

UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Dipartimento di Medicina

Corso di Laurea Magistrale in Scienze e Tecniche dell'Attività Motoria
Preventiva e Adattata

TESI DI LAUREA

PARALYMPIC SUMMER CAMP: un progetto per promuovere
l'inclusione. Esiti di una valutazione autentica su un'esperienza di
sport unificato.

Relatore: Prof. Visentin Simone

Laureanda: Trevisiol Chiara

Anno Accademico: 2021/2022

INDICE

1	REVISIONE DELLA LETTERATURA	1
1.1	LO SPORT E IL GIOCO	1
1.2	INTEGRAZIONE – INCLUSIONE – SENSO di APPARTENENZA	3
1.3	ICF (International Classification of Functional, Disability and Health)	6
1.4	UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)	9
1.5	PEER TUTORING	11
2	IL PROGETTO “PARALYMPIC SUMMER CAMP”	13
2.1	IL PROGETTO, I SUOI OBIETTIVI E I PARTECIPANTI	13
2.2	STRUMENTI VALUTATIVI DELL’ESPERIENZA SUL CAMPO	14
2.3	ANALISI E COMMENTO DEI DATI RACCOLTI TRAMITE GLI STRUMENTI VALUTATIVI	24
2.3.1	<i>Quali sono le strategie educative, relazionali e didattiche che ogni istruttore attiva per promuovere il senso di appartenenza nel gruppo (facilitatori)?</i>	25
2.3.2	<i>Quali strategie impediscono lo sviluppo del senso di appartenenza (barriere)?</i>	26
2.3.3	<i>Le strategie utilizzate dagli istruttori sono coerenti con i tre principi dell’UDL?</i>	26
2.3.4	<i>Come si sono evolute le relazioni tra pari e tra istruttori-partecipanti, considerando le strategie di inclusione adottate?</i>	27
2.3.5	<i>Gli obiettivi del camp sono stati raggiunti?</i>	29
	CONCLUSIONI	31
	BIBLIOGRAFIA	33
	APPENDICE	37
	Appendice A	37
	Questionario ex post- istruttori	37
	Questionario ex post ragazzi - partecipanti	40
	Questionario ex post peer	43
	Appendice B	47

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 Struttura dell'ICF	9
-----------------------------	---

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1 Presentazione di attività giornaliere, aspetti relazionali, facilitatori e barriere	18
Tabella 2 Dimensioni del Senso di appartenenza con specifica descrizione – (Mahar et al., 2013)	24
Tabella 3 Obiettivi del Camp e loro raggiungimento	30
Tabella 4 Riassunto risposte questionario partecipanti	47
Tabella 5 Riassunto risposte questionario peer	48
Tabella 6 Riassunto risposte questionario istruttori	49

ABSTRACT

Integrazione, inclusione e senso di appartenenza sono alcuni dei temi più attuali in ambito scolastico e sportivo. Per questo motivo saranno i temi trattati dal presente elaborato e saranno analizzati attraverso il progetto “Paralympic Summer Camp”.

Nella revisione della letteratura si tratterà dello sport e del gioco e di quanto questi siano importanti nel percorso di realizzazione di una persona. Oltre a spiegare il significato di integrazione, inclusione e senso di appartenenza, si porrà attenzione su come classificare la disabilità (ICF) e si presenterà lo Universal Design for Learning (UDL), utilizzato per descrivere delle strategie utili alla didattica inclusiva. Tali principi e teorie rappresentano la base per lo sviluppo della ricerca qui presentata: l’obiettivo principale è di comprendere quali siano i facilitatori e quali le barriere nello sviluppo di un progetto come il caso preso in esame, analizzando inoltre se le strategie proposte dall’UDL siano prese in considerazione e utilizzate nella programmazione e nello sviluppo dei progetti inclusivi.

Il Paralympic Summer Camp, progetto finanziato e promosso dal Comitato Italiano Paralimpico Veneto, è il caso studio preso in esame: un camp didattico-sportivo di una settimana al quale hanno partecipato 17 ragazzi, di cui 6 con disabilità. L’obiettivo di questo Camp era cercare di includere ragazzi normodotati e con disabilità in un unico progetto nel quale lo sport e il gioco fossero elementi fondamentali per la relazione tra individui differenti e per intensificare la relazione tra questi.

Per conseguire l’obiettivo sono state messe in atto delle strategie didattiche presentate nell’UDL e, per verificare il raggiungimento di tale scopo sono stati somministrati dei questionari differenti in base al ruolo dei partecipanti. I risultati emersi dall’analisi dei questionari sono stati positivi, in quanto gli obiettivi sono stati raggiunti ed è stato possibile creare un gruppo unito dove nessuno si sentisse escluso.

Nowadays, integration, inclusion and sense of belonging are some of the most topical issues discussed in the school and sport sectors. Thus, they represent the focus of this paper and will be analysed thanks to the "Paralympic Summer Camp" project.

The literature review presents sport and play and how important these aspects are at the base of a person's fulfilment. In addition, to explain the meaning of integration, inclusion and sense of belonging, how to classify disability (ICF) and the Universal Design for Learning (UDL) will be presented. UDL is used to describe strategies for inclusive teaching. These principles and theories are the basis of the development of the research here presented: the main objective is to understand which are the facilitators and which are the barriers in the development of a project such as the examined case, and to analyse to which extent the strategies proposed by UDL are taken into account and used in the planning and development of inclusive projects.

The Paralympic Summer Camp, a project financed and promoted by the Veneto Italian Paralympic Committee, is the case study examined: a one-week educational-sports camp attended by 17 children, 6 of whom had disabilities. The objective of this camp was to try to include able-bodied and disabled children in a single project in which sport and play were fundamental elements for the relationship among different individuals and to intensify their relationship.

In order to achieve this aim, the teaching strategies presented in the UDL were implemented, and different questionnaires were administered by the researcher to the participants, in order to verify the achievement of this objective. The results from the analysis of the questionnaires were positive, as the objectives were reached: a united group was created and everybody felt included.

1 REVISIONE DELLA LETTERATURA

1.1 LO SPORT E IL GIOCO

È possibile affermare che sin dall'antichità gli uomini erano soliti svolgere attività fisica: a volte le fonti letterarie non sono attendibili, ma i riscontri archeologici testimoniano che alcune discipline, come la lotta, il pugilato, la corsa e le gare ippiche, fossero già praticate dalle popolazioni della Mesopotamia, di Creta e del mare Egeo (Enciclopedia dello Sport, 2022). L'attività sportiva, quindi, faceva parte della vita quotidiana e, con una sua maggiore diffusione e insediamento nelle varie comunità, ha cominciato a diventare anche un'attività ludica: le Olimpiadi nacquero come celebrazioni che univano la parte atletico-ludica alla religione, in quanto le gare erano dedicate a Zeus. Tali manifestazioni si tenevano, come oggi, ogni quattro anni per sette giorni, durante i quali le attività belliche erano sospese.

Le prime Olimpiadi antiche si svolsero nel 776 a.C. e le principali discipline furono la corsa e la lotta - la prima gara disputata nella prima competizione fu stata quella dei 180 metri di corsa - a differenza delle Olimpiadi moderne che comprendono diversi sport, da quelli acquatici a quelli di tiro, passando per sport con la palla o di velocità. Vi è sempre stata, dunque, una continua evoluzione nello svolgimento delle Olimpiadi, così come lo è lo sport stesso.

Analizzare l'evoluzione delle Olimpiadi è importante, poiché permette di comprendere come si sono modificate negli anni, considerando le varie discipline sportive praticate. Questo continuo sviluppo è assimilabile al continuo apprendimento che l'Unione Europea richiede, individuando il ruolo fondamentale che ricoprono le scienze motorie e sportive nella vita di ognuno, sottolineando anche come queste abbiano un ruolo educativo, ritenuto centrale per la ricerca (Cereda, 2016).

L'Unione Europea, infatti, ha individuato come obiettivo principale il coinvolgimento di tutti i cittadini in un apprendimento continuo nell'ambito dell'attività motoria, durante tutto il corso della loro vita (Cavill et al., 2006; Pellai & Pellai, 1998). Lo scopo è di non fermarsi, ma continuare a imparare e praticare attività sportiva, in tutte le sue forme.

Trattando di attività sportiva, è inconfutabile parlare di gioco, poiché ogni individuo è *movimento* sin dalla nascita e a ogni bambino è consigliato svolgere attività fisica (Pellai &

Pellai, 1998; Tintori, 2007). Secondo Parlebas (1999), il gioco sportivo è una situazione motoria definita, chiamata “gioco” o “sport” dalle istituzioni. In quanto tale, viene definito dal sistema di regole che determinano la logica interna di esso.

