e quelle sullo stato. Nel primo caso, la motivazione alla prosocialità si riflette nel modello a cinque fattori come amicalità (Costa, McCrae, & Dye 1991; McCrae, & Costa 1999), quindi come predisposizione verso l'empatia e l'aiuto (Eisenberg, & Miller 1987) e come preoccupazione per gli altri (Schwartz 2010). Nel secondo, essa necessita di un dato situazionale (McNeely, & Meglino 1994). Per esempio, è vedere una persona nel bisogno, che porta a attivarsi per promuovere il benessere dell'altro (Gebauer, Riketta, Broemer. & Maio 2008).

Alcuni autori (Aronson, Wilson & Akert 1997; Batson 1991) hanno classificato le persone in: *natural helper*, colui le cui motivazioni sono date da un'«azione congiunta dei fattori emozionali e di quelli valoriali» e che riporta una spiccata e precoce sensibilità empatica (Varriale 2003, p.92); *latent helper*, persona meno dotata empaticamente ma abbastanza ricettiva sul piano emotivo e valoriale (Varriale 2003), la quale, con un'azione educativa precoce e sistematica in ambito di intelligenza emotiva e prosociale (Varriale 2000; Varriale 2002), è in grado di mettere in atto condotte rivolte al bene altrui; *no care*, colui che possiede

una personalità piuttosto algida e rigida, fortemente carente «nelle capacità di decentramento emotivo e di assunzione del ruolo» (Varriale 2003, p.93).

Questo termine quindi serve per descrivere i comportamenti che conducono ad una coesistenza più armoniosa e solidale nei gruppi, nei quali il conflitto è concepito come parte integrante della convivenza e pertanto nella norma (Delgado, Gómez 2011). Come visto in precedenza, i valori che sostengono il *corpus* delle società democratiche, non tanto in qualità di struttura di governo, piuttosto come organizzazione sociale, sono strettamente connessi a questo tipo di atteggiamenti. Essi, inoltre, permettono di adottare comportamenti che risultano avere risvolti positivi sia su chi li mette in atto che sul contesto e la comunità (Varriale 2003). È dunque importante considerare che ciò che è richiesto dalle società democratiche è uno sviluppo di valori legati alla tolleranza, al rispetto reciproco, all'ambiente naturale, all'uguaglianza, alla solidarietà, alla libertà, alla pace, alla salute, all'amicizia, ecc. (Fraile 1998). È compito delle agenzie educative favorirne lo sviluppo per formare cittadini più civilmente responsabili e attivi.

La dimensione collettiva è un punto focale. Essa ci riporta a riflettere come sullo sfondo del nostro agire vi sia la necessità di una motivazione che non si limiti al solo soddisfacimento del bisogno personale, ma che risponda anche ad uno più ampio, quello comunitario. Di Palma e Napolitano (2018) ritengono che un'educazione ai valori abbia una considerevole importanza per imparare a relazionarsi e comprendere il proprio contesto di vita. L'agire educativo sarà finalizzato, pertanto, a «favorire il continuo processo di autotrasformazione volontaria personale» (p.79), nel quale i valori non hanno semplicemente una funzione orientativa, ma anche etica. Attraverso di essi difatti, come suggeriscono i due autori, si è in grado di generare «quello che può essere definito un “pensare etico”, che per l'uomo, è collegato ad un impegno con e per gli altri» (p.79).

L'educazione ai valori ha, pertanto, un importante ruolo che andrebbe considerato come la chiave dell'impostazione di qualsiasi programma educativo e, come vedremo più avanti, ha anche una certa rilevanza nell'educazione sportiva (Menéndez-Ferreira, Torregrosa, Maldonado, Ruiz-Barquin, Camacho 2018).

In conclusione, affinché l'intervento pedagogico sia impostato correttamente, è necessario che vengano stabiliti a priori i valori che si intende trasmettere, i quali una volta acquisiti si auspica portino la persona anche a mettere in atto comportamenti di tipo prosociale. Di-

scostandosi dal coro della letteratura in ambito psicologico, si è voluto raggruppare questi valori in un insieme più ampio, individuabile nel concetto di fraternità. Pertanto, il fine dell'azione educativa sarà la promozione della fraternità.

1.5 Il paradigma della Fraternità

Giunti a questo punto, è necessario far luce sul perché si voglia presentare la fraternità come fine ultimo degli interventi pedagogici. La scelta di tale tema è strettamente collegata alla ricerca di un macro-valore che, rispondendo alle esigenze educative delle società democratiche, sia in grado di sollecitare «competenze ed atteggiamenti sociali costruttivi per la personalità» che contribuiscano a far sentire le persone «protagonisti attivi di una società solida» (Hechenberger 2006, p.7).

La Dichiarazione dei Diritti dell'uomo delle Nazioni Unite afferma che: «tutti gli uomini nascono liberi e uguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza» (ONU 1948, Art.1). I principi enunciati in questo articolo, di così vitale importanza per le società democratiche contemporanee, sono la meta alla quale devono tendere ogni singola persona e ogni comunità. La grande responsabilità dell'educazione formale e informale è quella di far sì ciò avvenga.

Se si riflette sull'ultimo termine del celebre trionio "*liberté, égalité et fraternité*", si può notare come esso sia l'elemento base sul quale si fondano gli altri due. «L'elemento condizionante è la libertà come capacità di promuovere quella dell'altro» e «l'elemento verificante è l'applicazione universale» (Palumbieri 2000, p. 245). Pertanto, non è da sottovalutare l'attenzione che si dovrebbe riporre sul concetto di fraternità universale. Leggendo i testi sacri delle più grandi religioni è possibile notare come il paradigma della fraternità sia l'«obiettivo di rapporti fra esseri umani, come elemento edificante una convivenza sana e pacifica. [...] Non si tratta solo di una virtù, legata dunque ad un comportamento, ma di un concetto che richiede una fondazione ontologica, propria dell'essere» (Crepaz & Hechenberger 2006, p.745). Pertanto, come suggerisce la fondatrice del movimento dei Focolari Chiara Lubich, che ha fatto di questo messaggio il proprio ideale di vita, la fraternità deve essere concepita non semplicemente come un valore o un metodo, bensì come «un paradigma globale di sviluppo politico» (Lubich 2003). Il mondo ha bisogno che ogni essere umano ponga al centro del proprio agire e pensare la fraternità. In maniera differente, si può riscontrare la medesima

visione in Martin Luther King nelle celebri parole del discorso della vigilia di Natale del 1967, in cui egli afferma: «ho il sogno che un giorno gli uomini si renderanno conto che sono stati creati per vivere insieme come fratelli; e che la fratellanza diventerà l'ordine del giorno di un uomo di affari e la parola d'ordine dell'uomo di governo» (King 1967, p.2). Inoltre, si può azzardare a dire che la base su cui si fonda la democrazia stessa è quella della fraternità. Come visto precedentemente Dewey asserisce che in democrazia: «ognuno deve riferire la propria azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla propria» e ciò «equivale all'abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il pieno significato della loro attività» (Dewey 1994, p.128-134). Questo significa che vi è un'intrinseca relazionalità tra gli individui di una comunità. Affinché sia possibile la piena realizzazione di ciascuno, è necessario che ogni membro agisca nell'interesse comune secondo il principio di fraternità. Concependo l'educazione come «l'itinerario che il soggetto educando (individuo o comunità) compie, con l'aiuto dell'educatore (degli educatori), verso un dover essere, un fine che si ritiene valido per l'uomo e per l'umanità» (Lubich 2000), il concetto di fraternità può essere considerato come quel "fine valido". Infatti, «la fraternità è la meta stessa della relazione sociale tra le persone» (Crepaz & Hechenberger 2006, p.755).

È seguendo questa visione, in cui la fraternità è il fine e il mezzo dell'intervento educativo, che è stato pensato il progetto STEP di educazione ai valori attraverso lo sport. Ad ogni modo, prima di procedere alla sua presentazione è bene analizzare come e quanto l'attività sportiva può farsi promotrice di tale obiettivo.

CAPITOLO SECONDO

COME LO SPORT PUÒ EDUCARE AI VALORI

2.1 Lo Sport e la Vita

“Lo sport ci fa crescere, ci insegna a conoscere e rispettare noi stessi e gli altri, ci aiuta a costruire la pace, con grandi eventi, come le Olimpiadi, ma anche con piccoli gesti quotidiani”

Stefano Baldini, campione olimpico nella maratona, Atene 2004¹

Al fine di comprendere al meglio la motivazione sottostante l’ideazione del progetto STEP, illustrato nel capitolo successivo, è necessario approfondire lo strumento primario che verrà impiegato, ovvero, lo sport.

Come riportato dalla Carta Europea dello Sport, per sport si intende «qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non organizzata, ha per obiettivo l’espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali e l’ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli» (Consiglio d’Europa 1992, art.2, n.1). Inoltre, si può anche aggiungere che ha un «impatto positivo riferibile alla sfera fisica, psicologica e sociale» ed è possibile considerarlo come «strumento di aggregazione e superamento del disagio» (Palumbo, Ambretti, & Ferraioli, 2019, p. 318). Simili dichiarazioni è possibile riscontrarle anche nel Libro Bianco sullo Sport, in cui si afferma che l’attività sportiva: «contribuisce in modo significativo alla coesione economica e sociale e a una società più integrata. Tutti i componenti della società dovrebbero avere accesso allo sport». Inoltre, si asserisce che lo sport promuova «un senso comune di appartenenza e partecipazione e può quindi essere anche un importante strumento d’integrazione» (Commissione Europea 2007, p.184). In tal modo, si riconosce allo sport una valenza sociale considerevole nello sviluppo integrale della persona e se ne auspica una sua pratica in tutti i contesti sociali e in tutto il ciclo di vita.

Del medesimo parere sono anche gli autori Menéndez-Ferreira, Torregrosa, Maldonado, Ruiz-Barquin e Camacho (2018). Essi sostengono che lo sport abbia un’influenza rimarchevole in educazione per quanto riguarda il mantenimento della salute, la correzione delle di-

¹ Cit. in Hechenberger 2006, p. 23

seguaglianze sociali e la promozione della solidarietà e dell'inclusione sociale (Menéndez-Ferreira, Torregrosa, Maldonado, Ruiz-Barquin & Camacho 2018).

Essendo lo sport «un contenitore sociale, un simulatore di comunità, nel quale interpretare ruoli e funzioni», lo si può considerare come «un percorso preparatorio alla vita che rinsalda i valori del vivere civile». Infatti, «le attività sportive, soprattutto di squadra, offrono tantissime possibilità per affrontare situazioni controverse, ambigue, antinomiche che necessitano di fare appello al proprio sistema valoriale profondo» (Daino 2009, p.5).

Passando in rassegna parte della letteratura legata alla ricerca in questo ambito si è riscontrato che diversi studi hanno dimostrato che oltre agli effetti positivi sul fisico, opponendosi alla sedentarietà e promuovendo un adeguato sviluppo del corpo, l'attività sportiva, da un punto di vista psicologico, si presta all'educazione della volontà e del carattere «perché richiede concentrazione, costanza e lealtà». Inoltre, dal punto di vista dell'integrazione sociale, «lo sport è una delle più grandi opportunità di socializzazione» (Riccardi 2019, p. 357-358)

Emerge da una recente ricerca commissionata dalla Federazione Italiana di Atletica Leggera che chi pratica sport è maggiormente stimolato a divenire una persona attiva, curiosa, creativa e aperta alle opportunità della vita. Inoltre, sarà una persona che migliora le proprie relazioni interpersonali, comprese quelle lavorative (Fidal 2018)².

In altri studi si afferma che vi sia una correlazione positiva con una maggior fiducia nelle proprie possibilità, maggior autostima, facilità nei rapporti sociali e migliore sopportazione dello stress. Di conseguenza, lo sport è un fattore di protezione per disturbi quali ansia e depressione (Di Palma & Napolitano 2018).

La ricerca di Chalkley, Milton e Foster (2015) ha dimostrato come lo sport non solo riduca i livelli di depressione, ma come esso abbia effetti molto positivi per quanto riguarda il successo degli apprendimenti, il funzionamento cognitivo e la concentrazione.

Ed infine, secondo il parere di Palumbo, Ambretti e Ferraioli (2019), «la pratica sportiva può, dunque, essere utilizzata a scopo riabilitativo, terapeutico, per allentare la tensione e diminuire la depressione» ed è in grado di «valorizzare attività intellettuali ritenute più elevate» (p.324).

² Cit. in Crepez P. a cura di (2019). All you need is sport. *Erikson*: Trento.

Lo sport può essere considerato come una palestra per la vita (Danish, Forneris, Hodge & Heke 2004) poiché l'ambiente sportivo è un luogo che offre la possibilità di sviluppare capacità fondamentali per l'esistenza, come il *problem solving*, o la definizione di obiettivi, oppure ancora un'intelligente gestione del tempo (Danish, Petitpas & Hale, 1993), accompagnate da valori, anch'essi decisamente significativi per la vita, come la perseveranza e l'onestà (Camiré & Trudel 2010).

Come già visto precedentemente, le ricerche dimostrano come lo sport sia un elemento essenziale che contribuisce al successo del sistema educativo preservando la salute, correggendo le ineguaglianze sociali e promuovendo inclusione sociale e solidarietà (Menéndez-Ferreira, Torregrosa, Maldonado, Ruiz-Barquin, & Camacho 2018). Esso infatti è «capace di trasmettere tutte le regole fondamentali della vita sociale» ed è portatore di valori educativi fondamentali quali «tolleranza, spirito di squadra e lealtà» (Crepaz 2005, p.335).

È proprio partendo da quest'ultimo punto che si può avviare una riflessione sulle caratteristiche dello sport che lo rendono un valido strumento per l'educazione ai valori della fraternità.

Ad affermare ciò è proprio De Coubertin, il padre dello sport del mondo moderno. Egli, infatti, ritiene che lo sport ha avuto la capacità di introdurre nelle vicende del mondo: la democrazia, l'internazionalità e il pacifismo (Lombardo 2000). Proprio a riguardo è importante notare che «i valori promossi dallo sport – quali il rispetto per l'avversario e per le regole del gioco, il *teamwork* ed il *fairplay* – coincidono con i principi fondamentali della Carta delle Nazioni Unite» (Mandato dell'ONU 2004)³.