Il gioco comprende una serie di attività che possono essere volontarie o intrinseche, motivate e associate al piacere e al divertimento. Encarnação, Ray-Kaeser & Bianquin (2018), inoltre, sottolineano come nel gioco si considera maggiormente l’atteggiamento che una persona ha, quindi il processo mentale che determina il modo in cui essa pensa o sente per qualcuno o qualcosa, piuttosto del comportamento, cioè le azioni o mosse messe in atto nei confronti di altre persone. Il gioco, quindi, si distingue grazie alle sue peculiarità: si tratta di un momento in cui il soggetto si sente libero, non sotto pressione; è qualcosa di fantastico, che non ha niente a che fare con il mondo reale; è un’attività in cui i mezzi di espressione sono più importanti dell’esito. Soprattutto, il gioco si contraddistingue per le regole dettate dalle menti dei giocatori e non dalle necessità fisiche di ogni individuo (Mazzucchelli, 2015). Viene considerato la forma più democratica in assoluto, in quanto esistono delle regole che possono essere modificate da tutti in base alle esigenze dei giocatori, e tutti le devono accettare (ibidem).

“Lo sport è un fenomeno sociale ed economico d’importanza crescente che contribuisce in modo significativo agli obiettivi strategici di solidarietà e prosperità perseguiti dall’Unione Europea” (*Libro bianco sullo sport, 2007*). Tale affermazione sottolinea l’importanza della pratica sportiva e come questa sia parte integrante della vita di ogni individuo tanto che, come sostenuto da Federici, Troiano & Valentini (2014), lo sport può essere considerato metafora della vita. Come la vita, infatti, lo sport presuppone un cambiamento e un continuo sviluppo: dai primi giorni in cui si inizia a svolgere attività fisica (nascita) comincia lo sviluppo fisiologico, morfologico, emotivo, cognitivo e socio-relazionale dell’individuo (crescita). Si tratta di una serie di fasi di crescita che hanno l’obiettivo di rendere il giocatore un atleta e maggiormente autonomo nella scelta delle strategie e delle tattiche da adottare durante le attività, così come viene richiesto nella vita, in particolare nell’età adulta.

Per questi motivi, pertanto, il gioco-sport viene considerato un’attività importante che dà al bambino l’opportunità di un totale coinvolgimento sotto l’aspetto cognitivo, emotivo, sociale e motorio, con lo scopo ultimo dello sviluppo di esso e della sua vita (Mondoni, 2014). Praticare uno sport, però, non deve essere visto come un addestramento precoce, ma

piuttosto una possibilità di svolgere un'attività educativa, etica e di valore, che diventa un passatempo nel tempo libero e un'occasione di incontro per vivere un'esperienza coinvolgente e gratificante insieme ad altri individui (Moliterni & Magnanini, 2018).

Su questi principi e valori si basano gli sport unificati: giochi sportivi simili a quelli delle federazioni sportive, dove i partecipanti sono sia atleti normodotati, sia atleti con disabilità intellettiva (Special Olympics Italia, 2017). I giocatori con disabilità intellettiva vengono chiamati *atleti*, mentre quelli senza disabilità *partner*. Lo sport unificato vede competere atleti con disabilità e atleti partner, allenarsi e gareggiare nella stessa squadra per promuovere e facilitare l'inclusione e la conoscenza tra persone (Special Olympics Italia, 2016) al di là di ogni barriera sociale che potrebbe presentarsi o dividerli.

Tre sono i modelli di sport unificato a cui si fa riferimento: il modello competitivo, il modello di sviluppo del giocatore e il modello di ricreazione. I modelli prendono in esame diversi tipi di esperienze di sport di squadra, come calcio, pallavolo e basket, tenendo in considerazione le abilità e le relazioni tra atleti e partner. Nel *modello competitivo* le persone con disabilità intellettiva e senza hanno età e abilità simili tra loro. Il secondo modello dello *sviluppo del giocatore*, invece, si differenzia dal primo perché soggetti senza disabilità intellettiva possono avere più abilità degli altri atleti e ricoprono il ruolo di *mentori* per i compagni con minori capacità. Infine, il terzo modello non prevede particolari tipi di allenamento o competizione, perché la progettazione è libera e finalizzata all'esperienza ricreativa tra le persone con o senza disabilità intellettiva (Special Olympics Italia, 2016, 2017).

1.2 INTEGRAZIONE – INCLUSIONE – SENSO di APPARTENENZA

Spesso, quando si parla, non si distinguono come termini differenti “*inclusione*” e “*integrazione*”, nonostante questi abbiano differenti significati e accezioni. Pertanto, si ritiene opportuno definirne le diverse caratteristiche, considerando che la maggior parte delle volte in cui vengono usati questi due termini è in ambito scolastico.

Fino a qualche decennio fa, si parlava solo di “inserimento” degli alunni diversamente abili nella scuola comune. Il termine “inserimento”, fa riferimento ad un processo aggiuntivo, cioè si aggiunge qualcuno al gruppo e si cerca di far in modo che il soggetto riesca ad adattarsi al “funzionamento” del resto del team (Pavone, 2012; Rauso, 2010). Questa

modalità, di inserimento di un soggetto in un gruppo, ha avuto per anni l'obiettivo fondamentale di "socializzazione", ossia "il complesso processo attraverso il quale l'individuo diventa un essere sociale, integrandosi in un gruppo sociale o in una comunità" (Arum & Heinz, 2000; Heinz & Becker-Schmidt, 1991). L'importanza era data all'atto stesso del socializzare, del fare parte del gruppo.

Il pensiero e la modalità di azione, però, si sono evoluti e hanno individuato nell'*inclusione* uno degli obiettivi fondamentali per il raggiungimento del benessere dell'individuo. A oggi *inclusione* è un concetto considerato ancora un ideale e un elemento complesso su cui lavorare. L'obiettivo, però, deve essere di non utilizzare tale termine come se fosse un *tabù*, ma un valore fondamentale da trasmettere e perseguire nella fase dell'educazione (Benetton & Visentin, 2021).

Il tema dell'*inclusione* è stato trattato in numerose ricerche (Arum & Heinz, 2000; Heinz, 1998) dalle quali è possibile individuare i principi fondamentali dell'*inclusione*:

- riguarda tutti; all'interno di un gruppo ognuno si sente protagonista e questo permette al soggetto di dare il proprio contributo al team di cui fa parte;
- valorizza le differenze, perché tutti hanno modo di esprimersi, senza essere giudicati;
- è democratica; in un gruppo tutti hanno le stesse responsabilità e tutti si impegnano per costruirla;
- è sistematica;
- è complessa, essendo un qualcosa che si costruisce nel tempo, non è solo teoria, ma anche pratica;
- è in continuo divenire, non è standardizzata;
- non è competizione;
- è universale, di tutti, non solo di alcuni.

Come è possibile dedurre da quanto affermato in precedenza, l'*inclusione* non è un concetto che si può racchiudere in un'unica definizione, ma è un qualcosa in continuo divenire, che richiede numerose spiegazioni per essere spiegata e compresa. Non è un unico modo di essere, ma atteggiamenti, azioni e comportamenti in continuo cambiamento e perfezionamento (Ciociola, 2019). Si tratta di un concetto che dipende da numerosi fattori, come dal gruppo, dai protagonisti di questo, dalle loro esperienze, dai vissuti, dalle idee, dai

sogni, dalle aspettative. Tutto questo non può essere prevedibile e universalmente definito, poiché sono presenti numerose variabili che ne racchiudono e definiscono l'idea (Leo, 2020).

Si è visto che il concetto di “*inclusione*” è ancora poco utilizzato e difficile da mettere in pratica ed è proprio per questo che lo si identifica come una nuova *sfida* per giungere a un nuovo modo di pensare, essere e comportarsi nella vita di tutti i giorni. Lo scopo, infatti, è che l'inclusione non ci sia solo perché imposta, ma che diventi un modo di pensare naturale, tentando di andare oltre i progetti che la valorizzano e la mettono in pratica. Il fine ultimo dell'*inclusione* è di rendere possibile la crescita e la realizzazione di ciascun soggetto, senza avere delle barriere che la impediscono, nella vita di tutti i giorni e non solo in occasione di progetti creati *ad hoc* (Ministero dell'Istruzione, 2020).

L'*inclusione*, pertanto, è un modo di essere, sentire e percepire la realtà che ci circonda, cercando di esprimerla attraverso il linguaggio e le azioni di tutti i giorni (Savia & Adernò, 2016). Si tratta di un concetto connesso a quello di *persona*, inteso come globalità, e per questo non bisogna assolutamente etichettare un individuo, altrimenti si andrebbe automaticamente ad escluderlo dal gruppo in cui si trova per associarlo ad un altro.

Spesso si pensa che l'inclusione riguardi solo i soggetti – quasi esclusivamente bambini – con bisogni speciali, ma non è così, perché riguarda tutti (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Pertanto, quando si afferma che l'inclusione non è solo di alcuni, è necessario utilizzare una definizione operativa differenziata rispetto a tre dimensioni: la prima riguarda i livelli; la seconda i tipi delle comunità sociali; mentre la terza i gradi di essere inclusi o esclusi dalle diverse comunità. Questo significa che ogni individuo, in base a dove si trova, sarà incluso o escluso, ma non completamente. Ci sarà, infatti, sempre una percentuale di inclusione o esclusione indipendentemente dal pensiero, dalle strategie didattiche e dalle azioni svolte (ibidem).

Secondo Canevaro (2008) l'*inclusione* è un diritto fondamentale ed è in relazione con il concetto di *Senso di Appartenenza*. Appartenere significa fare parte di un qualcosa, che può essere una categoria, oppure una famiglia, o un gruppo (Treccani, 2022). Si tratta di un termine forte, molto spesso banalizzato, usato in matematica, a intendere che esiste una relazione tra due o più insiemi. Così come in matematica, anche nel “Senso di Appartenenza” è identificata una relazione, non tra insiemi, ma tra persone di uno stesso gruppo.

Mahar, Cobigo & Stuart (2013) definiscono “*Senso di Appartenenza*” un “sentimento o percezione personale di un individuo che si relaziona ad altre persone all’interno di un gruppo o sistema” (p. 1026). Il senso di appartenenza è valorizzato da alcuni sentimenti, individuati anche dalle ricerche di Mahar et al. (2013): sentirsi necessari, importanti, integri, apprezzati, rispettati, connessi, in armonia con il gruppo o il sistema. Questi elementi rappresentano delle caratteristiche dello sviluppo del *senso di appartenenza*, il quale può essere facilitato oppure ostacolato da fattori ambientali o personali.

Secondo Mahar et al. (2013) esistono cinque dimensioni che caratterizzano il *Senso di Appartenenza*: *concretezza*, *autodeterminazione*, *soggettività*, *reciprocità* e *dinamicità*. Per *concretezza* si intende il gruppo a cui si fa riferimento, per riuscire a sviluppare un senso di appartenenza; *autodeterminazione* è la facoltà di ciascun componente del gruppo di scegliere se interagire con gli altri e l’autorità che il soggetto esercita nelle relazioni per autodeterminarsi; *soggettività*, il senso di appartenenza è soggettivo, riguarda la persona, il suo modo di essere, come si rapporta, come ragiona, le sue idee, i suoi valori, i suoi sentimenti e proprio per questo è fondamentale conoscere tutte queste sfaccettature di una persona, per vedere come sta all’interno del gruppo; *reciprocità*, nel gruppo si può condividere ed essere ascoltati, deve esserci rispetto reciproco affinché la relazione funzioni; *dinamicità*, come l’inclusione è un qualcosa in divenire ed è dipendente da diversi fattori, i quali possono fungere da facilitatori oppure da barriere, per sviluppare il senso di appartenenza (Canevaro, 2008).

L’*inclusione* si può sviluppare, o comunque può essere incentivata, dal *Senso di Appartenenza*. Tale processo, però, non è semplice, poiché è necessario tenere in considerazione importanti fattori: conoscere e individuare le caratteristiche di ogni soggetto che fa parte del gruppo; quanto e quale spazio gli viene dato per relazionarsi ed esprimersi; come sono le relazioni e la qualità di queste; e, infine, individuare il mediatore, che ricopre il compito più importante, comprendere da chi viene riconosciuto e se è più un facilitatore o una barriera all’interno del gruppo (Ministero dell’Istruzione, 2020).

1.3 ICF (International Classification of Functional, Disability and Health)

Nel 1970 è stata istituita la *classificazione internazionale delle malattie (International Classification of Disease - ICD)*, che ha subito delle modifiche negli anni ed è tutt’ora in

uso. Si tratta di un manuale in cui sono classificate le patologie, concentrandosi sull'aspetto eziopatologico della malattia e descrive le caratteristiche della patologia.

Nel corso degli anni, però, è stato notato che trattando il termine di “disabilità” questo manuale fosse diventato limitante e, per questo, nel 1980 l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) ha sviluppato un'appendice all'ICD, chiamata *classificazione internazionale della disabilità e della salute (International Classification of Disability and Health – ICDH)*. Quest'ultima descrive le funzionalità della persona con determinate caratteristiche, considerando tre ulteriori aspetti: menomazione, disabilità e handicap.

La *menomazione* è caratterizzata da perdite o alterazioni, provvisorie o permanenti, a carico di strutture o funzioni psicologiche, fisiologiche o anatomiche. Si può nascere con menomazioni, ma si può anche diventare menomati in seguito a incidenti (Duregon, 2021). Negli anni Ottanta la *disabilità* era vista come una limitazione o perdita conseguente ad una menomazione, così viene considerata limitazione o perdita (conseguente a menomazione) della capacità di svolgere un'attività di base (camminare, mangiare, lavorare). L'*handicap* è definito come una condizione di svantaggio conseguente ad una menomazione o a una disabilità che entra in relazione con l'età, il sesso e alcuni fattori socioculturali. È il risultato dell'incontro tra disabilità e ambiente fisico e sociale, con la conseguente perdita o limitazione delle opportunità di prendere parte alla vita della comunità ad un livello eguale a quello degli altri.

Nel corso degli anni, però, ci si è resi conto che i termini utilizzati fino ad allora erano interpretati in maniera errata e, per questo, nel 1997 è stato rivisitato l'ICDH, che ha portato a una sua seconda versione (ICDH-2), nella quale sono stati sostituiti due dei tre termini utilizzati: *disabilità* ha lasciato posto ad *abilità personali*, mentre *handicap* è stato sostituito da *diversa partecipazione sociale*. Questi sono stati i risultati ottenuti ponendo l'attenzione sulla terminologia e focalizzandosi su un approccio multidimensionale, in cui non si prendeva in esame solo la problematica fisica, ma anche i fattori ambientali (Duregon, 2021).

È solo nel 2001 che viene sviluppata la classificazione internazionale della funzionalità, della disabilità e della salute (*International Classification of Functional, Disability and Health - ICF*): uno strumento messo a punto dall'OMS, per ottenere una classificazione sistematica che descriva le modificazioni dello stato di salute di una persona: si tratta di un'appendice contenente informazioni aggiuntive relative al “funzionamento” umano, in cui vengono

classificati il funzionamento e le disabilità associati alle condizioni di salute. Inoltre, raggruppa in maniera sistematica diversi domini di una persona in una data condizione di salute (World Health Organization, 2001), come presentato in [Figura 1](#).

La novità portata dall'ICF è la presa in esame degli aspetti medici legati alla presenza di una condizione di salute in relazione agli aspetti sociali conseguenti alla condizione. In questo modo è possibile valutare il soggetto nel suo complesso, anche nella realtà di tutti i giorni.

Il modello bio-psico-sociale è stato sviluppato in seguito alla definizione di salute presentata nel 1946 dall'OMS, che la identifica come uno stato di benessere fisico, mentale e sociale totale. Il termine "bio-psico-sociale" era stato usato da Grinker (1964), ma è solo grazie a Engel (1977, 1980) che viene ampiamente approfondito e sviluppato come modello di riferimento nell'approccio alla persona. È possibile, quindi, definire lo stato di salute dipendente da tre elementi:

- l'integrità delle funzioni e strutture corporee;
- la capacità di svolgere delle attività;
- la possibilità di partecipare alla vita sociale.

In tale modello, gli aspetti positivi vengono descritti come funzionamento, mentre quelli negativi come disabilità.

Come il gioco e lo sport, anche l'ICF è in continuo cambiamento e aggiornamento, seguendo l'evoluzione delle nuove scoperte scientifiche e delle linee guida sviluppate successivamente alla prima pubblicazione: è stato sottoposto a delle revisioni (2008 e 2020) per soddisfare le esigenze contemporanee (Duregon, 2021; World Health Organization, 2001).