Adolf Ogi, incaricato Speciale dell'ONU per lo Sport dal 2001 al 2007, afferma che «lo sport da solo non saprà porre fine alle guerre o costruire la pace. Ma offre un metodo quasi infallibile per fare i primi passi in questa direzione, perché ci mostra con evidenza che è più quello che ci unisce che quello che ci divide» (Hechenberger 2006, p.21). Se vissuto nella fraternità «lo sport può recare un valido e fecondo apporto alla pacifica coesistenza di tutti i popoli, al di là e al di sopra di ogni discriminazione di razza, di lingua e di nazioni» (Giovanni Paolo II 1984).

³ Cit. in Hechenberger 2006, p.21

Tuttavia, bisogna essere consapevoli che lo sport non è in grado per se stesso di farsi promotore di pace. A conferma di ciò abbiamo, purtroppo, fin troppi esempi in cui la deriva violenta, la sopraffazione dell'avversario, la discriminazione e altro ancora, hanno il sopravvento nelle manifestazioni sportive (sia di ampio impatto mediatico che non). Come sostiene Gutiérrez (1995), l'attività fisica è un eccellente luogo per lo sviluppo di valori sociali e personali, ma non un generatore sterile. Tutto dipende dall'uso che se ne fa, pertanto è importante focalizzarsi ed insistere sull'educazione a la promozione di tali valori durante la pratica sportiva.

Un esempio emblematico di come lo sport è stato veicolo per la trasmissione di particolari ideologie, fino a divenire propaganda vera e propria, è la sua strumentalizzazione ad opera dei regimi totalitari. Questi ultimi, in epoca moderna, seppero sfruttare le potenzialità dell'attività sportiva, ed in particolare di quella agonistica, non soltanto come mezzo di propaganda sul piano internazionale, ma anche come strumento di controllo sociale (Pivato 2003). Il primo dittatore a servirsi dello sport con «geniale cinismo» è stato Mussolini (Rai Scuola). Il fascismo italiano mirava a legare a sé gli strati popolari sia attraverso la coercizione che la progressiva familiarizzazione a valori e simboli di una comune coscienza nazionale (Pivato 2003). È stato visto nello sport, nel calcio in particolare, lo strumento ideale per raggiungere ed influenzare un numero massiccio di persone, fidelizzandole ai principi del regime attraverso la passione sportiva. Durante il regime l'attività fisica era al servizio dell'esaltazione del «presunto primato italiano, le virtù atletiche e guerriere della stirpe» (Rai Scuola).

La grande propaganda di Mussolini attraverso lo sport ebbe grandi emulatori in Europa. Primo fra tutti è il caso del nazional socialismo tedesco. Nella mente di Hitler l'intuizione giornalistica mussoliniana divenne una «delirante ossessione» (Rai Scuola). L'attività sportiva, infatti, così come anche tutte le altre attività del regime (dall'industria alla guerra), aveva il compito di «dimostrare la schiacciante ed esclusiva superiorità della razza ariana» (Rai Scuola). In tale contesto si inseriscono i giochi di Berlino del 1936, la più macroscopica autocelebrazione dello sport nazista e dell'ideologia razzista e antisemita perseguite dall'hitlerismo (Giuntini 2013). Nonostante i tentativi di boicottamento, i giochi furono un capolavoro di propaganda «guastato soltanto dalle imprese stupefacenti dello statunitense Jesse Owens, smentita vivente alle teorie criminali naziste» (Rai Scuola).

Altri imitatori furono l'Ungheria di Horthy, la Francia di Vichy, la Spagna di Franco e il Portogallo di Salazar (Pivato 2003). Tuttavia, il più emblematico è il caso dei regimi comunisti e dell'URSS in particolare. In queste dittature la cultura dell'attività fisica era concepita come una vittoria sulla natura e come una gratificazione della classe operaia. Soprattutto a partire dagli anni quaranta, le attività agonistiche divennero occasione per la diffusione della dottrina marxista, hengeliana, leniniana e staliniana e una «panacea contro gli orrori del capitalismo» (Rai Scuola). Le imprese sportive degli uomini e delle donne sovietiche e dei paesi satellite e della Cina, furono cantati come gesta omeriche, anche quando notoriamente agevolate da un disinvolto uso di anabolizzanti e stimolanti (Rai Scuola).

Tali esempi sono la dimostrazione di come già in passato si era intuito il grande potenziale dello sport nella sfera educativa. Purtroppo, queste sono testimonianze negative, di strumentalizzazione finalizzate alla trasmissione di ideologie incuranti della vera formazione dell'uomo nella sua libertà.

In conclusione, ci sono pensieri discordanti riguardo questo tema. Alcune ricerche, come visto, sostengono che le attività sportive non siano in grado di attivare e generare valori per conto proprio, ma necessitano la creazione di un ambiente finalizzato all'apprendimento molto specifico. Altre ritengono che lo sport promuova in maniera indipendente dei valori ma non per forza di carattere positivo (Menéndez-Ferreira, Torregrosa, Maldonado, Ruiz-Barquin & Camacho 2018). Ad ogni modo, entrambe le prospettive rendono quindi necessario un intervento educativo specifico e propriamente programmato. Infatti, educare allo sport o attraverso di esso non significa, automaticamente educare ai valori: «i valori vengono interiorizzati se vissuti» (Kleiner 2003, p.28) e se vi è una chiara impostazione educativa. A riguardo si esprimono Palumbo, Ambretti e Ferraioli (2019), dichiarando che, affinché l'educazione attraverso lo sport sia efficace, necessita di «una forte esplicitazione dei suoi valori formativi e dei suoi potenziali meccanismi di accesso alternativo e complementare del sapere» (p.331).

Nel prossimo paragrafo entreremo più nello specifico per capire di cosa si tratta quanto si parla di educazione attraverso lo sport.

Esistono numerosi studi sperimentali che mostrano come promuovere l'educazione ai valori attraverso lo sport. Come già sottolineato, il vero grande problema resta quali valori prediligere (Delgado & Gómez 2011).

2.2 La valenza educativa dello sport

*“La vita non è lo sport, ma [...] in ogni momento della sua esistenza
l'uomo può comportarsi da vero sportivo”*
(Albertini in Crepaz 2019, p. 99).

Si deve la nascita della pedagogia dello sport al tedesco Ommo Grupe nel 1969. Egli ha aggiunto «all'idea di sport come unità indissolubile di corpo, gioco e movimento, [...] l'intenzionalità educativa finalizzata alla promozione di valori umani positivi» (Riccardi 2019, p.353).

È bene esordire affermando che l'educazione alla corporeità non è altro che educazione della persona (Gamelli 2001) e, pertanto, se la si vuole concepire «come un progetto globale e permanente, non si può non iniziare dal corpo e dalla sua educazione» (Riccardi 2019, p.351). Da qui ne deriva il ruolo chiave dello sport che ci permette di considerarlo uno strumento ideale. Inoltre, a tal riguardo, si inserisce la teoria di Gardner (2007) secondo la quale l'intelligenza corporea, se opportunamente stimolata, è al servizio dell'apprendimento di tutte le altre abilità.

Seguendo questa prospettiva, ci troviamo di fronte ad una corrente di pensiero denominata attivismo pedagogico, la cui finalità è il superamento del dualismo tra mente e corpo che si traduce in un apprendimento attraverso l'azione (Dewey 1916). Di tale avviso è anche Cambi (2006). Egli sostiene che vi sia una predisposizione innata al fare. Non si separa affatto conoscenza e azione, attività intellettuale e attività pratica.

In questa prospettiva, si considera il corpo come quello spazio in cui è possibile una liberazione «della mente e dello spirito». Si tratta di un luogo e allo stesso tempo di un processo in grado di promuovere la generazione di «azioni dinamiche e transazioni con elevato valore pedagogico e sociale». Queste affinché siano tali, devono essere «basate sull'organizzazione di pratiche educative che valorizzino le potenzialità motorie, emotive, sensoriali ed espressive» (Palumbo, Ambretti & Ferraioli 2019, p.313).

Riassumendo, l'educazione sportiva incentiva l'acquisizione dell'autonomia «personale e sociale, nonché la ricerca ed esecuzione di possibili risoluzioni ai problemi di vita quotidiana» e la «possibilità di entrare in contatto con l'altro». L'educazione fisica e motoria è

dunque «interpretata come educazione a un uso consapevole e costruttivo del proprio corpo» (Frabboni & Pinto Minerva 2001, p. 15). Si può affermare pertanto, che attraverso la partecipazione nelle attività sportive, è possibile formulare valori ed esplorare comportamenti ritenuti importanti a livello più generale nella società (McCallister, Blinde & Weiss 2000, p.35).

È pertanto inevitabile affermare che è proprio lo sport ad essere un «impareggiabile campo di allenamento» dove è possibile insegnare e proporre valori importanti che permettano di «affrontare la realtà con l'intenzione di saperli poi vivere in ogni situazione della vita» (Albertini in Crepez 2019, p. 99). Di conseguenza si può concepire lo sport come una vera e propria «agenzia educativa», la quale ha il compito di trasmettere «messaggi circa il senso e il significato dell'uomo» e veicolare valori. Tuttavia, come già visto in precedenza «occorre ricordarsi quali essi [i valori]⁴ siano e in quale dinamica si collochino» (Piantoni, Pretto 1994). L'educazione sportiva è quindi una straordinaria occasione non solo per l'addestramento del corpo con tecniche e abilità. La vera bellezza che risiede nell'esercizio fisico infatti non può prescindere «dallo sviluppo di tutte quelle qualità morali che fanno grande non solo l'atleta, ma soprattutto l'uomo»; ovvero: «la lealtà, il rispetto di sé e degli altri, l'umiltà nella vittoria come nella sconfitta, l'amicizia, lo sviluppo dell'intelligenza» (Albertini in Crepez 2019, p. 109).

È interessante però, come fa notare il celebre allenatore Marcello Lippi, che non è lo sport in sé a educare. È piuttosto il lavoro necessario per prepararsi ad una vittoria a costituirsi come percorso formativo (Albertini in Crepez 2019).

Come suggeriscono Di Palma e Napolitano (2018), lo sport è uno «strumento utile, e allo stesso tempo indispensabile, per il raggiungimento e soddisfacimento di determinati valori educativi» (p.82). Per gli educatori «si presenta come una splendida opportunità [...] per conseguire delle mete con quelli che lo praticano» (Albertini in Crepez 2019, p. 102).

Fondamentale è essere consapevoli che per tali ragioni il compito dell'educatore non dovrà mai essere sterile. Infatti, il suo ruolo «è quello di far conoscere i valori dello sport al fine di estenderli in tutti i contesti della vita» (p.81). Egli dunque è una figura molto significativa nell'apprendimento dei valori e delle competenze di vita apprese attraverso la partecipazione. Poiché riveste un ruolo di autorità ed influenza, la sua visione sull'esperienza sportiva

⁴ ndr

ha un considerevole impatto sulle esperienze a cui partecipano i suoi allievi (Steelman 1995). Tale concetto viene ribadito anche da Albertini, sottolineando, inoltre, che l'impegno di ogni educatore è «trasportare i valori del mondo dello sport nella vita del ragazzo» (Albertini in Crepaz 2019, p. 105).

Di Palma e Napolitano (2018) considerano l'educazione un atto morale poiché si tratta di trasmissione di valori. Essi ritengono che tale processo si riflette anche nei contesti sportivi e affinché avvenga con successo è necessario «avere conoscenza degli obiettivi da perseguire, dei metodi e dei mezzi da impiegare per soddisfarli» (p.79-80). I valori, in quanto guide che orientano l'agire, in questa prospettiva assumono il ruolo di fine della pratica sportiva. Nel contempo, essa stessa è «uno strumento per l'ottimizzazione dei valori, perché i principi etici dell'attività sportiva sono gli stessi che vengono utilizzati quotidianamente dall'essere umano» (Di Palma & Napolitano 2018, p.79-80). Gli autori sostengono, in questo modo, l'importanza dello sport poiché sa adattare ed esaltare i propri valori rendendoli applicabili a tutti i contesti di vita. Inoltre, favorisce un apprendimento che «mira a sviluppare capacità critiche, autoriflessive ed emancipative, al fine di rendere l'individuo libero da qualsiasi tipo di condizionamento» (Di Palma & Napolitano 2018, p.79-80).

In conclusione, se la pedagogia sportiva fosse illuminata da quei valori che permettono il pieno vivere in una società democratica, nonché quelli della fraternità, lo sport potrebbe davvero divenire «autentica scuola di vita, con progetti sportivi finalizzati a insegnare valori chiave, ponendo l'obiettivo sullo sviluppo della persona umana e non solo delle specifiche qualità motorie» (Crepaz & Hechenberger 2006, p.760).

2.3 Atteggiamenti e comportamenti delle figure educative in ambito sportivo

La decisiva funzione che riveste l'educatore, che in ambito sportivo si identifica generalmente con l'allenatore, è stata oggetto di non poche ricerche in ambito psicologico.

Gli allenatori sono da considerarsi come le persone più influenti in ambito sportivo e giocano un ruolo essenziale nella creazione di un clima motivazionale per i propri atleti (Camiré, Trudel & Forneris 2012).

La letteratura riguardo la figura dell'educatore in ambito sportivo è di varia natura. Gli studi riportati nelle prossime pagine, sono stati selezionati in base alla ricerca di specifiche com-

petenze o comportamenti che gli allenatori è bene che assumano al fine di favorire la creazione di un contesto sportivo educativo finalizzato alla trasmissione dei valori.

Vogliamo portare all'attenzione lo studio di Gould, Lauer, Rolo, Jannes, and Pennisi (2006) riguardante gli allenatori delle scuole superiori. Si è riscontrato che questi ultimi attribuiscono l'importanza maggiore allo sviluppo psicologico e sociale degli atleti, mentre alla vittoria e ai risultati viene riservata minore attenzione. Si apprende piacevolmente così, che gli allenatori preferiscono programmi educativi, ricercano la comunicazione con genitori e atleti e si interessano a tecniche motivazionali e alla formazione della persona (Vargas-Tonsing 2007).