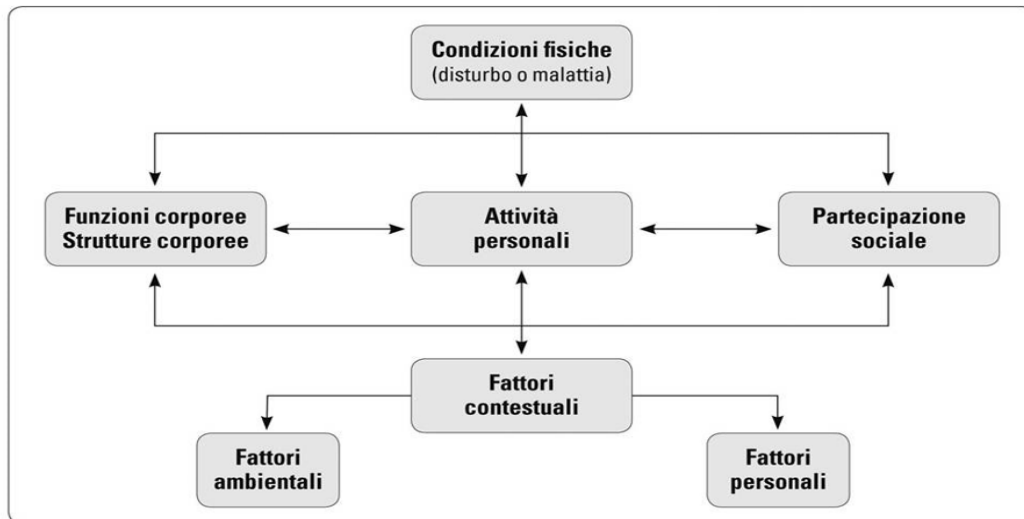


Figura 1 Struttura dell'ICF

1.4 UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING (UDL)

L'architetto Ronald L. Mace ha dedicato la sua vita alla progettazione accessibile e nel 1985 ha definito il nuovo concetto di *Universal Design*: “*Universal design is the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialized design*” (L'Universal Design è la progettazione di prodotti e ambienti che devono essere fruibili da tutte le persone, nella misura più ampia possibile, senza la necessità di adattamenti o di progettazione specifica). Secondo l'architetto bisognerebbe creare le infrastrutture cercando di renderle accessibili a un numero più elevato possibile di persone, senza dover apportare delle modifiche specifiche in seguito, a seconda delle disabilità che si possono riscontrare. L'idea principale, dunque, è quella di progettare per tutti, non solo per la maggior parte delle persone (EIDD, 2004). È da questo innovativo orientamento culturale, focalizzato sulla visione di un mondo senza barriere e ostacoli in cui si cerca di promuovere la creazione di contesti facilitanti per tutti gli individui, non solo per persone con bisogni specifici, che si sviluppa l'*Universal Design for Learning* (UDL), la trasposizione dell'*universal design* nell'apprendimento. L'obiettivo, infatti, è di rendere l'apprendimento adattabile a tutti, senza intraprendere un'unica via di educazione, ma molteplici modalità in base ai soggetti con cui si lavora. L'UDL è un approccio all'insegnamento finalizzato ad offrire pari opportunità di successo a tutti gli studenti (Rose & Meyer, 2006).

Il principio fondamentale su cui si basa l'UDL è il diverso modo in cui ogni individuo apprende, differente a seconda di numerosi fattori, come quelli fisici, comportamentali, emotivi, neurologici e culturali. L'UDL, infatti, promuove l'utilizzo di differenti metodi per l'apprendimento degli individui, cercando di eliminare gli ostacoli che si potrebbero presentare durante il percorso; e sottolinea, di conseguenza, la necessità di essere flessibili all'insegnamento cercando di soddisfare le esigenze di tutti (ibidem).

La filosofia dell'UDL ha attirato l'attenzione degli educatori di tutti i livelli e discipline, con l'avanzare della consapevolezza dell'importanza di un apprendimento efficace e individualizzato. Inoltre, la filosofia di questo approccio cerca di dare vantaggio a tutti gli studenti, in quanto gli insegnanti facilitano le esperienze dell'apprendimento attraverso la flessibilità, aiutati oggi anche dalla tecnologia.

L'UDL si basa in particolare su tre principi (Baldwin, 2021; Benetton & Visentin, 2021; Kennette & Wilson, 2019)

a. *Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (il perché dell'apprendimento)*

È stato notato che per tutti gli studenti non è opportuno utilizzare solo un mezzo di coinvolgimento, ma è più efficace offrirne diversi, dando allo studente la possibilità di fare delle scelte; evidenziando l'utilità e la rilevanza dell'argomento che viene trattato; riducendo al minimo le distrazioni che vengono date dall'ambiente circostante; favorendo la collaborazione; creando un clima di supporto e accettazione da parte di tutti; provando a gestire la frustrazione o il senso di inadeguatezza degli studenti.

b. *Fornire molteplici mezzi di rappresentazione (il cosa dell'apprendimento)*

Dare all'individuo differenti mezzi di rappresentazione, come mezzi audio e/o visivi, per poter esprimersi e raggiungere l'obiettivo prefissato in precedenza.

c. *Fornire molteplici mezzi di espressione (il come dell'apprendimento)*

L'obiettivo è di mettere a disposizione dello studente diversi mezzi di verifica e di valutazione su quanto appreso precedentemente. Importante è dare dei feedback chiari, frequenti e positivi, per una buona riuscita dell'apprendimento.

Partendo dall'UDL, per una didattica di successo e inclusiva, è necessario anche saper progettare. Un metodo efficace è proposto da Wiggins & McTigh (2004), i quali nei loro studi forniscono il modello di progettazione semplificato e spiegato dall'acronimo WHERE:

- W= where (dove): aiutare gli studenti a capire dove sono diretti, individuando e condividendo gli obiettivi dell'attività ai partecipanti, in modo tale da far capire loro qual è la meta da raggiungere;
- H= hook (agganciare): coinvolgere l'interesse e l'entusiasmo degli individui attraverso esperienze che li portino a riflettere, prima di iniziare l'attività;
- E= equip, explore, experience (equipaggiare, esplorare, sperimentare): fornire ai partecipanti le conoscenze per riuscire a vivere le esperienze future con successo;
- R= rethink, revise (ripensare, rivedere): ripensare e rivedere le esperienze vissute fino a quel momento ponendo il focus sugli obiettivi;
- E= exhibit, evaluate (mostrare, valutare): valutare i partecipanti, coinvolgendoli, mettendoli nelle condizioni di sapersi valutare e di esprimere quanto appreso.

La progettazione accessibile è una progettazione centrata sull'individuo, non sulla categorizzazione della persona (Montanari & Ruzzante, 2021; Simmel, 2005). Come affermato precedentemente, infatti, categorizzare un individuo in una certa fascia non è corretto e viene interpretato come la conseguenza di una dittatura. A causa delle loro fragilità, si tende a categorizzare le persone disabili in una categoria astratta, che tende ad escludere, con la quale sono identificate. Procedendo in questo modo si rende l'individuo anonimo, causando una perdita del sé e uniformandolo agli altri e ostacolando i loro progetti personalizzati di educazione e di vita, ma anche l'interazione tra di loro.

1.5 PEER TUTORING

La prosocialità è definita essere un comportamento che beneficia le altre persone (Begotti & Bonino, 2007) e fa riferimento alle azioni di un soggetto che aiuta altri individui, attraverso azioni come condividere e sentirsi solidali. I comportamenti prosociali possono essere differenti, in base alla persona che ci si trova di fronte. L'azione, però, per essere prosociale deve essere accettata, approvata e soddisfacente per il ricevente, e questo tipo di comportamento, solitamente positivo, aumenta la probabilità di costruire una relazione efficace tra persone (De Anna, Gardou, Ricci & Roche, 2014; Roche & Sol, 2001).

Come sottolineato in precedenza, è necessario favorire l'inclusione per renderla davvero una sfaccettatura *naturale* della vita di tutti i giorni, senza dover creare dei progetti *ad hoc* (Savia

& Adernò, 2016). La migliore modalità che risponde a questa esigenza e supporta la prosocialità è il *peer tutoring*.

Il peer tutoring permette di sfruttare l'aiuto di compagni e la relazione solidale che si crea tra i vari soggetti, rendendo più semplice le dinamiche di reciprocità (Mitchell, 2008). Questa strategia apporta numerosi benefici: è possibile individualizzare maggiormente l'apprendimento, anche con tempi prolungati e atteggiamento diversificato; avere un "insegnante" a disposizione solo per sé aiuta anche la motivazione dei soggetti; relazionarsi sempre con persone diverse è utile per l'interazione tra gli stessi, oltre a sviluppare stili comunicativi vari in base all'individuo con cui si dialoga (Benetton & Visentin, 2021; Yiep, 2016). Il peer tutoring, dunque, è vantaggioso poiché definisce il ruolo di educatore ed è stato confermato essere molto utile con soggetti con disabilità (Cervantes et al., 2013).

Come analizzato in precedenza, all'attività fisica e sportiva viene attribuito un significato culturale, educativo ed etico (Special Olympics Italia, 2017). Viene utilizzata come mezzo privilegiato per l'inclusione e per lo sviluppo dell'educazione alla salute e alla cittadinanza, in quanto lo sport è considerato un insegnamento di vita. Ecco, quindi, come lo sport diventa centrale e fondamentale nel promuovere i principi dell'inclusione, adottando anche il *peer tutoring*. Le *Special Olympics* sono l'esempio per eccellenza in cui si parla di sport unificato, *unified sports*, adottato negli sport di squadra, in cui sono coinvolti soggetti misti – atleti con disabilità intellettive e non – in un circolo virtuoso di inclusione. Il principio dello sport unificato è proprio di far comprendere in modo veloce, e se possibile istantaneo, i valori dell'inclusione e dell'amicizia.

2 IL PROGETTO “PARALYMPIC SUMMER CAMP”

2.1 IL PROGETTO, I SUOI OBIETTIVI E I PARTECIPANTI

Il Paralympic Summer Camp è un progetto pilota, in cui i partecipanti hanno rappresentato il fulcro del progetto stesso. Questa iniziativa è stata organizzata dal Comitato Italiano Paralimpico (CIP) della Regione del Veneto, per promuovere nel territorio delle attività extra-scolastiche inclusive al termine del periodo scolastico.

Negli anni sono stati avviati diversi progetti che avevano come obiettivo l’inclusione, ma mai nessuno in cui i ragazzi con disabilità e ragazzi normodotati lavorassero insieme, adattando il lavoro e includendo tutti. La decisione di proporre questa nuova esperienza è stata dettata dal desiderio di dare la possibilità a tutti di partecipare a delle attività al termine della scuola, senza distinzioni di abilità, promuovendo i principi di inclusione (Savia & Adernò, 2016)

I partecipanti al Camp erano sia normodotati (17 soggetti), sia ragazzi con disabilità (6 soggetti): vi era un soggetto ipovedente, un soggetto oppositivo, un ragazzo in carrozzina con paralisi cerebrale e altri tre con autismo più o meno grave. Durante l’intera settimana sono stati presenti tre docenti e una rappresentante del CIP di Padova, che si occupava del coordinamento del progetto. In alcuni giorni della settimana, inoltre, sono stati presenti anche degli specialisti delle discipline presentate: istruttori per la boccia, per tiro con l’arco e per il tour in barca a vela.

Il progetto era strutturato in una settimana, durante la quale ogni giorno erano previste attività diverse, per permettere ai partecipanti di conoscere più discipline possibili.

Gli obiettivi perseguiti dal camp sono stati:

- mettere al centro i ragazzi, anche per dare loro una possibilità di socializzazione al di fuori di un contesto scolastico, attraverso lo sport;
- ridurre l’isolamento del/la ragazzo/a con disabilità;
- aumentare, attraverso la pratica sportiva, le opportunità di inclusione sociale, stimolando nei ragazzi una significativa riflessione sulle problematiche legate al mondo della disabilità e trasmettendo loro il rispetto per il prossimo;
- sviluppare e valorizzare le potenzialità e le autonomie degli studenti nel rispetto del processo evolutivo, favorendo l’autostima;
- formare un unico gruppo, il quale avesse un clima sereno e in cui fosse possibile lavorare senza escludere nessuno, dove ognuno potesse esprimersi come riusciva e valorizzando

le proprie capacità motorie. L'importanza del gruppo, infatti, è fondamentale e sottolineata da Malaguti (2018), non solo perché si diventa una squadra e si lavora insieme per un unico obiettivo, ma anche perché ci si aiuta a vicenda.

Questi obiettivi sono stati illustrati all'inizio della settimana dal responsabile del CIP Veneto, dopo essere stati individuati grazie alle ricerche sulla positività di un approccio inclusivo, così come sostenuto dalle ricerche di (Miele, 2018; Savia & Adernò, 2016).

2.2 STRUMENTI VALUTATIVI DELL'ESPERIENZA SUL CAMPO

I metodi di ricerca qualitativa sono sempre più utilizzati nella ricerca delle scienze sociali. Si tratta di un metodo molto importante e prezioso se si considera che gli approcci qualitativi hanno la capacità di fornire informazioni dettagliate su un fenomeno da diversi punti di vista (Jennings, 2012; Taherdoost, 2016). Tuttavia, le informazioni sono raccolte da un numero ridotto di soggetti coinvolti, creando così una popolazione ristretta su cui basare la ricerca, soprattutto considerata l'intensità di lavoro della raccolta dei dati stessi (Taherdoost, 2016). Jennings (2012) afferma che i metodi quantitativi sono progettati per essere più oggettivi, perché il ricercatore assume un punto di vista esterno. Ciò è rilevante quando si nota che i metodi quantitativi si basano sui numeri e possono essere percepiti come più appropriati per evitare pregiudizi e distorsioni nell'analisi dei risultati. Ciononostante, la ricerca per questo elaborato si è basata su metodi qualitativi perché l'obiettivo era lo studio di una ridotta popolazione prendendo in esame un progetto considerato "pilota", dal quale poter comprendere come le teorie siano state implementate nello sviluppo del progetto stesso, tentando di mantenere un punto di vista quanto più oggettivo possibile, anche se è noto che i metodi qualitativi richiedono un certo grado di soggettività, perché è il ricercatore che deve interpretare le informazioni, cercando di evitare pregiudizi e distorsioni, per raggiungere una "valutazione autentica".

Il primo pedagogista a introdurre il concetto di "valutazione autentica" è stato Grant Wiggins (1999), definendo questo concetto come necessario per individuare non solo quello che lo studente conosce, ma ciò che sa fare con quello che sa.

I presupposti teorici da cui deriva la valutazione autentica (Wiggins & McTigh, 2004) sono:

- la finalità della scuola è preparare cittadini "produttivi", capaci di svolgere compiti significativi in contesti reali;

- la scuola deve aiutare gli studenti ad acquisire le competenze necessarie allo svolgimento di compiti autentici;
- la scuola deve verificare se gli studenti sono in grado di svolgere i compiti richiesti dal mondo reale.

L'autrice di questa tesi è stata l'unica ricercatrice coinvolta e l'unica persona che ha codificato e analizzato i dati, insieme alle note raccolte durante il periodo di studio del Paralympic Summer Camp - essendo presente in qualità di osservatrice - con lo scopo di rispondere alle domande di ricerca legate al Camp preso in esame:

- Quali sono le strategie educative, relazionali e didattiche di ogni istruttore che attiva per promuovere il senso di appartenenza nel gruppo (facilitatori)?
- Quali strategie invece, impediscono lo sviluppo del senso di appartenenza (barriere)?
- Le strategie utilizzate dagli istruttori sono coerenti con i tre principi dell'UDL?
- Come si sono evolute le relazioni tra pari e tra istruttori-partecipanti, considerando le strategie di inclusione adottate?

I due strumenti utilizzati per la ricerca svolta sono stati il diario di bordo e il questionario.

Il diario di bordo spesso viene utilizzato come strumento di autoriflessione (Laporta, 1975) in quanto si annota quello che si vive, percepisce e vede, per poi riflettere attraverso un'autoanalisi e un'autovalutazione di quali sono stati i comportamenti tenuti. Nell'ambito educativo le riflessioni, che vengono fatte a posteriori, sono molto importanti perché non esistono dei modelli già prestabiliti sulla situazione che può accadere, essendo ogni situazione unica. Il diario di bordo, inoltre, aiuta a riorientare la direzione dell'educazione quando si pensa che non sia corretta (Gasperi & Vittadello, 2017), dopo aver valutato le situazioni accadute. Attraverso questo strumento, infatti, è possibile attivare processi di rielaborazione e valutazione dell'operato, sia in itinere sia dopo l'intervento educativo.

La scelta dell'uso del diario di bordo, oltre ai questionari, è stata dettata dalla possibilità di sviluppare riflessioni e riscontri per rispondere alle domande precedentemente illustrate ([p. 21](#)). In questo sono state descritte le varie attività della giornata ([Tabella 1](#)), le strategie didattico-educative che sono state messe in atto come facilitatori e quali, invece, sono state delle barriere. Inoltre, nello stesso sono state appuntate delle note riflessive legate alle relazioni che si sono create e sviluppate all'interno del Camp.

Secondo Gattico & Mantovani (1998) il questionario viene utilizzato come principale strumento per raccogliere informazioni di un'esperienza vissuta in un tempo relativamente breve. Come sostenuto da Kristensen (2010), infatti, un questionario non è solo un questionario: si tratta di uno strumento per individuare un nuovo linguaggio e creare un ponte per creare legami di valore tra individui, che nel caso di questa attività comprendeva l'attività di chi ha analizzato il caso di studio e i partecipanti al Camp. L'obiettivo del questionario, infatti, è acquisire informazioni rilevanti nel modo più attendibile ed efficace (Taherdoost, 2016).