Tuttavia, specialmente gli allenatori ad alto livello, vengono ancora valutati esclusivamente sulla base dei risultati ottenuti. Si dà per assodato in maniera assoluta che il requisito primario per divenire a tutti gli effetti un allenatore sia esclusivamente un alto livello di conoscenze tecniche (Coté & Gilbert 2009).

Secondo il parere di Brown (2019), migliorare l'incisività degli allenatori dovrebbe essere il primario obiettivo nella loro formazione. Per tale motivo, Brown condivide la proposta di Collison (1996). Questi ha suddiviso le conoscenze che l'allenatore dovrebbe possedere in tre categorie: professionale, interpersonale e intrapersonale.

Conoscenza professionale. Si tratta della conoscenza specifica della disciplina sportiva e delle tecniche richieste all'allenatore (Collison 1996; Coté & Gilbert 2009). Nonostante si sia riscontrato che questo tipo di conoscenza sia determinante per il divertimento dei bambini nello sport, non è sufficiente per essere veramente un capace allenatore (Becker 2009; Rieke, Hammermeister & Chase 2008).

Conoscenza interpersonale. Possederla è essenziale per gli atleti e i loro risultati (Coté & Gilbert 2009). È stato dimostrato, infatti, che la relazione allenatore-atleta ha un impatto determinante nel successo sportivo (Jowett 2003; Jowett 2006; Lorimer & Jowett 2009; Zuleger 2014). Possiamo aggiungere che una buona relazione con l'atleta, empatica e aperta al dialogo, è la base perché si stabilisca fiducia e stima reciproca. Tutti aspetti che possono essere possibili preursori affinché l'atleta acquisisca i valori sportivi privilegiati dall'allenatore. Santos, Corte-Real, Regueiras, Dias, Martinek e Fonseca (2019) asseriscono che una buona comunicazione, oltre ad essere fondamentale per il successo, è anche intrinsecamente collegata alla leadership e al buon insegnamento. Molti allenatori riconoscono che il proprio

successo si basa sulla loro abilità nell'incoraggiare gli altri ad avere fiducia nelle proprie capacità (Brown 2019).

Conoscenza intrapersonale. Secondo il parere di numerosi autori (Coté & Gilbert 2009; Cushion, Nelson, Armour, Lyle, Jones & O'Callaghan 2010; Gilbert & Trudel 2001), essa influisce notevolmente sulla capacità degli allenatori nel migliorare la loro efficacia e competenza. Si ritiene infatti, che il principale meccanismo nell'apprendimento da parte degli allenatori sia attraverso interpretazioni personali di esperienze precedenti (Cushion, Armour & Jones 2003; Gilbert & Trudel 2001).

Un allenatore, che sia in possesso di questi tre aspetti sopra presentati, sarà in grado di attribuire all'attività sportiva un significato più profondo. Sarà inoltre consapevole del suo importantissimo ruolo nei confronti degli atleti. Come affermano Coté and Gilbert (2009), la relazione tra allenatore e atleta ha un'influenza sulla fiducia in sé dell'atleta e dovrebbe essere la pietra angolare degli interventi di educazione sportiva. Come dimostrato da alcuni studi, il comportamento, così come le conoscenze, dell'allenatore hanno impatto diretto sul profilo psicologico dell'atleta contribuendo alla stima di sé, alla soddisfazione, alla percezione di competenze, all'autonomia, alla relazionalità e alla motivazione intrinseca (Amorose & Anderson-Butcher 2007; Chelladurai 1993). In sintesi, la vera forza di un allenatore risiede nella sua capacità di instaurare relazioni significative e educative.

Quanto fino a questo punto è stato affermato ci porta ora a chiederci quali siano i modi affinché l'allenatore o l'educatore sportivo sia in grado di servirsi dello sport per la trasmissione dei valori.

Nel modello elaborato da Donald Hellison (Martinek & Hellison 2009) gli allenatori sono chiamati a sviluppare obiettivi e strategie basate sulla responsabilità, al fine di promuovere il rispetto per gli altri, la partecipazione e l'impegno, l'autonomia, la leadership, in maniera tale che possano essere poi applicati in altri ambiti di vita. Tale modello, applicato principalmente al contesto scolastico nelle lezioni di educazione fisica, ha riscontrato un positivo aumento nello sviluppo delle responsabilità personali e sociali (Blanco, Delgado-Noguera, & Escartí-Carbonell 2013). Ciò in cui questo modello contribuisce alla nostra ricerca è l'aspetto dell'applicazione degli obiettivi (nel nostro caso si parlerebbe di valori) in altri ambienti di vita. D'altronde, il fine ultimo della volontà educativa sottostante la

trasmissione dei valori attraverso lo sport è proprio quella di offrire agli atleti un insegnamento utile a vincere nella vita e non solo nelle competizioni sportive.

Un altro approccio su cui riflettere è quello proposto da Gould e Carson (2008). Il cosiddetto modello a cinque componenti finalizzato alla comprensione del processo di trasmissione delle competenze di vita attraverso lo sport. L'oggetto di questo metodo (le competenze di vita) non ci riguarda da vicino, ma ciò che di questo metodo ci interessa sono gli atteggiamenti e i comportamenti che l'allenatore è bene che metta in atto affinché si stabilisca una relazione che favorisca la trasmissione e l'acquisizione dei valori nell'atleta.

- Il primo aspetto riguarda i fattori preesistenti. Essi si suddividono in elementi interni, come le competenze di vita o la personalità, e risorse esterne, che possono essere genitori, fratelli, pari, status socioeconomico. È compito dell'allenatore conoscere questi aspetti dell'atleta poiché non avrà a che fare con una lavagna bianca, ma con una persona con una propria storia e un proprio vissuto dei quali deve tenere conto.
- La seconda componente è totalmente focalizzata sulla trasmissione delle competenze di vita. Il primo livello di intervento è la creazione di un ambiente sportivo che prevenga i comportamenti a rischio. Il secondo livello è agire come modello di comportamento mostrando comportamenti e atteggiamenti positivi. Il terzo è la realizzazione di attività sportive finalizzate alla trasmissione intenzionale delle competenze di vita. Infine, si metteranno in atto un altro tipo di attività per illustrare ai giovani atleti come le competenze acquisite possono essere trasferite in contesti diversi da quello sport.
- Il terzo punto si concentra su possibili spiegazioni di come avviene lo sviluppo delle competenze di vita e di come questo influenza lo sviluppo degli atleti.
- La quarta componente è il momento in cui si esaminano i risultati positivi o negativi della partecipazione all'attività sportiva.
- Infine, nell'ultima si discute della trasferibilità delle competenze di vita in ambienti non sportivi. Bisogna essere consapevoli che questo trasferimento non è un processo automatico.

Camiré, Trudel e Forneris (2012) affiancano alla proposta di questo modello dei consigli pratici sviluppati da Danish, Forneris e Wallace (2005). Il piano di allenamento proposto da questi autori è anch'esso improntato sulla trasmissione delle competenze di vita e non sui valori. Tuttavia, possiamo comunque fare nostri alcuni punti molto importanti.

Innanzitutto, bisogna che l'allenatore si concentri su una competenza alla volta. Deve trattare il concetto a livello generale e poi cercare di trovarne un'applicazione pratica in un contesto non sportivo. In secondo luogo, all'atleta è importante dare l'opportunità di applicare effettivamente le competenze e di riflettere sull'esperienza. Infine, gli atleti dovrebbero comunicarsi le esperienze sia di successo che di fallimento.

2.4 Ruolo delle famiglie

Tuttavia, non bisogna sottovalutare l'influenza che anche i genitori possono avere per quanto riguarda la trasmissione dei valori nello sport (Fredricks & Eccles 2004). I bambini infatti sviluppano il proprio sistema valoriale sportivo basandosi maggiormente sulle attitudini e i comportamenti dei genitori (Gould, Dieffenbach & Moffett 2002; Welk, Babkes & Schaben 2004). In ogni caso, è fondamentale non cadere nell'errore di ritenere che la trasmissione dei valori non sia altro che una lineare riproduzione dei valori genitoriali nei figli (Kuczynski & Parkin, 2007). A far luce in questo ambito, Grusec and Goodnow's (1994) hanno elaborato un modello di acquisizione dei valori a due fasi. Nella prima i figli recepiscono i desideri genitoriali riguardo quale valore prediligere. Durante la seconda sono i figli a decidere se accettare o meno quel dato valore. Un predittore riguardo l'accettazione è la qualità della relazione genitore-figlio (Danioni, Barni & Rosnati 2017). Secondo il parere di Lee and MacLean (1997), il modello comportamentale genitoriale di partecipazione attiva comporta reazioni positive nei figli che non percepiscono il disagio della pressione genitoriale, dato da un atteggiamento genitoriale direttivo (Wuerth, Lee & Alfermann 2004). In realtà, ciò che porta con maggiore successo ad una trasmissione valoriale che rispetta la similarità tra le due generazioni a confronto, è un comportamento genitoriale empatico verso l'attività sportiva dei figli e non tanto uno di coinvolgimento attivo (Danioni, Barni & Rosnati 2017).

Si deduce quindi che la chiave della trasmissione dei valori sportivi è la qualità delle interazioni e delle relazioni tra genitori e figli (Danioni, Barni & Rosnati 2017).

2.5 La *mimesis* come processo di apprendimento dei comportamenti

Quanto detto riguardo le figure educative che intervengono in ambito sportivo necessita di un ulteriore approfondimento. Il considerare il ruolo degli educatori non solo come guide

ma anche come modelli, trova una chiara delucidazione in quanto affermato da alcuni autori, primo fra tutti Bandura (1963,1969, 1986).

È interessante notare come già gli antichi greci avessero un concetto molto simile a quello odierno dei modelli comportamentali. Essi utilizzavano il termine *mimesis* per indicare un particolare tipo di apprendimento, quello che avveniva tramite l'osservazione di un modello ideale (Rosenthal & Zimmerman 1978). In età moderna, questo metodo di insegnamento si è sviluppato e in questo senso è significativo il contributo di Bandura. Egli ha prestato molta attenzione a ciò che definisce *modeling* (modellamento). Questo tipo di apprendimento «si distingue chiaramente da ogni forma di insegnamento/apprendimento basata sull'insegnamento diretto o sull'addestramento» (Bondioli 1995, p.440). A differenza della prima, la seconda forma non tenta di modellare il comportamento altrui attraverso un sistema di premi e punizioni. Essa, contrariamente, si presenta come «imitazione attiva degli atteggiamenti e dei comportamenti degli adulti» (Bondioli 1995, p.440). In sintesi, il modellamento è secondo Bandura un «apprendimento per imitazione di un modello di comportamento». Esso inoltre viene anche definito «come “identificazione” e “apprendimento per osservazione”» (Bondioli 1995, p.440).

Più specificatamente, il modellamento è assimilato ad un processo di appaiamento. Lo stesso Bandura (1969) sostiene che «un evento di identificazione viene definito come il verificarsi di similarità tra il comportamento di un modello e quello di un'altra persona in condizioni nelle quali il comportamento del modello è servito da elemento determinante per la risposta di appaiamento» (p.217). Pertanto, perché vi sia apprendimento è necessaria che sia presente una connessione tra il modello, fonte del comportamento, e l'imitazione, nonché il comportamento stesso (Bondioli 1995). Il modellamento presentato da Bandura ha incidenza «sul processo formativo e di sviluppo inducendo significative modificazioni del comportamento» (Bondioli 1995, p.443-444).

Secondo quanto affermato da Bandura e McDonald (1963), l'imitazione dei modelli di comportamento è un aspetto essenziale nell'apprendimento sociale. Bandura ipotizza che vi siano quattro sotto-processi a costituzione di questo particolare modello di apprendimento: attenzione, conservazione, produzione e motivazione (Bandura 1986).

Il primo si riferisce all'attenzione dell'osservatore ad ogni aspetto del contesto. Essa è necessaria per permette al soggetto di sentirsi percepito in modo significativo. Il secondo, la

conservazione, consiste non solo nella codifica e nella trasformazione delle informazioni modellate per l'archiviazione in memoria, ma anche nella comprensione delle informazioni a livello cognitivo. La produzione, ovvero il terzo sotto-processo, implica la traduzione di concetti visivi e simbolici di eventi modellati in comportamenti palesi. La motivazione, infine, può derivare da esperienze dirette, vicarie e autoprodotte.

Si ritiene rilevante aggiungere che osservare i successi, i fallimenti, i premi e le punizioni altrui crea aspettative di risultato negli osservatori. Ciò è dato dal fatto che essi percepiscono che è probabile che sperimentino risultati simili per il medesimo comportamento. Le persone hanno maggiori probabilità di mettere in atto alcuni comportamenti quando credono di avere successo o di essere premiati rispetto a quando si aspettano di fallire o di essere puniti. Si ipotizza che questi effetti motivazionali dipendano in parte dalle percezioni di autoefficacia o dalle convinzioni personali sulle proprie capacità di organizzare e attuare le azioni necessarie per raggiungere i livelli prestabiliti di performance (Bandura 1986).

In conclusione, si può affermare che i comportamenti proposti dai modelli possono essere dei suggerimenti sociali, che hanno, tra le altre, come motivazione intrinseca l'approvazione degli altri (Schunk 1987).

2.6 Considerazioni sulle diverse fasi di sviluppo

A seguito di quanto detto sopra, non è da bene evidenziare alcuni aspetti concernenti lo sviluppo cognitivo e sociale nei bambini. In tal maniera, sarà possibile comprendere la motivazione sottostante le scelte di differenziazione degli interventi adoperate nel progetto STEP.

L'infanzia è una fase evolutiva della vita, pertanto presenta differenti stadi di sviluppo in base all'età del soggetto. Ovviamente quest'ultima non è l'unico aspetto che influisce sullo sviluppo e determina il passaggio da una fase evolutiva ad un'altra. Intervengono altre variabili come ad esempio gli stimoli provenienti dal contesto sociale e dall'ambiente esterno.

Più nello specifico, in quanto legato alla dimensione degli apprendimenti dei comportamenti sociali, si può fare riferimento a quanto affermato da Piaget (1948). Egli riconosce due stadi di giudizio morale. Il primo è la responsabilità oggettiva. Durante questa fase, che secondo Piaget arriva fino ai sette anni di età, il bambino giudica la gravità degli atti non socialmente

approvati in rapporto alla quantità di danno materiale inflitto e non guarda all'intenzionalità dell'azione. Nella seconda fase invece (a partire dai sette anni di età) quella della responsabilità soggettiva, il bambino giudica la condotta in base all'intenzionalità. Si presume che l'antecedente al comportamento di giudizio morale oggettivo sia lo spontaneo e non cosciente egocentrismo del bambino, rinforzato dall'autorità degli adulti. Essa produce assoggettamento e preoccupazione per le conseguenze esterne. Con la maturazione il bambino acquisisce sempre più autonomia e la sua relazione comincia ad essere basata sulla mutua reciprocità e cooperazione che permettono la formazione della moralità soggettiva (Bandura & McDonald 1963).

Lo scopo dello studio condotto nel 1963 da Bandura e McDonald, era quello di dimostrare come l'età non sia poi così influente nei giudizi morali come sostenuto da Piaget e che gli orientamenti morali dei bambini possano essere alterati e persino modificati con le strategie di rinforzo alla risposta. In conclusione, si è dimostrato che l'uso combinato dei modelli e del rinforzo sociale è la condizione più efficace nel cambiamento del comportamento dei bambini. La presenza esclusivamente dei modelli porterebbe ad un'efficacia intermedia mentre la sola presenza di risposte è la meno efficace.

Tuttavia, è importante considerare che le capacità dei bambini di apprendere dai modelli dipendono da fattori di sviluppo (Bandura, 1986). I bambini piccoli hanno difficoltà a distinguere gli spunti rilevanti del contesto da quelli irrilevanti. La capacità di elaborare le informazioni in modo efficace migliora con lo sviluppo. I bambini acquisiscono una base di conoscenza più ampia che li aiuta a comprendere nuove informazioni e diventano più capaci di usare strategie di memoria. La capacità di autoregolare le proprie azioni migliora con lo sviluppo. Per quanto riguarda gli incentivi motivazionali all'azione, i bambini piccoli sono fortemente motivati dalle conseguenze immediate delle loro azioni. Man mano che i bambini maturano, hanno maggiori probabilità di compiere azioni in accordo ai modelli di comportamento che trovano soddisfacenti a livello personale (Schunk 1987).

2.7 I valori dello sport

Per comprendere e giustificare le scelte che nel prossimo capitolo verranno effettuate nella progettazione del programma STEP, è giunto il momento di analizzare nel dettaglio quali siano i valori che gli studiosi hanno identificato come propri dello sport. In particolare, Lee

e Cockman (1995) hanno sintetizzato 18 valori a seguito di una ricerca effettuata proprio riguardo alla concezione dei valori che hanno gli atleti nello sport giovanile.

Nella tabella di seguito riportata sono brevemente presentati questi 18 valori.

Onestà	Sono onesto e non imbroglio
Amicizia	Sono con i miei amici
Compassione	Mi preoccupo delle persone che mi sono a fianco nello sport
Conformità	Provo ad integrarmi nel gruppo
Coscienziosità	Sono affidabile e do il 100% quando gioco o gareggio
Rispetto di un accordo	Non rovino il gioco o la gara
Divertimento	Mi diverto
Buon gioco	Avere competizioni emozionanti
Salute e benessere	Pratico sport per mantenermi in forma
Obbedienza	Faccio ciò che mi è stato detto di fare
Conquista personale	Do la mia performance migliore
Immagine pubblica	Io appaio buono
Auto-realizzazione	Mi sento molto bene mentre si gioca
Dimostrazione delle competenze	Metto bene in atto competenze e tecniche
Sportività	Mi comporto con sportività e so perdere
Coesione di squadra	Sollevo la squadra quando è in difficoltà
Tolleranza	Provo a stare con tutti anche se non mi piacciono
Vittoria	Vinco o sconfiggo gli altri

(Lee, Whitehead & Belchin 2000, p.318)

In seguito, Lee, Whitehead e Balchin (2000) hanno utilizzato questi risultati per costruire lo Youth Sport Values Questionnaire (YSVQ), al fine di analizzare il sistema valoriale dei giovani atleti. Questi valori hanno una validità ecologica, in quanto desunti dagli interessati stessi.

Secondo il parere di Lee, Whitehead e Balchin (2000), nella vita di tutti i giorni i valori potrebbero essere espressi come il desiderio della pace nel mondo, salvezza personale o onestà. Nello sport, oltre a questi ultimi, si dovrebbero includere anche il successo, il fairplay, la sportività, l'amicizia e la tolleranza.

Questa analisi sui valori nello sport giovanile è considerata fondamentale per comprendere le decisioni dei giovani sui comportamenti da adottare nel contesto sportivo (Lee & Cockman 1995) e non solo. Infatti, rispetto a quanto affermato in precedenza, se consideriamo lo sport come un luogo di apprendimento per la vita, i comportamenti osservati in ambito sportivo si rifletteranno anche in situazioni analoghe nella vita quotidiana. Da qui ne deriva l'impegno nell'educazione ai valori in ambito sportivo. Per l'appunto, in tale contesto vi è l'occasione di sperimentare sia comportamenti di tipo pro-sociale che antisociale (Kavussanu 2008). Abbiamo visto in precedenza cosa si intenda con il termine pro-sociale. In ambito sportivo, assumere atteggiamenti e comportamenti di questo genere significa, ad esempio, offrire il proprio aiuto ad un altro giocatore, sia nel caso in sia un compagno di squadra, sia nell'eventualità che sia un avversario, oppure complimentarsi con lui. Esempi di comportamenti antisociali, invece, possono essere un fallo deliberatamente intenzionale o delle aggressioni verbali contro un avversario (Francesca Danioni & Daniela Barni 2019, p 460).

Nelle ricerche condotte si è rivelato come a questi valori i giovani attribuiscono gradi di importanza differenti. Una costante è il primato del piacere personale che si guadagna dallo sport, inteso non esclusivamente come divertimento, ma anche come piacere che si ricava dalla partecipazione (collegato ad esempio all'amicizia) (Danioni & Barni 2019). Ulteriori studi hanno confermato l'esistenza di valori centrali, denominati morali, come ad esempio il rispetto di un impegno o l'obbedienza. Essi pongono l'accento sul rispetto delle regole e degli altri. I valori di competenza (ad esempio il successo e la dimostrazione di competenze), invece, sottolineano, nella pratica sportiva, il perseguimento dei propri obiettivi. Infine, i valori di stato, tra i quali l'immagine pubblica o la vittoria, enfatizzano la propria immagine in comparazione con quella degli altri. Si è dimostrato come gli atleti attribuiscono maggiore

importanza ai valori di competenza e morali, rispetto ai valori di stato (Goggins 2015; Lee et al., 2008; Danioni & Barni 2019).

I limiti di tali ricerche sono legati alla desiderabilità sociale a cui i giovani del campione sono stati sicuramente soggetti. Tuttavia, proprio per tale motivo, questi dati ci permettono di poter identificare i valori che la società ritiene fondamentali. Sarà su di essi che verrà impostata la progettazione educativa, finalizzata ad ottenere una vera e propria interiorizzazione dei valori che vogliamo vengano acquisiti per il bene dei singoli e della società di cui questi ultimi fanno parte. È stato ormai chiarito che lo "sport sviluppa il carattere". Con tale affermazione si intende che il trasferimento delle attitudini morali in altri contesti, rispetto a quello sportivo di partenza, ne permette un loro sviluppo (Lee, Whitehead, Ntoumanis & Hatzigeorgiadis 2008) e un loro impiego in altre situazioni.

Interessante è soffermarsi sugli effetti che i valori sono in grado di avere sulle attitudini sociali. Innanzitutto, i valori morali, così come i valori di competenza, predicano positivamente le attitudini pro-sociali. Di conseguenza, essi sono negativamente correlati con le attitudini antisociali. Differentemente, i valori di stato sono chiaramente connessi a queste ultime. Si ritiene che l'orientamento al successo funga da mediatore per alcuni di questi effetti. In prima istanza, l'orientamento alle attività medierà l'effetto dei valori di competenza sugli atteggiamenti pro-sociali. In secondo luogo, invece, l'orientamento dell'ego medierà l'effetto dei valori di stato sugli atteggiamenti antisociali (Lee, Whitehead, Ntoumanis & Hatzigeorgiadis 2008).

Questi dati fungono da indicatori per i professionisti dello sport per comprendere quali siano le dinamiche con le quali confrontarsi, sia durante la fase di progettazione che quella di implementazione delle attività sportive. A tal proposito, Gutiérrez (1995) ha stabilito una lista di valori, che si auspica che vengano conseguiti grazie all'attività fisica. Sono stati suddivisi in sociali e personali. Di seguito vengono elencati.

VALORI SOCIALI

- Partecipazione di tutti
- Rispetto reciproco
- Cooperazione
- Relazioni sociali
- Amicizia
- Essere parte di un gruppo
- Competitività
- Lavoro di squadra
- Espressione dei sentimenti
- Responsabilità sociale
- Convivenza
- Lotta per l'uguaglianza
- Complicità
- Giustizia
- Preoccupazione reciproca
- Coesione del gruppo

VALORI PERSONALI

- Abilità (fisica e mentale)
- Creatività
- Divertimento
- Sfida personale
- Autodisciplina
- Conoscenza di sé
- Mantenimento o miglioramento della salute
- Realizzazione (successo, vittoria)
- Premio
- Avventura e rischio
- Sportività e fairplay (onestà)
- Spirito di sacrificio
- Perseveranza
- Autocontrollo
- Riconoscimento e rispetto (immagine sociale)
- Attività ricreativa
- Umiltà
- Obbedienza
- Imparzialità
- Autorealizzazione
- Autoespressione

Gutiérrez (1995)

2.8 Sport4Peace

Partendo da queste premesse, vogliamo portare all'attenzione un esempio di un progetto che ha voluto promuovere attraverso l'attività fisica una serie di valori legati alla promozione della fraternità. Si tratta di Sport4Peace nato in Austria nel 2003 ad opera di Alois Hechenberger⁵. L'obiettivo è quello di «sviluppare nei ragazzi e nei giovani, ma non solo, anche in persone adulte [...] uno stile di vita orientato alla fratellanza, alla cui base sta la cosiddetta *Regola d'oro*», la quale «in forme simili è presente in tutte le culture o le religioni»⁶ (Hechenberger 2011, p.1). Il principio ispiratore è legato alla convinzione e alla dimostrazione che «lo stile di vita praticato nel gioco e nello sport» può «essere un impulso per un impegno analogo nella vita quotidiana»; ovvero, per «per una società orientata alla pace ed alla cooperazione». Il progetto Sport4Peace primariamente predilige trasmettere una cultura in contrasto con la mentalità corrente «orientata unicamente alla prestazione nel gioco, nello sport, così come nella società stessa». Si tratta di una «cultura comunitaria che va verso ogni uomo» (Hechenberger 2006, p.5).

Dal 17 al 24 luglio 2004, durante una Mariapoli in Austria, è stato condotto uno studio su tale metodologia (Hechenberger 2007) con 65 ragazzi austriaci di sesso maschile tra 9 e i 14 anni (età media 12,08 anni). Le Mariapoli sono uno degli appuntamenti caratteristici del Movimento dei Focolari. Insieme, grandi e piccoli, persone delle più varie provenienze, si ritrovano per più giorni per vivere un laboratorio di fraternità, che ha come linea guida la *Regola d'oro*. Sono giorni per sperimentare come sia possibile vivere nella quotidianità ponendo a base di ogni rapporto l'ascolto, la gratuità, il dono. Per tale motivo, il contesto in cui si è condotto lo studio era un *setting* molto particolare, poiché i ragazzi che avevano deciso di partecipare erano positivamente predisposti ad accogliere la proposta di *Sport4Peace*. Inoltre, il gruppo dei ragazzi era pressoché omogeneo e non presentava eclatanti casi di disagio o disadattamento. I ragazzi erano affiancati da 14 figure educative di riferimento (1 ogni 5 ragazzi) che chiameremo assistenti. 6 di questi erano di un'età com-

⁵ Docente Universitario di pedagogia del gioco e dell'animazione presso le Università di Bolzano, Innsbruck, Vienna, Lucerna e San Gallo. Membro della commissione internazionale di Sportmeet for a United World con la sede a Roma/Italia. Autore di *Bewegte Spiele für die Gruppe*, Ökotopia Verlag (D). Consulente e coordinatore dei corsi di formazioni e del progetto internazionale di *Sport4Peace*.

⁶Regola d'oro: "Fai agli altri ciò che vorresti fosse fatto a te".

ISLAM: «Nessuno di voi è credente fino a quando non desidera per il fratello quanto desidera per sé stesso» (Hadit 13, al Bukhari); GIUDAISMO: «Non fare a nessuno ciò che non piace neanche a te» (Tob 4,15); CRISTIANESIMO: «Fai agli altri ciò che vorresti fosse fatto a te» (Lc 6,13); INDUISMO: «Non comportarti nei confronti degli altri in un modo che è spiacevole anche per te stesso» (Mahabharata 5:1517).

presa tra i 14 e i 16 anni. La loro giovane età ha permesso la possibilità di instaurare relazioni con i partecipanti più giovani, favorita da un rapporto di *peer-education*.

Sono state formate 8 squadre con circa 8 ragazzi ciascuna e 2 assistenti. Si è optato per questa suddivisione in gruppi più piccoli durante le attività per facilitare la creazione di relazioni amicali nuove tra i partecipanti e agevolare la possibilità di instaurare un rapporto di fiducia e ascolto con le figure adulte di riferimento.