Per valutare il progetto, pertanto, sono stati redatti tre questionari differenti: uno per i tutor, uno per i partecipanti e uno per gli istruttori ([Appendice A](#)). Il focus principale dei questionari è stato posto sulla relazione e sulle sensazioni provate durante il camp.

La costruzione del questionario avviene con la progettazione e la prima ricognizione: durante la progettazione sono state definite le variabili considerate, in modo da rendere chiari gli argomenti che sono stati proposti. Successivamente, dopo aver individuato il macro-argomento e l'obiettivo, sono state formulate le domande, facendo attenzione al numero e alla tipologia. Le domande erano sia aperte, che richiedevano un pensiero, sia domande chiuse a risposta multipla. Si è cercato di utilizzare un linguaggio semplice e chiaro, in modo tale che potesse essere compreso da tutti in maniera istantanea. I questionari sono stati realizzati con lo specifico obiettivo di rispondere a definite domande che potessero supportare lo studio e la ricerca nel settore dello sport e del gioco inclusivi. Analizzando le risposte ricevute è stato possibile comprendere la natura del luogo in cui si è tenuto il Camp e quanto i principi dell'UDL fossero alla base dello sviluppo delle attività proposte, per supportare una futura e approfondita ricerca in tale campo.

Il diario di bordo è stato lo strumento fondamentale per rispondere ai primi tre quesiti che questa ricerca ha avuto il compito di analizzare e indagare, dove sono state redatte note riflessive e appunti sulle strategie didattiche adottate. Grazie ai dati raccolti dai questionari, invece, è stato possibile analizzare le relazioni tra pari e tra istruttore-partecipante, con l'obiettivo di rispondere alla quarta domanda di ricerca.

Parte della mattinata dell'ultimo giorno di Camp è stata dedicata alla somministrazione dei questionari ai partecipanti: tutto il gruppo ha letto le domande presenti, affinché non ci

fossero dubbi né incomprensioni. In seguito, si è passati alla compilazione delle risposte. Dopo aver risposto alle domande, gli intervistati hanno restituito i questionari compilati.

I dati raccolti tramite i questionari sono stati riportati in una tabella Excel, inserendo manualmente le risposte a ogni domanda. Le risposte alle domande chiuse sono state semplici da analizzare e inserire, poiché è stato sufficiente riportare le risposte maggiormente segnalate. Le risposte ricevute alle domande aperte, invece, hanno richiesto maggiore sforzo per la loro codifica e analisi, poiché ogni intervistato ha risposto in maniera differente. È stato compito della ricercatrice, pertanto, individuare le parole-chiave di ogni risposta e metterle a sistema con le risposte ricevute dagli altri intervistati, così da poter redigere una tabella finale comprensiva di ogni dettaglio ([Appendice B](#)).

Nelle tabelle di seguito sono presentate le attività che si sono tenute durante la settimana di Camp, spiegate giorno per giorno e corredate da riflessioni sulle relazioni dei partecipanti tra pari e tra istruttori e ragazzi. La terza e la quarta colonna presentano i facilitatori e le barriere, che sono stati osservati e annotati nel diario di bordo durante tutto l'arco della settimana, poiché strategie e situazioni si sono ripetute per più giorni. Le note riportate nel diario di bordo hanno permesso di comprendere e analizzare al meglio le varie situazioni e i risultati del camp stesso.

GIORNI	ASPETTO RELAZIONALE	FACILITATORI	BARRIERE
<p>GIORNO 1</p> <p>Descrizione del camp ai partecipanti</p> <p>Giochi di conoscenza in coppia per associare un tutor a un ragazzo con disabilità:</p> <p>Camminare per la palestra in coppia raccontando un po' di sé</p> <p>Corsa in coppia, con una parte attaccata del corpo (mano, piede, schiena, ...)</p> <p>Consegna casacche numerate in base alle capacità di ciascuno (1-2-3-4-5)</p> <p>Formazione di due squadre</p> <p>Individuato un capitano per squadra, che guida il riscaldamento</p> <p>Radunati in cerchio dove si è spiegato il baskin</p> <p>Giochi propedeutici al baskin</p> <p>Due manche giocate a baskin</p>	<p>Tra pari: inizialmente si cercava il contatto solo con chi si conosceva, cercando di mantenere le distanze anche dai ragazzi con disabilità. Durante i vari giochi di conoscenza, però, è stato possibile mescolare i gruppi che si erano creati in modo tale che nessuno stesse con il compagno che già conosceva: in questo modo tutti hanno avuto la possibilità di fare nuove conoscenze.</p> <p>Istruttori-ragazzi: alcuni ragazzi conoscevano già gli istruttori, così c'era già una fiducia in loro, altri invece erano in un ambiente completamente nuovo. Sia i ragazzi che gli istruttori hanno dovuto farsi conoscere per avere fiducia reciproca.</p>	<p>Individualizzare il lavoro</p> <p>Utilizzare immagini per spiegare le attività (facendo degli esempi che stimolino l'immaginazione; es.: dare il "comando" <i>essere dei canguri</i> per intendere "saltare a piedi uniti")</p> <p>Rispettare i tempi di ognuno, anche in base alle disabilità (attendendo che ogni partecipante terminasse la propria attività);</p> <p>Peer tutoring (affiancare a ogni partecipante un partner che potesse supportarlo nelle varie attività);</p> <p>Proporre delle alternative per raggiungere l'obiettivo dell'attività presentata (es.: durante la giornata al mare una delle attività è stata raccogliere delle conchiglie, cosa che il soggetto ipovedente aveva delle difficoltà a compiere, pertanto le ha ricercate con i piedi per poi raccoglierle);</p> <p>Adattare tutte le attività ai ragazzi presenti (es.: essendo presenti dei</p>	<p>Divisione in due squadre già dall'inizio non ha dato la possibilità ai partecipanti di conoscersi sin da subito;</p> <p>Proposta di attività non consone ad alcune disabilità (raccolta di conchiglie e boccia);</p> <p>Presenza di alcuni tempi morti sono barriere per i ragazzi con disabilità, poiché si rischiava di perdere la loro concentrazione.</p>
<p>GIORNO 2</p> <p>Descrizione della giornata (calcio balilla e bowling)</p>	<p>Tra pari: nel calcio balilla in particolare, c'era bisogno di collaborazione di tutti, in quanto si giocava in 11. In questo gioco il</p>	<p>Adattare tutte le attività ai ragazzi presenti (es.: essendo presenti dei</p>	

<p>Le due squadre si sono divise nuovamente (sono stati divisi in base alle capacità, i ragazzi con la casacca con la decina del 5 con il relativo compagno, 1 o 2, e i numeri 3 insieme ai 4)</p> <p>I due sottogruppi delle due squadre si sono divisi, per giocare a calcio balilla e bowling</p> <p>Diverse sfide nei rispettivi giochi</p> <p>Inversione dei gruppi per provare entrambi i giochi</p>	<p>dialogo è stato fondamentale, perché con la presenza di più ragazzi era difficile coordinarsi. Nel bowling, invece, il dialogo è venuto a mancare tra i giocatori, poiché ognuno gareggiava per sé.</p> <p>Istruttori-ragazzi: gli istruttori sono stati capaci di coinvolgere tutti durante le manche dei rispettivi giochi, aiutando i ragazzi con più difficoltà. Hanno utilizzato parole di conforto e di incoraggiamento per spronarli a fare sempre meglio mostrando anche come si faceva e i partecipanti sono riusciti a imitarli; così facendo hanno acquisito maggiore fiducia da parte di tutti.</p>	<p>partecipanti in carrozzina, è stato proposto il baskin, invece del basket)</p> <p>Rinforzare le azioni positive (dando riscontri positivi ai partecipanti; es.: confermare le capacità a parole “Bravo! Continua così!”)</p>	
<p>GIORNO 3</p> <p>Divisione delle due squadre in gruppi (1,2-5 e 3-4)</p> <p>Il gruppo dei ragazzi 3-4 hanno passato la mattina in spiaggia, mentre gli altri in barca a vela</p> <p>Giochi in spiaggia: bocce, raccolta di conchiglie e beach soccer</p> <p>Pranzo tutti insieme, per poi scambiare i gruppi, per poter</p>	<p>Tra pari: Durante le attività tutti hanno partecipato in modo attivo. Ormai tutti si conoscevano, quindi tra di loro erano a loro agio, molto tranquilli e sereni. Nel corso della giornata si è visto come non erano più solo tanti individui da soli, ma erano diventati un unico gruppo. Si relazionavano tra loro senza imbarazzo o con incertezza.</p>		

<p>svolgere le stesse attività in momenti diversi</p>	<p>Istruttori-ragazzi: nei momenti di difficoltà sono state messe in atto delle strategie per favorire il coinvolgimento di tutti nelle attività</p>		
<p>GIORNO 4</p> <p>Divise le due squadre in 3-4 e 1,2-5 Boccia per i ragazzi 3-4, mentre 1,2-5 pallavolo inclusiva Scambiati i gruppi Nella parte finale della giornata, tutti hanno giocato assieme a palla base</p>	<p>Tra pari: dopo tre giorni passati assieme, ormai la relazione tra i ragazzi era buona, con aiuti reciproci nel momento del bisogno. Non ci sono stati litigi, ma collaborazione.</p> <p>Istruttori-ragazzi: ai ragazzi è stata proposta un'attività differente (pallavolo inclusiva) da quella già prefissata (boccia), durante la giornata dai propri istruttori, perché il gioco proposto non era adatto al numero di persone presenti e presentava troppi tempi morti.</p>		

<p>GIORNO 5</p> <p>I ragazzi sono stati divisi in due gruppi, 1,2-5 e 3-4 Un gruppo (1,2-5) ha fatto tiro con l'arco, mentre l'altro ha potuto elaborare una metacognizione e compilare il questionario Si sono scambiati i gruppi</p>	<p>Tra pari: erano diventati un unico gruppo. Scambiandosi i numeri di cellulare e organizzandosi per un'uscita tutti assieme dopo il camp, sono stati elementi che hanno fatto comprendere come il loro rapporto si fosse evoluto: non erano più semplici conoscenti, ma ormai amici con un'esperienza unica vissuta insieme.</p> <p>Istruttori - ragazzi: la relazione tra istruttori e ragazzi si era consolidata, avevano fiducia gli uni negli altri.</p>		
---	--	--	--

Tabella 1 Presentazione di attività giornaliera, aspetti relazionali, facilitatori e barriere

Analizzando anche solo gli appunti legati agli aspetti relazionali è possibile notare come, con il passare dei giorni, le relazioni siano cambiate e si siano evolute, sia tra i ragazzi partecipanti e gli istruttori, sia tra i ragazzi stessi.

Considerando, invece, la relazione tra pari è stato possibile vedere come il primo giorno di camp i ragazzi non si conoscevano e si percepiva la tensione e la curiosità nei loro occhi, che grazie alle attività proposte sono state dissipate, lasciando spazio a importanti relazioni poiché tutti i partecipanti hanno giocato e hanno potuto conoscersi tra di loro. Le relazioni che si sono create erano di amicizia e sostegno: durante le attività questi si supportavano a vicenda, nonostante si conoscessero appena; vi ragazzi si sono scambiati i numeri di telefono per riuscire a rimanere in contatto anche dopo l'esperienza del Camp e al di fuori di un contesto controllato da istruttori.

I giochi presentati hanno avuto la capacità di includere tutti, anche se con regole diverse per ognuno. Infatti, dopo una suddivisione eterogenea in coppie, l'istruttrice ha potuto consegnare ad ogni partecipante la propria casacca, che rappresentava un'identità per ogni giocatore. Il numero di questa era formato da due cifre, decine e unità: l'unità rappresentava il numero identificativo del giocatore, mentre la decina il ruolo che aveva all'interno del gioco. Le decine erano numerate dall'1 al 5, in base alle caratteristiche motorie di ognuno, l'1 veniva attribuito a ragazzi con capacità motorie molto ridotte, compromissioni nel movimento, nella forza, nell'autonomia e nella coordinazione, mentre il 5 a chi aveva ottime capacità e abilità motorie, e competenze specifiche per il tipo di gioco che veniva affrontato (Miola, Meggiolaro, Rodighiero, Lago & Bordignon, 2021). È importante sottolineare come ogni attività avesse una finalità, come una gara di conchiglie durante la giornata al mare, ma che potesse essere d'aiuto per farsi conoscere e dialogare senza pressioni.

Ad ogni ragazzo con disabilità è stato affiancato un tutor, il quale ha avuto una funzione fondamentale: aiutare l'istruttore/insegnante a integrare il ragazzo durante i giochi e cercare di includerlo come meglio riusciva nelle relazioni con gli altri. I tutor, infatti, avevano funzione di peer: ragazzi della stessa età che possono aiutare i compagni, avendo una visione differente, nei momenti di difficoltà (Mitchell, 2008). I ragazzi identificati come "peer" sono stati formati per ricoprire questo ruolo prima di iniziare il Camp e ogni coppia faceva parte di una delle due squadre inizialmente formate.

Lo scopo di dare differenti ruoli ad ognuno era per dividere le squadre omogeneamente, ma anche per dare la possibilità a tutti di esprimersi come meglio potevano. Nelle attività proposte, inoltre, i ragazzi con il ruolo 5 giocavano con le regole base tra di loro, ma con alcune limitazioni verso chi aveva un ruolo inferiore. Al contrario, chi aveva ruoli differenti aveva delle facilitazioni in base alle proprie capacità.

Considerando, infine, la relazione con gli istruttori, è possibile sottolineare che all'inizio del Paralympic Summer Camp questi erano visti come professori e anche i ragazzi erano portati a chiamarli tali. Nel corso della settimana, invece, il rapporto tra partecipante e guida è cambiato e si è evoluto, diventando più amichevole e più solido.

Come sottolineato da Mahar et al. (2013), il senso di appartenenza è rappresentato da cinque dimensioni: autodeterminazione, reciprocità, dinamicità, soggettività e concretezza. È possibile sostenere, infatti, che tale senso è stato ampiamente sviluppato in questo Camp, come si può vedere dalla tabella sottostante, dove sono rappresentate le dimensioni prese in esame e sviluppate da Mahar et al. (2013).

AUTODETERMINAZIONE	Le attività proposte erano di gruppo o in coppia, per valorizzare le relazioni positive. In queste, c'era la possibilità di esprimersi come meglio si credeva e si riusciva. La scelta del compagno, invece, è stata casuale e non libera. Questa strategia è stata messa in atto per far conoscere tutti.
RECIPROCITA'	Nei momenti liberi c'è stata la possibilità di raccontarsi, per capire le reazioni dei singoli partecipanti e di condividere alcuni attimi della vita quotidiana. Inoltre, il Camp era strutturato con più sfide durante le giornate. In questo modo tutti hanno dovuto collaborare con un obiettivo comune.
DINAMICITA'	Per semplificare le spiegazioni, in alcuni casi sono state adottate delle tecniche di immaginazione e delle dimostrazioni dei giochi.
SOGGETTIVITA'	Gli istruttori, grazie alla loro preparazione, sono stati in grado di individualizzare il lavoro di ogni singolo partecipante in base alle loro capacità. Durante i giochi proposti i singoli ragazzi sono stati valorizzati in base alle abilità e sono stati dati loro anche dei feedback positivi per valorizzarli.

Tabella 2 Dimensioni del Senso di appartenenza con specifica descrizione – (Mahar et al., 2013)

2.3 ANALISI E COMMENTO DEI DATI RACCOLTI TRAMITE GLI STRUMENTI VALUTATIVI

L'inclusione di ogni individuo, nel caso specifico dei partecipanti al Camp, è sempre stato il centro dell'osservazione dell'intera settimana di studio. Tenendo sempre a mente quale fosse il punto centrale, è stato elaborato un questionario che potesse essere semplice da

comprendere, ma che riuscisse a rispondere alle [domande poste](#) per lo sviluppo della ricerca (presentazione in dataset delle risposte ai questionari riportate in [Appendice B](#)), analizzate di seguito.

2.3.1 Quali sono le strategie educative, relazionali e didattiche che ogni istruttore attiva per promuovere il senso di appartenenza nel gruppo (facilitatori)?

La didattica inclusiva si basa sulla personalizzazione e individualizzazione tramite delle metodologie partecipative e costruttive (Miele, 2018). Grazie a queste teorie, durante il Camp sono state messe in atto delle strategie inclusive come il peer tutoring. Tale metodologia è basata sulle relazioni di aiuto che ragazzi più competenti attuano nei confronti di individui meno competenti per facilitare l'apprendimento di conoscenze e abilità cognitive e sociali (ibidem).

Gli istruttori presenti dovevano essere flessibili e adattarsi alle esigenze di ciascuno, mettendo in atto anche metodi come il problem solving (Miele, 2018), una delle strategie didattiche educative per facilitare l'inclusione. Questo ha permesso di apportare eventuali modifiche alle attività nei momenti in cui sembravano esserci più difficoltà.

La soddisfazione delle strategie educativo-didattiche utilizzate dagli istruttori sono state valutate da loro stessi positivamente, con una media di 4, su una scala likert da 1 a 5.