La durata delle attività è stata di una settimana durante la quale si è vissuto insieme in una situazione di semi-autogestione. Il programma giornaliero era suddiviso nel seguente modo. Ogni mattina per una ventina di minuti circa si presentava il motto del giorno, si cantava una canzone e ogni giorno ragazzi diversi raccontavano le proprie esperienze di come avevano messo in pratica il motto presentato. Quest'ultimo era ripreso da una delle regole scritte sulle sei facce del dado di *Sport4Peace*, lo strumento didattico di questo progetto. Riguardo a queste regole, si può affermare che esse possono essere considerate quasi regole di vita poiché esulano quelle specifiche di un gioco o di uno sport e sono «un tentativo di sostenere, anche attraverso lo sport, valori autentici come il rispetto reciproco, l'onestà o il *teamwork*. Si tratta di offrire ai ragazzi un'esperienza di gioia, vissuta nello sport e nel gioco, che irradia poi su tutti gli aspetti della propria vita» (Hechenberger 2011, p.1).

Le regole sono:

1. DO YOUR BEST!

Dare il meglio di sé, partecipare con gioia.

IO: l'impegno personale come premessa accresce la stima di sé, aumenta la fiducia in sé e negli altri.

2. PLAY FAIR!

Essere onesti con se stessi e con gli altri.

dall'IO al TU: avere atteggiamenti e comportamenti corretti, tenersi ai patti ed alle regole del gioco.

3. HANG IN!

Non mollare mai anche quando è difficile.

dall'IO al TU: affrontare le difficoltà essendo positivi ed accettando una sfida.

4. TAKE CARE OF!

Trattare tutti con rispetto: ciascuno è importante.

TU: avere un atteggiamento positivo verso i compagni di squadra e collaborare in modo costruttivo con gli altri.

5. CELEBRATE!

Applaudire il successo altrui come il proprio.

NOI: sperimentare la gioia e condividerla con altri e saper vincere e saper perdere.

6. MAKE A DIFFERENCE!

Grandi mete si possono raggiungere solo insieme.

NOI: in un'esperienza intensiva di comunione ogni persona è importante, indipendentemente dalla simpatia, dalle qualità sportive o dalle prestazioni.

(Hechenberger 2011, p.3).

Dopo il momento insieme di presentazione del motto del giorno, si cominciavano le attività, diverse per ogni giornata. È stata proposta l'arrampicata, la costruzione di una mongolfiera, le olimpiadi di giochi, un torneo di calcio, gli scacchi nel bosco, un laboratorio di clown, la banda musicale. Inoltre, per un totale di 4 incontri, sono stati dedicati dei momenti durante i quali, divisi nelle diverse squadre, i ragazzi hanno riflettuto sulle regole di *Sport4Peace*.

Il primo giorno nella sala principale è stato appeso un cartellone sul quale i ragazzi hanno disegnato i loro *Golden Rings*. Questi anelli rappresentavano tutte le volte che avevano messo in pratica una regola di *Sport4Peace*. Alla fine della settimana sono stati contati 598 anelli. Interessante precisare che durante il torneo di calcio i *Golden Rings* sono stati sostituiti con i punti fair play (da 1 a 3) che venivano assegnati dai giocatori stessi alla propria squadra e a quella avversaria (la media delle due votazioni dava il risultato finale che andava ad influire sul punteggio della graduatoria del torneo). Anche durante le olimpiadi gli anelli hanno avuto un ruolo importante, poiché alla fine di ogni tappa ciascuna squadra si attribuiva un numero di anelli giustificandone la scelta.

Il metodo di valutazione impiegato è stato multiplo. Sono state condotte interviste sia di gruppo che individuali, è stata richiesta la compilazione di un questionario da parte dei partecipanti e sono state effettuate osservazioni dirette.

I limiti di tale studio sono stati la mancanza di un gruppo di controllo, che date le circostanze non era possibile avere e la durata temporale ristretta. Si è trattato pertanto di un esperimento chiuso sia nel tempo che nello spazio (poiché inserito in un contesto sociale specifico).

Nel complesso si è comunque rilevata una minore aggressività nei conflitti (fisici) che si traduceva in un'atmosfera pacifica anche al di fuori del contesto ludico-sportivo. I giochi e l'intera organizzazione della settimana hanno favorito una maggiore predisposizione alla pace e uno sviluppo delle competenze sociali da parte dei ragazzi. Inoltre, il 72% dei partecipanti affermava che attraverso le regole del dado di *Sport4Peace* hanno acquisito maggiore sensibilità verso i partecipanti più deboli e il 76% ha imparato a lavorare con il giusto spirito di squadra.

Secondo l'UNICEF l'educazione alla pace è un processo che trasmette sapienza, valori e capacità che portano al cambiamento del comportamento (Hechenberger 2007). Si può affermare che *Sport4Peace* rientra in questa visione. Infatti, il progetto permette l'incremento di quelle che sono considerate le 10 categorie che predispongono alla pace:

1. Spirito di iniziativa
2. Divertimento e piacere in quel che si fa
3. Spirito di squadra
4. Onestà
5. Comunicazione e interazione
6. Empatia
7. Grado di disponibilità ad aiutare
8. Solidarietà
9. Risoluzione dei conflitti
10. Resistenza e pazienza

Il progetto non si è limitato alla sola applicazione durante questo studio, ma ha conosciuto una grande espansione a livello mondiale anche grazie al suo affiancarsi ad un'altra iniziativa: *Run4Unity*. Si tratta di una staffetta mondiale con cadenza annuale nella quale ci si passa un testimone simbolico da un fuso orario all'altro della terra. È una manifestazione promossa dal movimento *Teens4Unity* che ha come obiettivo diffondere una cultura del mondo unito e, affinché ciò si realizzi, i membri vivono e diffondono la *Regola d'oro*.

In Italia inoltre, il dado viene utilizzato con grandi successi da molti docenti di scienze motorie nelle scuole di primo e secondo grado.

A distanza di anni dallo studio presentato, è stato schematizzato brevemente come strutturare le attività di *Sport4Peace*. Esse sono suddivise in tre punti. Il primo è quello in cui si lancia

il dado tutti insieme e si cerca di capire cosa vuol dire la regola che vien fuori e come metterla in pratica nel secondo momento, ovvero l'attività ludica o sportiva. L'ultimo aspetto è quello del *Time-out* e dei *Golden Rings*. Viene dedicato un momento alla riflessione sulle proprie azioni e quelle degli altri. Ogni atto in linea con lo spirito di *Sport4Peace* va apprezzato con un *Golden Ring* (il quale avrà natura e forma diversa in base all'età dei partecipanti). Nei grandi eventi in cui si utilizza il metodo di *Sport4Peace*, ad esempio grandi manifestazioni sportive come *Run4Unity*, si consiglia di accompagnare le attività con la possibilità di offrire un contributo concreto, che potrebbe tradursi in una raccolta fondi, il cui fine è la diffusione della cultura della pace e la realizzazione di una società più solidale (Hechenberger 2011).

CAPITOLO TERZO

STEP, LO SPORT CHE HA (+) VALORE

3.1 Introduzione

Quanto affermato fino a questo punto, trova applicazione pratica nel progetto STEP. La sigla significa *Sport and Training Educational Program*. La scelta della terminologia inglese trova giustificazione nella volontà di creare intenzionalmente un acronimo. Infatti, la parola inglese *step* significa passo, gradino, fase. In base al contesto ha uno specifico significato ma ciascuno di essi si può ritenere che abbia una valenza metaforica in educazione non indifferente. Il progetto pertanto si propone come un cammino da intraprendere passo per passo insieme all'educatore e ai compagni di avventura.

L'idea di questo progetto è nata dalla volontà di rendere lo sport autentico strumento educativo che possa essere utilizzato per la formazione di persone che sappiano vivere in comunità, in maniera democratica e che vogliano agire per il bene comune. Non si tratta semplicemente di formare uomini e donne di domani, ma persone di oggi che abbiano la volontà di vivere in armonia, come fratelli già in questo momento. Ovviamente è in fase di progettazione e realizzazione, pertanto non si hanno ancora riscontri circa la sua efficacia. Restando in tema con la terminologia adottata, lo si può considerare il primo *step* verso la realizzazione dell'idea ispiratrice di questo progetto.

Il progetto STEP è stato elaborato in collaborazione con la società sportiva Frascati Rugby Club. La fase di avvio corrisponderà con l'inizio della seconda parte della stagione sportiva, quando gli atleti anche più nuovi hanno completato la fase iniziale di orientamento nel nuovo contesto sociale sportivo. Il progetto si concluderà a giugno con la chiusura dell'anno sportivo 2019/2020.

Il progetto non prevede un gruppo di controllo, poiché non è possibile escludere una parte degli atleti dall'intervento, né durante né in un secondo momento, per via di una questione etica e della scarsa numerosità del campione. Ciò non esclude che in futuro non si possa condurre un'indagine più dettagliata e completa, comprendendo anche il gruppo di controllo, che consentirà di valutare l'efficacia dell'intervento.

3.2 Analisi del contesto sociale

Il contesto sociale di riferimento è quello della Società sportiva Frascati Rugby Club. È una Società fondata nel 2015 che attualmente conta 316 tesserati, di cui 257 giocatori; di questi, 105 sono del settore propaganda (o minirugby), ovvero dall'U6 all'U12.

Questa Società Sportiva è nata da un gruppo di professionisti, tecnici ed appassionati di sport e di rugby, i quali hanno raccolto il patrimonio umano e rugbistico di Frascati. Si tratta di Società Sportiva dilettantistica senza fine di lucro. Essa si impegna a garantire un'elevata qualità tecnica, avvalendosi dell'esperienza di tecnici conosciuti e stimati dal movimento rugbistico. Importante notare che la Società si sostiene prevalentemente attraverso il contributo delle quote associative e al lavoro su base volontaria.

Nel *Codice Etico del Frascati Rugby Club (2015)* si afferma che per perseguire i suoi obiettivi, la Società ha bisogno del sostegno di tutti coloro che veramente vogliono portare avanti una crescita sana e duratura dei ragazzi attraverso il rugby e i suoi valori e i suoi principi. Il rugby, infatti, porta con sé «dei valori che sono alla base della convivenza civile e sono scuola di vita» (FRC 2015). L'impegno e il compito della Società è quello di preservare lo spirito di questo sport e i principi fondanti, ovvero: «l'Amicizia, la Lealtà, il Rispetto, l'Abnegazione, il Sostegno, il Coraggio ed il Sacrificio». In conclusione, la missione è quella di promuovere l'applicazione di tali valori in tutti gli aspetti della vita quotidiana, ovvero in quelli sportivi, economici e sociali. Tale impegno è affermato chiaramente nel già nominato *Codice Etico*, nel quale si legge anche che «il Frascati Rugby Club riconosce lo sport quale strumento sociale, educativo e culturale e aderisce ai principi del Fair Play, promuovendo e garantendo un ambiente sportivo ispirato ai valori della lealtà, della correttezza, dell'amicizia e del rispetto per gli altri».

Poiché il nostro intervento riguarda esclusivamente il settore propaganda, ci limiteremo a presentare la sua organizzazione più nello specifico, senza analizzare le altre categorie. Prima di cominciare è doveroso precisare che in ambito rugbistico, gli allenatori del Minirugby, proprio per il loro ruolo fortemente educativo, sono chiamati educatori e non allenatori. Pertanto, di seguito faremo riferimento a queste figure con tale appellativo.

Categoria U6	4-5 anni
Tesserati	18
Educatori	3
Dirigenti	3 (genitori)
Allenamenti	Martedì 17.00/18.30 Sabato 15.00/16.30

Categoria U8	6-7 anni
Tesserati	28
Educatori	3
Dirigenti	3 (genitori)
Allenamenti	Martedì 17.00/18.30 Giovedì 17.00/18.30 Sabato 15.00/16.30

Categoria U10	8-9 anni
Tesserati	28
Educatori	3
Dirigenti	3 (genitori)
Allenamenti	Martedì 17.00/18.30 Giovedì 17.00/18.30 Sabato 15.00/16.30

Categoria U12	10-11 anni
Tesserati	31
Educatori	3
Dirigenti	3 (genitori)
Allenamenti	Martedì 17.00/18.30 Giovedì 17.00/18.30 Sabato 15.00/16.30

Lo staff comprende anche due dirigenti del Minirugby che ruotano regolarmente tra le varie categorie.

Una volta all'anno, a conclusione della stagione sportiva, è prevista una trasferta di due giorni per partecipare ad un torneo. In questa occasione i bambini non alloggiano con i genitori ma con gli educatori e i compagni di squadra.

Il bacino di provenienza degli atleti è abbastanza vasto e comprende parte della zona dei Castelli Romani (in provincia di Roma). I bambini tesserati con la società provengono da

realità familiari e sociali molto eterogenee. Si attesta anche la presenza di atleti che presentano alcuni tipi di disturbi certificati (es DSA o disturbo dell'attenzione). Ad ogni modo, non si riscontrano casi di disabilità gravi.

Il territorio dei Castelli Romani non è una zona che si potrebbe definire ad alto rischio sociale, tuttavia presenta realtà molto variegata accumulata da una generale necessità di ricchezza relazionale che sia carica di significato valoriale.

Come appena visto, la grande vocazione del Frascati Rugby Club che lo chiama a farsi promotore non solo di competenze sportive, ma anche di quelle sociali, ha trovato risposta nel progetto STEP. La domanda alla quale il club vuole rispondere attraverso il progetto è la possibilità di fornire ai bambini, attraverso lo sport, delle competenze sociali che purtroppo le altre agenzie educative riescono sempre meno ad assicurare. Le motivazioni per tali carenze sono molteplici e non è di nostro interesse ora analizzarle, ma è importante per noi cercare di offrire una risposta laddove qualcun altro non riesce o non può arrivare.

3.3 Progettazione e obiettivi

Il Frascati Rugby Club, come appena visto, è molto sensibile al tema dei valori nello sport. Per questo motivo è un terreno fertile sul quale lavorare e far germogliare grandi frutti in tale ambito.

L'obiettivo a livello generale che STEP si propone è quello di far sì che vengano trasmessi, attraverso l'attività sportiva, quei valori che permettono alle persone di vivere come cittadini democratici, attenti al bene comune e con la volontà di vivere secondo il principio di fraternità. Per fare ciò, ci si è focalizzati sulla promozione di alcuni valori specifici, lavorando in tal maniera su obiettivi più nel dettaglio.

Il principio metodologico sul quale si basa il progetto STEP è che ad ogni aspetto tecnico sportivo si possa abbinare uno di questi valori. L'ipotesi che si porta avanti è quella che allenando uno (principio tecnico), si allenano contemporaneamente anche l'altro (il valore). In collaborazione con il direttore tecnico del Frascati Rugby Club, secondo le direttive della Federazione Italiana Rugby e elaborando l'analisi della letteratura in materia, sono stati selezionati per questo progetto i seguenti macro-valori:

- **Sostegno**
Compassione, coesione, conformità.
- **Coraggio**
Coscientiosità, conquista personale, dare il meglio di sé;
- **Rispetto**
Onestà, rispetto di un accordo e delle regole, obbedienza;

La selezione di questi tre è stata fatta perseguendo la volontà di identificare quei valori che siano promotori di comportamenti prosociali e quindi, come detto già, favorevolmente predisposti alla formazione di cittadini democratici che vivano in un contesto di fraternità.

Il target al quale il progetto STEP è rivolto è quello di bambini con un'età compresa tra 4 e 11 anni. La grandissima differenza di sviluppo cognitivo, motorio, relazionale che investe questa ampissima fascia di età, ci obbliga a fare delle distinzioni tra categoria e categoria nell'allenamento di tali obiettivi. In seguito, verrà approfondita questa differenza.

Il progetto avrà una durata di circa sei mesi (gennaio-giugno) e al fine di stimare l'impatto che il progetto si auspica abbia, si prevede anche un apparato di valutazione costituito *ad hoc* per questo programma.

I prossimi paragrafi sono destinati all'analisi più nel dettaglio di questi aspetti.

3.4 Metodologia

Partendo dalle riflessioni enunciate dalla letteratura, che nei capitoli precedenti abbiamo analizzato, possiamo affermare che, affinché lo sport sia uno strumento valido nella trasmissione dei valori, è necessario che questo avvenga in maniera esplicita. Questo significa che il messaggio che si vuole trasmettere deve essere dichiarato apertamente, se non nell'immediato almeno in un secondo momento, attraverso l'esempio, la spiegazione e la riflessione. Pertanto, la trasmissione dei valori deve avvenire in maniera intenzionale e manifesta. Perciò, il ruolo dell'allenatore/educatore diviene cruciale. Egli si fa portatore di un messaggio valoriale che deve trasmettere con l'esempio e con l'insegnamento. Nel caso specifico del progetto che si sta presentando, il mezzo utilizzato nella trasmissione è il rugby.

L'idea che ha ispirato questo progetto, cioè quella che ogni aspetto tecnico sportivo sia in relazione con un valore, si ritrova in linea con quanto affermato nei capitoli precedenti ri-

guardo allo sport e alla sua valenza educativa. Infatti, se lo si considera come un'attività che può educare e metafora di vita, è inevitabile riconoscere in ogni singolo aspetto dell'attività sportiva delle correlazioni con la vita quotidiana. Pertanto, siamo giunti alla conclusione che è possibile affermare che gli aspetti tecnici degli sport sono una sorta di connessione con la vita quotidiana. Prendiamo come esempio il passaggio all'indietro nel rugby. Il carattere apparentemente contraddittorio di questa regola, fare un passaggio indietro quando invece l'obbiettivo è avanzare verso la linea di meta avversaria, oltre a renderlo un tratto distintivo di questo sport, trova una sua spiegazione valoriale. Il principio che si può leggere dietro alle righe di questa norma è che senza tutto il supporto della mia squadra non posso segnare. Il passaggio è sì all'indietro, ma per permettere a tutta la squadra di avanzare. Non possiamo sapere di preciso cosa mosse in passato gli autori dei vari sport nell'ideare i regolamenti, però è certo che oggi possiamo ritrovare in essi delle vere e proprie metafore di vita. Che sia stata una scelta consapevole o inconsapevole non è importante saperlo, almeno non in questa sede.

Secondo tali considerazioni, nella progettazione di STEP abbiamo identificato gli obiettivi tecnici del settore del Minirugby. Nell'attacco ci si concentra sul lavoro del portatore (del pallone), il sostegno al portatore e la comprensione di come essere utili quando si è vicini al pallone o quando si è nello spazio. In difesa, l'accento è posto sul placcaggio, la salita collettiva e anche qui l'utilità vicino al pallone o nello spazio. Di seguito si riporta una tabella riassuntiva di come i valori possono essere associati alla dimensione tecnica.

Valore	Rugby
Sostegno	Sostegno (sia in difesa che in attacco), salita collettiva, pulizia del punto d'incontro
Coraggio	Lavoro del portatore, placcaggio, contatto con l'avversario, spirito d'iniziativa
Rispetto	Placcaggio, gioco onesto, rispetto delle indicazioni degli educatori

Tali principi tecnici, dei quali gli educatori sono già a conoscenza, e i corrispettivi valori verranno condivisi con loro durante la formazione. È doveroso aggiungere che in *itinere* potrebbero esserci modifiche o aggiunte a questa tabella a seconda delle competenze dei bambini o delle esigenze degli educatori.

L'impostazione dell'allenamento che l'educatore dovrà fare è quella di pensare alle attività tenendo conto anche della componente valoriale e non solo quella tecnica.

Le fasi del progetto sono le seguenti:

- **Fase 1: Alleanza con i genitori** (Gennaio)

Si tratta di un incontro con le famiglie affinché esse non siano semplicemente messe al corrente di quanto accadrà nei mesi a venire durante gli allenamenti, ma si richiede loro pieno appoggio e sostegno in questa iniziativa.

- **Fase 2: Formazione degli educatori** (Gennaio e Febbraio)

Questo è il momento durante il quale vengono forniti gli strumenti agli educatori per poter impostare le sessioni di allenamento. Queste dovranno prevedere sempre l'affiancamento di un valore alla competenza tecnica che si vuole allenare.

- **Fase 3: Attuazione** (da Marzo a Giugno)

Questa è la fase nella quale gli educatori cominciano realmente ad impostare gli allenamenti nel modo illustrato durante la formazione.

Di seguito analizziamo nel dettaglio le tre fasi del progetto e gli aspetti valutativi.

3.5 Fase 1: Alleanza con i genitori

In ogni patto educativo è necessario il sostegno dei genitori affinché risulti efficace l'intervento. La sinergia che nasce dall'incontro delle due realtà educative, quella genitoriale e quella sportiva, può influire positivamente sui risultati finali. Per tale motivo il coinvolgimento delle famiglie all'avvio del progetto STEP è da ritenersi fondamentale.

In collaborazione con l'ufficio di comunicazione del Frascati Rugby Club, è stata programmata una campagna divulgativa sui mezzi di comunicazione del Club (Facebook e sito internet) per cominciare ad attirare l'attenzione dei genitori riguardo il progetto STEP.

Il momento più importante di questa fase tuttavia, resta la giornata di presentazione del progetto alle famiglie degli atleti del settore propaganda. La data stabilita è l'11 Gennaio 2020 dalle ore 15.30 alle ore 16.00.

La collaborazione con i genitori non si limita a questo breve incontro, ma quest'ultimo si presenta come inizio di una relazione che si costruirà sul campo (in tutti i sensi) e che verrà portata avanti durante tutto il corso del progetto.

Ciò che verrà loro richiesto è un impegno maggiore, rispetto a quanto già fanno, nel prestare attenzione all'aspetto valoriale dello sport e alla promozione nei propri figli di comportamenti prosociali.

Dato il grande numero delle persone che ci si aspetta prendano parte alla giornata di informazione dei genitori, non è possibile pensare ad un programma con una partecipazione attiva pratica. Per tali ragioni, ci si limiterà a presentare in breve i punti focali del progetto e gli strumenti che verranno utilizzati. Verrà quindi sinteticamente introdotto il tema dei valori nello sport in ambito scientifico, a seguire si presenteranno i valori sui quali si lavorerà nei mesi successivi.

Ai genitori verrà poi distribuito un volantino come segue, sul quale è riassunto in breve l'animo del progetto STEP.

STEP

lo sport che ha (+) valore

Progetto promosso dal Frascati Rugby Club con la partecipazione della pedagoga Federica Comazzi

Obiettivo:

Servirsi dello sport come strumento educativo per la formazione di persone che sappiano vivere in comunità, in maniera democratica e che vogliano agire per il bene comune. Non si tratta semplicemente di formare uomini e donne di domani, ma persone di oggi che abbiano la volontà di vivere in armonia, come fratelli già in questo momento.

Quali sono i valori:

Sostegno (Compassione, coesione, conformità)

Coraggio (Coscientosità, conquista personale, dare il meglio di sé)

Rispetto (Onestà, rispetto di un accordo e delle regole, obbedienza)

Come trasmetterli:

Il metodo è semplice. Ognuno di questi tre valori è stato abbinato ad un principio tecnico. Allenando uno (il principio) si allena anche l'altro (il valore). Durante gli allenamenti e in partita si presterà maggiore attenzione all'aspetto valoriale. Una volta alla settimana le sedute di allenamento prevedono anche un momento di riflessione sull'attività svolta e sul valore che si è voluto educare. Nel mese di Febbraio gli educatori seguiranno una formazione interamente dedicata all'apprendimento del metodo per impostare gli allenamenti.

Cosa si chiede alle famiglie:

Alle famiglie si chiede il loro appoggio e il loro impegno, perché quanto i bambini apprendono in campo possa poi essere messo in pratica nella vita quotidiana. Inoltre, si chiede loro il permesso (in forma verbale) per la raccolta di dati in forma anonima ai fini di una valutazione dell'impatto del progetto.

Ciò che ci si aspetta da questa giornata è l'appoggio e la collaborazione dei genitori a questo progetto. Difatti, come analizzato nella letteratura, la visione che i genitori portano ai bambini nell'ambito valoriale sportivo è significativamente rilevante nella formazione di un pensiero personale a riguardo. La giornata di sensibilizzazione delle famiglie si auspica coinvolga il maggior numero di genitori possibile e abbia un impatto positivo su di loro.

3.6 Fase 2: Formazione degli educatori

Affinché gli educatori siano in grado di impostare gli allenamenti secondo il modello proposto da STEP, sono state dedicate due giornate alla formazione. Esse si svolgeranno nei giorni 25 gennaio 2020 per le categorie U6 e U8, mentre il 1 febbraio 2020 per l'U10 e l'U12 con una durata di due ore circa ciascuna. L'oggetto della formazione sarà la metodologia del progetto STEP e l'uso degli strumenti di valutazione a loro affidati (le schede di osservazione). Si è pensato di dividere le categorie in due gruppi per via delle differenti esigenze educative che presentano l'età dei bambini ai quali si fa riferimento. In tal maniera, è possibile offrire gli strumenti più adatti agli educatori.

Rispetto all'inizio della terza fase trascorrerà un mese di tempo, periodo durante il quale gli educatori avranno modo di familiarizzare e fare pratica con il nuovo metodo, prima che questo diventi operativo. Si tratta in un certo senso di una forma di formazione pratica.

L'esito finale del progetto è prevalentemente nelle mani degli educatori, pertanto è richiesto loro grande sforzo e impegno. Sarà quindi importante che siano il più possibile motivati nella partecipazione e supportati soprattutto nelle fasi cruciali.

Il programma della formazione è così strutturato:

1. Presentazione dei valori
2. Metodologia
3. Prova pratica con gioco
4. Spiegazione su come impostare attività
5. Illustrazione strumenti di valutazione

Da questa formazione ci si aspetta che gli educatori comprendano come condurre e impostare gli allenamenti. Inoltre, ci si aspetta che comprendano il grande ruolo da loro ricoperto e che assumano di conseguenza atteggiamenti e comportamenti conformi a quanto si vuole tra-

smettere ai bambini. Si desidera far loro comprendere l'immensa importanza del loro compito e della loro condizione di modello per gli atleti.

3.7 Fase 3: Attivazione

Questa è la fase operativa, durante la quale gli educatori sono chiamati a mettere in pratica quanto appreso nella formazione.

L'impostazione dell'allenamento avviene nel seguente modo. Si identificano gli obiettivi tecnici che si vogliono allenare. Partendo da questi si identifica il valore a cui fanno riferimento. Si pensa all'attività nell'ottica non solo di allenare il principio tecnico, ma anche il valore. È possibile che durante l'attività sia necessario cambiare alcuni particolari per rendere più facile o meno facile la riuscita.

Lo svolgimento dell'allenamento avrà, pertanto, la seguente struttura: presentazione della proposta e del valore ad esso correlato (significato generale che esso può avere per i bambini), attività, riflessione sull'attività.

Un principio metodologico fondamentale affinché la trasmissione sia efficace è la riflessione post-attività. Essa è un momento moderato e condotto dall'educatore, finalizzato alla introiezione e generalizzazione dei valori. Attraverso alcune domande viene stimolata la riflessione su quanto appena messo in pratica. Il fine verso cui tendere è la possibilità di generalizzare il valore applicato nell'ambito sportivo, a quello più ampio della vita quotidiana. Lo schema che da seguire è:

- riflessione sul ruolo che il valore ha avuto in quel preciso contesto e come la sua assenza avrebbe influito sulla riuscita finale,
- condivisione sull'elaborazione personale di quanto vissuto (es: cosa ho provato?),
- generalizzazione del valore e esempi concreti attraverso esperienze reali (sia degli educatori che dei bambini stessi).

Poiché il ruolo dell'educatore non è limitato all'intervento nelle attività sportive, è importante che la sua attenzione alla promozione dei valori e la sua testimonianza superi i confini del campo di rugby ed entri nello spogliatoio, nella club house, ecc. Inoltre, momento rilevante è quello della partita. È necessario infatti anche in quel contesto che gli educatori (e in

questo caso anche i genitori) stimolino negli atleti comportamenti ed atteggiamenti legati ai valori che si vogliono trasmettere.

Gli allenamenti così strutturati verranno condotti una volta alla settimana a partire dal mese di marzo fino a giugno 2020. Per meglio comprendere come si delinea questa fase presentiamo degli esempi di come si potrebbe impostare un allenamento.

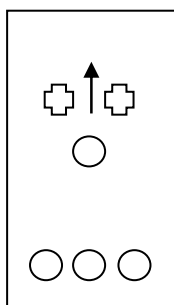
Categoria U6-U8

Obiettivo tecnico: sostegno al portatore

Valore abbinato: sostegno (compassione, coesione, conformità)

Attività: gioco delle sfingi

L'educatore presenta l'attività informando i giocatori che si andrà ad allenare il sostegno al portatore. Il gioco è il seguente: in un campo ridotto ci sono due giocatori che si trovano nel centro, uno accanto all'altro, e sono le sfingi che difendono la piramide (la linea di meta). Di fronte a loro è posizionato un altro giocatore, l'esploratore, il cui obiettivo è portare il suo tesoro al sicuro nella piramide, ovvero fare meta. L'obiettivo delle sfingi è non far passare l'esploratore. Sulla linea di meta alle spalle dell'esploratore sono allineati altri tre⁷ giocatori che al via correranno in soccorso dell'esploratore e lo aiuteranno a fare meta.



Finita la sessione di allenamento l'educatore raduna i giocatori e dà avvio alla fase riflessiva. Le domande che può porre sono le seguenti:

- a. Cosa pensi di aver imparato?
- b. Da solo l'esploratore ce l'avrebbe fatta?

⁷ Il numero dei giocatori può variare da livello di qualità tecniche sia in itinere che in partenza.

- c. Aiutare il tuo compagno di squadra ti fa fare meta. Hai mai aiutato qualcuno a fare qualcosa che da soli è difficile fare e insieme ce l'avete fatta? (se l'educatore ha un esempio può anche dirlo lui)

A questo punto l'educatore può tirare le conclusioni della riflessione e affermare che come si sostengono i propri compagni in campo, così anche nella vita quotidiana possiamo offrire il nostro aiuto a chi è in difficoltà.

A conclusione dell'allenamento, durante il rituale del cerchio, nel centro verranno messi coloro i quali si sono distinti nell'aver messo in pratica il valore allenato.

Categoria U10-12

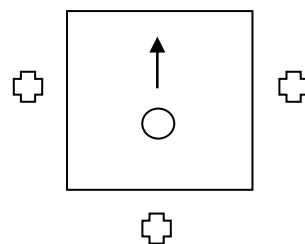
Obiettivo tecnico: portatore del pallone

Valore abbinato: coraggio (coscienziosità, conquista personale, dare il meglio di sé)

Attività: toro nel recinto

L'educatore presenta l'attività informando i giocatori che si andrà ad allenare l'attitudine del portatore del pallone e il valore ad esso abbinato è il coraggio. I giocatori sono pertanto chiamati a dare il meglio di sé in questa attività particolarmente difficile.

In un campo quadrato di ridotte dimensioni, su due lati, uno opposto all'altro sono posizionati tre giocatori in difesa (il numero può essere maggiore se le qualità dei giocatori sono molto buone). Mentre il centro è occupato da un terzo giocatore con il pallone. Il suo obiettivo è segnare la meta sul lato libero del quadrato.



Conclusa la sessione di allenamento si può dare avvio alla fase riflessiva. L'educatore si rivolgerà ai giocatori ponendo alcune domande che possono essere:

- Credete di aver dato il meglio di voi stessi? Avete notato qualcuno farlo?
- A cosa pensate sia utile aver imparato a fare questo? (sia nel gioco che nella vita)

- c. Avete esempi di quando avete dato il meglio di voi, oppure avreste dovuto e avete mollato? (l'educatore può portare esempi personali a riguardo)

Finito il dialogo l'educatore sintetizza quanto emerso fornendo degli spunti pratici e utili ai giocatori di come il valore del coraggio può permettere loro di raggiungere mete che non si aspettavano anche nella vita quotidiana.

Durante il rituale del cerchio, a conclusione dell'allenamento, verranno messi in centro i giocatori che più si sono distinti nell'aver messo in pratica il valore allenato.

A volte è consuetudine, specialmente nelle categorie più giovani, dedicare alcuni momenti a delle attività ludiche non prettamente riconducibili al rugby. Di volta in volta in accordo con gli allenatori (almeno una volta al mese per categoria) verranno proposti dei giochi finalizzati alla messa in atto dei tre valori del progetto.

Un esempio di attività che si può fare con i giocatori dell'U10 e U12 per incrementare la collaborazione e lo spirito di squadra è quello della ragnatela. Tra due pali viene fissata una ragnatela formata da spaghi, ai quali sono appesi dei campanelli. Un gruppo formato da sei a nove persone deve infilarsi dentro la ragnatela e uscire dalla parte opposta senza far suonare i campanelli. In ogni buco della ragnatela deve passare un solo partecipante per volta. Se il campanello viene toccato, tutti coloro che sono stati in contatto con quella persona, dal lato d'arrivo debbono ritornare al punto di partenza.

Un suggerimento per le categorie U6 e U8, sempre per incentivare i valori del sostegno, può essere invece il gioco dello stagno. Ci si divide in due squadre davanti alle quali ci sono i "sassi" che servono per attraversare lo stagno. Su ogni sasso si può mettere un solo piede alla volta. Il numero di sassi è di due unità superiore al numero dei piedi dei componenti di ciascuna squadra. I giocatori procedono in fila indiana e per raggiungere il lato opposto dello stagno è necessario che l'ultimo della fila passi avanti i sassi dietro di lui rimasti vuoti. Vince la squadra che arriva per prima dall'altra parte.

A conclusione di questi giochi, si procede allo stesso modo degli allenamenti con il momento della riflessione sui valori che sono stati messi in pratica.

3.8 Valutazione

L'impianto valutativo del progetto si serve principalmente di due strumenti: il questionario e le schede di osservazione compilate dagli educatori.

Nella ricerca effettuata in letteratura, non sono stati trovati questionari di valutazione dei valori nello sport per le fasce di età così giovani che potessero essere adattati al nostro contesto. Dopo un'attenta riflessione si è ritenuto più opportuno usare la traduzione italiana di Lucidi (utilizzata da Danioni, Barni, Rosnati 2017) dello *Youth Sport Values Questionnaire2* (Lee, Whitehead & Balchin, N. 2000). Poiché è stato pensato per gli adolescenti sarà necessario accompagnare i bambini durante la compilazione per assicurarsi che comprendano pienamente gli item. Sarà compito della pedagoga che propone il progetto di provvedere personalmente ad aiutare in questa delicata fase i giovanissimi atleti. Il questionario verrà sottoposto prima dell'inizio della terza fase del progetto, quella attuativa, e a conclusione del progetto stesso. La duplice somministrazione del medesimo questionario è giustificata dalla volontà di osservare un cambiamento rispetto allo stadio di partenza attraverso la comparazione dei risultati dei due diversi momenti valutativi.

<p>Leggi attentamente ciascuna delle seguenti affermazioni che riguardano lo sport, e valuta quanto ciascuna di esse è importante per te, secondo la seguente scala:</p> <p><i>Estremamente importante per me (5)</i> <i>Molto importante per me (4)</i> <i>Importante per me(3)</i> <i>Abbastanza importante per me(2)</i> <i>Poco importante per me(1)</i> <i>Non è importante per me (0)</i> <i>E' l'opposto di ciò in cui credo (-1)</i></p> <p><i>Quando faccio sport per me è importante ...</i></p>	<i>Estremamente importante</i>	<i>Molto importante</i>	<i>Importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Non è importante</i>	<i>L'opposto di ciò in cui credo</i>

1)	...seguire le indicazioni concordate con l'allenatore e/o i compagni di squadra	5	4	3	2	1	0	-1
2)	...mostrare sportività	5	4	3	2	1	0	-1
3)	...aiutare gli altri giocatori quando ne hanno bisogno	5	4	3	2	1	0	-1
4)	...giocare sempre correttamente	5	4	3	2	1	0	-1
5)	...cercare di essere leale	5	4	3	2	1	0	-1
6)	...diventare un giocatore più bravo	5	4	3	2	1	0	-1
7)	... dare il meglio delle mie capacità	5	4	3	2	1	0	-1
8)	...fissare degli obiettivi che sento miei	5	4	3	2	1	0	-1
9)	...migliorare la mia prestazione	5	4	3	2	1	0	-1
10)	...mostrare che sono più bravo degli altri	5	4	3	2	1	0	-1
11)	...essere un leader nel gruppo	5	4	3	2	1	0	-1
12)	...vincere o battere gli altri	5	4	3	2	1	0	-1
13)	...apparire bravo	5	4	3	2	1	0	-1

Per quanto riguarda le schede di osservazione, queste sono state create *ad hoc* per permettere di individuare alcuni comportamenti indicativi o meno dell'assimilazione dei valori che si vuole trasmettere. L'educatore compilerà queste schede al termine di ogni allenamento, indicando la frequenza con la quale quel tipo di comportamenti è stato messo in pratica.

La cifra 1 indica che quel tipo di comportamento nel corso della sessione di allenamento è stato osservato una volta sola o nessuna. Con la cifra 2 si identificano i comportamenti che si sono presentati con una frequenza di due volte. Infine, la cifra 3 evidenzia che il comportamento è stato osservato più di tre volte.

Sono stati affiancati ad ogni valore cinque tipi di comportamenti, tre che ci si attenda vengano messi in atto e due che si desidera che non si verifichino. Inoltre, si è lasciato spazio anche alle annotazioni di atteggiamenti o esperienze degne di nota.

Data compilazione	
Categoria	
Numero sedute osservate	

Valore	Comportamenti attesi	Grado di frequenza da 1(raramente) a 3 (molto frequente)
Sostegno	Aiutare spontaneamente i compagni	1 2 3
	Consolare e supportare i compagni	1 2 3
	Coinvolgere tutti i membri della squadra	1 2 3
	Atteggiamenti aggressivi sia verbali che corporei nei confronti dei compagni	1 2 3
	Non curanza dello stato d'animo o fisico dei propri compagni di squadra	1 2 3
note		

Coraggio	Non arrendersi di fronte alle difficoltà	1 2 3
	Dare il meglio di sé in quel che si fa	1 2 3
	Voler imparare qualcosa di nuovo	1 2 3
	Mancanza di impegno in quel che si fa	1 2 3
	Abbandono dell'attività	1 2 3
note		
Rispetto	Trattare i propri compagni con riguardo	1 2 3
	Ascoltare le indicazioni degli educatori (mettendole poi in pratica)	1 2 3
	Abnegazione personale per il bene della squadra	1 2 3
	Non curanza delle regole	1 2 3
	Criticare i compagni e gli educatori	1 2 3
note		

A questi strumenti si accompagnano le schede di programmazione degli allenamenti (strumento già presente nella società Frascati Rugby Club) e alcune annotazioni del diario pedagogico della pedagoga che svilupperà il progetto.

Quest'ultimo consiste in uno strumento narrativo sul quale verranno annotati i resoconti delle varie fasi del progetto. Soprattutto nella terza fase, quella di attivazione, verrà presa nota degli elementi significativi osservati nelle varie sedute di allenamento a cui si assisterà e delle sessioni straordinarie con i momenti ludici.

CONCLUSIONE

L'analisi che è stata condotta sulla letteratura nei primi due capitoli, ha permesso di stabilire delle solide basi al progetto STEP. In particolare, la dimostrazione di come lo sport sia promotore di significati valoriali, ha consentito al progetto di prendere forma, investendolo di valenza pedagogica.

Lo sport ha così trovato il suo spazio come strumento di educazione non formale. Il progetto STEP ha desiderato impiegare questo mezzo con l'obiettivo di contribuire a educare i bambini a vivere adottando comportamenti legati ai valori del sostegno, del rispetto e del coraggio nello sport e nella vita quotidiana. In tal maniera, si auspica che essi diventino un giorno uomini e donne che sappiano agire nell'interesse comune e sappiano vivere secondo uno spirito di fraternità inclusiva.

STEP è nato come progetto dedicato al rugby, ma come è possibile evincere dalla letteratura analizzata nei primi capitoli, non è solo attraverso questo particolare sport che è possibile la trasmissione dei valori. È infatti tutto lo sport in generale, se propriamente impiegato, ad avere una natura valoriale intrinseca. Per tali ragioni e per come è strutturato, si potrebbe anche contemplare la possibilità che questo progetto possa essere adattato anche per altre discipline sportive.

Siamo solo all'inizio della sua implementazione e bisogna essere realistici circa i limiti che esso presenta e presenterà. Tuttavia, nulla ci impedisce di sognare ed impegnarci per migliorarlo, rispondendo alle diverse realtà sociali e culturali.

BIBLIOGRAFIA

- Acuña Delgado, Á., & Acuña Gómez, E. (2011). Sport as a platform for values education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 6(4), 573-584.
- Allik, J. (2005). Personality dimensions across cultures. *Journal of Personality Disorders*, 19, 212-232.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Amorose, A. J. & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654–670.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (1997). *Social Psychology*, tr. it. *Psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1999.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 274.
- Batson, C. D. & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. *Handbook of psychology*, 463-484.
- Batson, C. D. (1987). Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic?. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 20, pp. 65-122). Academic Press.
- Batson, C. D. (1991). *The Altruism Question: Toward a Social Psychological Answer*, Erlbaum, Hillsdale.

- Becker, A. J. (2009). It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4(1), 93-119.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, arousal and curiosity*. New York: McGraw-Hill.
- Blanco, P., Delgado-Noguera, M. & Escartí-Carbonell, A. (2013). Analysis of teaching personal and social responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*, 8(2), 427-441.
- Bondioli, A. (1995). L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding. *Mélanges de l'école française de Rome*, 107(2), 433-457.
- Brown Jr, J. L. (2019). The influence of coaches' personal factors on the impact of coach education.
- Cambi, F. (2006). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Camiré, M., & Trudel, P. (2010). High school athletes' perspectives on character development through sport participation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 193-207.
- Camiré, M., Trudel, P. & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The sport psychologist*, 26(2), 243-260.
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches. *The sport psychologist*, 26(2), 243-260.
- Caprara, G. V (2006). *Comportamento prosociale e prosocialità* in Caprara, G.V., Bonino, S. *Il comportamento prosociale*. Trento: Erikson.
- Capurso, M., Dennis, J. L. & Piobbico, G. (2016). Cultivating a better society: Anti-Mafia farm participation increases prosocial motivations. *International Journal of Educational Research*, 75, 17-23.
- Chalkley A., Milton K. & Foster C. (2015). *Change4Life Evidence Review: Rapid evidence review on the effect of physical activity participation among children aged 5-11 years*. London: Public Health England.

- Chelladurai, P. (1993). Leadership. In R. N. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook on research on sport psychology* (pp. 647–671). New York: Macmillan.
- Collison, V. (1996). *Becoming an exemplary teacher: Integrating professional, interpersonal, and intrapersonal knowledge*, JUSTEC Annual Conference. ERIC Document Reproduction Service No. ED 401 227.
- Commissione Europea (2007). Libro Bianco sullo sport. *Rivista di diritto ed economia dello sport*, III(2): 177-200.
- Consiglio D'Europa (1992). *Carta Europea dello Sport*, Rodi: 13-15 maggio 1992 (ultimo accesso 23/10/19) http://www.coni.it/images/documenti/Carta_europea_dello_Sport.pdf
- Consiglio UE. (2018). Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea (2018/C 189/01)*.
- Costa Jr, P. T., McCrae, R. R. & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness and conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898.
- Costa P.T.Jr. & McCrae R.R. (1988). From catalog to Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55: 258-265
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 258-265.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). *NEO-PI-R: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Coté, J. & Gilbert, W. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Science & Coaching*. 4(3), 307-323.
- Crepaz, P. a cura di (2019). All you need is sport. *Erikson: Trento*.
- Crepaz, P., Hechenberger, A., (2006/06). È possibile la fraternità nello sport?. *Nuova Umanità XXVIII* 168, 743-762.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach, *Quest*, 55, 215-230

- Cushion, C., Nelson, L., Armour, K., Lyle, J., Jones, R. & O'Callaghan, C. (2010). Coach learning and development: A review of literature. *Sports Coach UK*.
- Daino A. "Etica e sport: aspetti psicologici", Giornata internazionale del Fair Play, Varese, 21-11-2009,
- Daino, A. (2009). Etica e sport: aspetti psicologici. *Giornata internazionale del Fair Play*. Varese.
- Danioni, F., & Barni, D. (2019) The relations between adolescents' personal values and prosocial and antisocial behaviours in team sports, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17:5, 459-476.
- Danioni, F., Barni, D., & Rosnati, R. (2017). Transmitting sport values: The importance of parental involvement in children's sport activity. *Europe's journal of psychology*, 13(1), 75.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38–49.
- Danish, S., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sport. *The Counseling Psychologist*, 21(3), 352–385.
- Danish, S.J., Forneris, T. & Wallace, I. (2005). Sport-based life skill programming in the schools. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 41–62.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Milano: Sansoni.
- Dewey, J. (2008). Democracy and Education. *The Project Gutenberg EBook*. Release Date: July 26, 2008.
- Di Palma, D., & Napolitano, S. (2018). Lo Sport nella Dimensione Educativa. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, (1), 78-84.
- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91–119.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (2006). Prosocial behaviour. In W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology, Social, Emotional, and Personality Development*: (Vol. 3). JohnWiley&Sons.

- Erikson, E. H. (1994). *Insight and responsibility*. WW Norton & Company.
- Fetvadjev, V. H. & He, J. (2019). The longitudinal links of personality traits, values, and well-being and self-esteem: A five-wave study of a nationally representative sample. *Journal of personality and social psychology*, 117(2), 448
- Fiske, D. W. (1994). Two cheers for the Big Five! *Psychological Inquiry*, 5, 123-124.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Fraile, A. (1998). La presencia de los valores educativos en la actividad físico-deportiva. In: J Martínez (1998). *Deporte y calidad de vida*. Madrid: Esteban Sanz.
- Frascati Rugby Club (2015) *Codice Etico del Frascati Rugby Club*.
<http://www.frascatirugbyclub.it/wp-content/uploads/Codice-etico-e-Regolamento-FINAL-2017.pdf> Ultimo accesso (19/12/19)
- Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145-164). Morgantown, WV, USA: Fitness Information Technology
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gebauer, J. E., Riketta, M., Broemer, P., & Maio, G. R. (2008). Pleasure and pressure based prosocial motivation: Divergent relations to subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(2), 399-420.
- Gilbert, W. D. & Trudel, P. (2001). Learning to coach through experience: Reflection in model youth sport coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16-34.
- Giovanni Paolo II (1984). *Discorso al Giubileo internazionale degli sportivi*, Roma.
- Giuntini, S. (2013). *Lo sport e la società nell'Europa del novecento*. Milano.
- Goggins, L. P. (2015). The role of parents in youth sport values. *Thesis for the degree of Masters by Research in Sport and Health Sciences*. University of Exeter
- Gould, D. & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1, 58–78.

- Gould, D., Dieffenbach, K. & Moffett, A. (2002). Psychological characteristics and their development in Olympic champions. *Journal of Applied Sport Psychology*, *14*(3), 172-204.
- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C. & Pennisi, N. (2006). Understanding the role parents play in tennis success: A national survey of junior tennis coaches. *British Journal of Sports Medicine*, *40*(7), 632-635.
- Graziano, W. G. & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A dimension of personality. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 795-824). San Diego, CA: Academic Press.
- Grusec, J. E. & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, *30*(1), 4-19.
- Gunther, K. C., Lawrence, L. H. & Armeli, S. (1999). The role of neuroticism in daily stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, *77*, 1087-1100.
- Gutiérrez, M. (1995) *Valores sociales del deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gimnos.
- Hechenberger, A. (2006). Sport4Peace e le 6 regole del dado. Guida pratica all'uso del dado. *Te@time*, 1-43.
- Hechenberger, A. (2007). *Sport4Peace Soziales Lernen durch Spiel un Bewegung*. Dissertation zur Erlangung des Doktgrades. Leopold-Franzens-Universität, Innsbruck.
- Hechenberger, A. (2011). *Sport4Peace: Promuovere valori sociali attraverso il gioco e lo sport*. Congresso Grundtvig – ECONA. Innsbruck.
- Hogan, J., & Ones, D. S. (1997). Conscientiousness and integrity at work. In R. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 849-872). San Diego, CA: Academic Press.
- John, O. P. & Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102-138). New York, NY: Guilford Press.
- Jowett, S. (2003). When the "honeymoon" is over: A case study of a coach-athlete dyad in crisis. *The Sport Psychologist*, *17*, 444-460.

- Jowett, S. (2006). Interpersonal and structural features of Greek coach-athlete dyads performing in individual sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 69-81.
- Kavussanu, M. (2008). Moral behaviour in sport: A critical review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 124–138.
- King, M.L. (1967). *Discorso della vigilia di Natale 1967*. Atlanta, cit. in *Il fronte della coscienza*, Torino 1968, p. 2.
- Kleiner, K. (2003/5). *Bewegungserziehung*. Wien.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons & E. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kohn, M. L., & Schooler, C. (1983). *Work and personality*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kuczynski, L., & Parkin, C. M. (2007). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions and relational dialectics. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 259-283). New York, NY, USA: Guilford Press.
- Lam, C. M. (2012). Prosocial involvement as a positive youth development construct: A conceptual review. *The Scientific World Journal*, 2012.
- Lee, M. J., & Cockman, M. (1995). Values in children's sport: Spontaneously expressed values among young athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 30(3-4), 337-350.
- Lee, M. J., & MacLean, S. (1997). Sources of parental pressure among age group swimmers. *European Journal of Physical Education*, 2(2), 167-177.
- Lee, M. J., Whitehead, J., & Balchin, N. (2000). The measurement of values in youth sport: Development of the Youth Sport Values Questionnaire. *Journal of sport and exercise psychology*, 22(4), 307-326.
- Lee, M. J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2008). Relationships Among Values, Achievement Orientations, and Attitudes in Youth Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 588-610.

- Lombardo, A. (2000) *Pierre de Coubertin*. Roma: edizioni RAI-ERI.
- Lonner, W. J. (1980). The search for psychological universals. In H. C. Triandis & W. W. Lambert (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Perspectives* (Vol. 1, pp. 143-204). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy, meta-perspective, and satisfaction in the coach-athlete relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 201-212.
- Lubich, C. (2000). Lezione per la Laurea Honoris Causa in Pedagogia. Washington.
- Lubich, C. (2003). *Messaggio alla prima giornata mondiale dell'Interdipendenza*. Filadelfia.
- Martinek, T. & Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian management*. Homewood, IL: Dorsey.
- McCallister, S. G., Blinde, E. M., & Weiss, W. M. (2000). Teaching values and implementing philosophies: Dilemmas of the youth sport coach. *Physical educator*, 57(1), 35-45.
- McCrae e Costa (1998) siamo sicuri ci sia?
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. Jr. (1999). A five-factor theory of personality. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2, 139–153.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509-516.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A Five-Factor Theory perspective*. New York, NY: Guilford Press.
- McNeely, B. L., & Meglino, B. M. (1994). The role of dispositional and situational antecedents in prosocial organizational behavior: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 79(6), 836.
- Menéndez-Ferreira, R., Torregrosa, J., Maldonado, A., Ruiz-Barquin, R., & Camacho, D. (2018). A gamification approach to promote sports values. 1-11.

Miller, N. E., & Dollard, J. (1941). *Social learning and imitation*. New Haven, CT: Yale University Press.

Organizzazione delle Nazioni Unite (1948), *Dichiarazione dei Diritti dell'uomo delle Nazioni Unite*.

Organizzazione delle Nazioni Unite (2004). Sport for Development and Peace. *Mandato dell'ONU* in Hechenberger, A. (2006). Sport4Peace e le 6 regole del dado. Guida pratica all'uso del dado. *Te@time*, p.21.

Palumbo, C., Ambretti, A., & Ferraioli, G. (2019). Corporeità, movimento e benessere: il potenziale educativo di itinerari motorio-sportivi inclusivi giovanili. *Education Sciences & Society-Open Access Journal*, 10(1), 312-334.

Parks-Leduc, L., Feldman, G. & Bardi, A. (2014) Personality Traits and Personal Values: A Meta-Analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1–27

Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A. & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 365-392.

Piantoni, G. & Pretto, L. (1994). Lo sport come spettacolo: implicazioni sociali e educative. *Aggiornamenti sociali*, vol5, p. 333-346.

Piaget, J. (1948). The moral judgment of the child. *Glencoe, III: Free Press*.

Pivato, S., in De Grazia, V. & Luzzatto, S. (Eds.). (2003). *Dizionario del fascismo* (Vol. 2). Einaudi.

Preston, J. L., Salomon, E., & Ritter, R. S. (2013). Religious prosociality: Personal, cognitive, and social factors. *In Religion, personality, and social behavior* (pp. 159-179). Psychology Press.

Pytlík Zillig, L. M., Hemenover, S. H. & Dienstbier, R. A. (2002). What do we assess when we assess a Big 5 trait? A content analysis of the affective, behavioral, and cognitive processes represented in Big 5 personality inventories. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 847-858.

Rai Scuola Sport e dittatura tratto da Almanacco Speciale di I. Genoese Incendayi Regia di B. Antonini (1996) <http://www.raiscuola.rai.it/articoli/sport-e-dittatura/6918/default.aspx>
Ultimo accesso (20/11/19)

- Riccardi, V. (2019). Sport education and lifelong learning in the Cemea experience: Cecrope Barilli and Ettore Gelpi. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 350-363.
- Rieke, M., Hammermeister, J. & Chase, M. (2008). Servant leadership in sport: A new paradigm for effective coach behavior, *International Journal of Sport Sciences and Coaching*, 3, 227-239.
- Roccas, S., Sagiv, L., Schwartz, S. H. & Knafo, A. (2002). The Big Five personality factors and personal values. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 789-801.
- Rokeach M. (1973), *The nature of human values*, New York: The Free Press.
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., Martinek, T. J. & Fonseca, A. (2019). Coaching effectiveness within competitive youth football: Youth football coaches' and athletes' perceptions and practices. *Sports Coaching Review*, 8(2), 172-193.
- Santrock, J. (2008). Educational psychology, University of Texas at Dallas. *McGraw Hifi Companies mc*, 1221.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1– 65). New York, NY: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature*, 14, 221-241.
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in Psychology and Culture*, 2(1), 11.

- Steelman, T. (1995). Enhancing the youth sports experience through coaching. *Parks and Recreation*, 29(11), 14-17.
- Vargas-Tonsing, T. M. (2007). Coaches' preferences for continuing coaching education. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 2(1), 25-35.
- Varriale, C. (2002). *Cervello, emozioni, prosocialità*, Liguori, Napoli.
- Varriale, C. (2003). Sentimento sociale e comportamento altruistico. Contributo di ricerca in una cornice di psicologia di comunità. *Rivista di Psicologia Individuale*, 53, 91-102.
- Varriale, C. a cura di (2000). *Competenze d'aiuto nel counseling*, Giordano, Cosenza.
- Welk, G. J., Babkes, M. L. & Schaben, J. A. (2004). Parental influences on youth sport participation. In M. C. E. Silva & R. M. Malina (Eds.), *Children and youth organized sports* (pp. 95-122). Coimbra, Portugal: Coimbra University Press.
- Wuerth, S., Lee, M. J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(1), 21-33.
- Zuleger, B. M. (2014). Positive coaching and Olympic success: Case studies of track and field Olympic medalist coach-athlete relationships.