Per incidere sui processi inclusivi, oltre al peer tutoring e al problem solving, metodologie utilizzate come facilitatori per sviluppare il senso di appartenenza di ognuno, si è lavorato anche per ruoli, per rendere i ragazzi più responsabili in quanto dovevano lavorare insieme per un obiettivo comune (Caldin & Scollo, 2018). Come sostenuto da Caldin & Scollo (2018), infatti, assegnare un ruolo a ogni partecipante e individuare degli obiettivi che possano essere raggiunti solo con il coinvolgimento e lo sforzo di tutti fa sì che ogni individuo si senta parte del gruppo e incluso.

2.3.2 Quali strategie impediscono lo sviluppo del senso di appartenenza (barriere)?

Solitamente, come sostenuto da Gaspari (2015), le strategie che non favoriscono lo sviluppo del senso di appartenenza riguardano il modo in cui l'istruttore si pone, che non deve essere negativo e non deve proporre attività a cui non tutti possono partecipare, ma piuttosto deve essere sempre positivo e trasmettere entusiasmo.

Durante il Camp le strategie educativo-didattiche che hanno fatto da barriera alla partecipazione sono state:

- la divisione iniziale in squadre, in quanto non c'è stata la possibilità di interagire con tutti, ma solo in alcuni momenti come la pausa merenda e il pranzo della giornata in spiaggia;
- alcuni comportamenti tenuti dai ragazzi con disabilità, in particolare autismo, che hanno rallentato il processo educativo e quindi si è dovuto essere flessibili e attuare il problem solving per non perdere di vista l'obiettivo e lavorare tutti insieme per raggiungerlo;
- un'altra barriera sono stati alcuni tempi morti per i ragazzi con disabilità, dove il rischio era quello che perdessero la concentrazione. In particolare, nel gioco della boccia ci sono stati diversi momenti in cui non si sapeva cosa fare e questo ha portato a un rallentamento di apprendimento della giornata.

2.3.3 Le strategie utilizzate dagli istruttori sono coerenti con i tre principi dell'UDL?

L'UDL è stato alla base delle strategie messe in atto durante il Camp (Melilli, 2020), grazie allo sviluppo di diversi mezzi di coinvolgimento, lasciando ai ragazzi anche la libertà di scegliere come agire. Inoltre, utilizzare mezzi di rappresentazione è stato fondamentale per farsi capire da tutti durante la spiegazione delle attività: portare degli esempi, dimostrare quello che veniva fatto e utilizzare anche un tono di voce differente; fornire mezzi di espressione differenti per ognuno, in modo che potesse esprimersi al meglio.

Essere osservatori attivi, quindi partecipare alle attività come istruttore, permette di sviluppare un proprio punto di vista su quali possano essere i risultati dei questionari somministrati ex post, in questo caso ai partecipanti al Camp.

Mettendo in relazione già durante lo svolgimento del Camp la teoria e i principi conosciuti dell'UDL con le attività e le metodologie usate ci si aspettava che gli esiti fossero positivi

sia a livello di riscontro dei partecipanti sia dai risultati dei questionari somministrati. Grazie alle strategie messe in atto, infatti, tutti i partecipanti si sono sentiti inclusi nelle attività proposte e parte di un gruppo coeso, con il quale si poteva lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni.

2.3.4 Come si sono evolute le relazioni tra pari e tra istruttori-partecipanti, considerando le strategie di inclusione adottate?

Grazie al diario di bordo e ai questionari è emerso come si siano create delle relazioni basate sulla fiducia reciproca, sul rispetto tra individui e sull'esperienza stessa che è stata vissuta in condivisione con il gruppo.

Mitchell (2008) analizza il peer tutoring e lo definisce essere una relazione tra pari, che crea un senso di lealtà e fiducia reciproca che nasce all'interno di un gruppo. Nel caso specifico, il focus è stato posto nelle relazioni duali tra pari, dove è stato possibile tracciare l'evoluzione del legame nel diario di bordo: la relazione tra pari è diventata sempre più forte con il passare del tempo e delle esperienze vissute; se all'inizio quasi non si scambiavano una parola, già dopo qualche ora i due partner parlavano e si confrontavano senza più attriti né diffidenza.

La relazione tra istruttore – partecipante non deve essere solo di fiducia reciproca, ma è richiesto anche saper ascoltare chi si ha di fronte per renderla efficace (Capurso, 2004). Nel momento in cui ci si rifà all'istruttore, questo deve essere in grado di essere positivo e propositivo, trovando sempre una soluzione alla questione che si pone, soprattutto nel caso di difficoltà. Durante il Camp è stato notato e annotato nel diario di bordo come gli istruttori presenti fossero flessibili e abbiano cercato di individualizzare e adattare le attività in caso di difficoltà (come presentato in [Tabella 1](#), p.17 nella sezione *facilitatori*).

Le risposte ai questionari rispetto alle relazioni sia tra pari sia tra istruttore – partecipante sono state quasi esclusivamente positive, tranne alcune in cui è stata sottolineata la difficoltà di relazionarsi con i compagni di diverse età:

“[...] con i miei compagni mi sono trovato bene, però quando avevano delle conversazioni da più grandi facevo fatica ad inserirmi perché non sapevo cosa dire, ad esempio quando parlavano dell'esame di terza media [...]”.

La differenza d'età viene spesso ripetuta nei questionari come aspetto critico della relazione tra pari. Invece, non sono stati sottolineati aspetti critici tra istruttore e partecipante, da ricondurre alla preparazione e alla flessibilità degli stessi istruttori, che si sono sempre comportati tenendo a mente gli obiettivi di inclusione e adattamento di tutti i partecipanti. Nella relazione tra istruttore – partecipante, infatti, grazie ai questionari è stato evidenziato come questi siano stati messi a proprio agio e come gli istruttori fossero propensi al dialogo, facendo sì che crescesse la fiducia in loro e si instaurasse un forte legame.

Come sottolineato in precedenza, gli aspetti positivi sono stati maggiori rispetto a quelli negativi: nei questionari è stato evidenziato come attraverso i giochi ci sia stata la possibilità di raccontarsi, conoscere nuovi compagni, sviluppare una relazione e creare un gruppo coeso anche cercando di mettersi d'accordo e sostenersi sempre per la buona riuscita delle attività.

Inoltre, grazie alla scala likert da 1 a 5 usata come risposta per descrivere

- la soddisfazione delle relazioni tra compagni: media 4,6;
- la riuscita collaborazione 4,2;
- l'interazione tra loro 4,1.

Anche la relazione tra istruttore e partecipante è stata giudicata positiva con una media di 4,9 – sempre su scala likert 1-5 – per quanto riguarda le risposte dei [ragazzi](#); mentre per i [peer](#) la relazione tra pari sembra essere stata più difficoltosa con una media di 3,9, a causa dell'agitazione e difficile collaborazione con il compagno.

I commenti sottolineati come aspetti positivi della relazione tra insegnante e ragazzo sono stati:

- Disponibilità, incoraggianti, positivi, affettuosi e divertenti ([Appendice A - questionario ragazzi](#));
- Organizzazione, attenzione, collaborazione, comprensione, aiuto ([Appendice A - questionario peer](#)).

Da questi risultati si evince come le strategie educativo-didattiche adottate siano state utilizzate in modo corretto e proficuo e anche come gli istruttori siano stati in grado di esporsi in maniera costruttiva e solidale con i partecipanti.

L'indagine qualitativa che è stata sviluppata ha dei limiti, soprattutto la soggettività (Porta, 2014), ma ha permesso di indagare in maniera più approfondita anche le sensazioni e le emozioni provate dagli esaminati. La risposta più toccante è stata quella dedicata a *cosa si portassero a casa dall'esperienza appena vissuta*. Era chiaro che ci si aspettasse un riscontro positivo, ma le risposte ricevute sono state molto profonde e hanno centrato perfettamente l'obiettivo del camp: includere tutti e far sentire i partecipanti a proprio agio.

“[...] Insieme di può fare tutto superando anche le difficoltà [...]”

“[...] L'amicizia è un gioco di squadra e sulla squadra puoi contarci sempre come in una vera amicizia [...]”

La maggior parte degli intervistati, inoltre, ha sottolineato come adattando le regole e aiutandosi a vicenda, siano due aspetti fondamentali per l'inclusione.

“[...] Adattando le regole sulla base delle competenze motorie e abilità di ognuno, è possibile fra lavorare assieme persone con disabilità e normodotati, rendendo tutti importanti e fondamentali all'interno del gruppo [...]”

“[...] Il mondo è bello perché è vario. Per questo adattando le regole a giochi normali, come pallavolo, può diventare un vero e proprio gioco inclusivo in cui tutti possono partecipare [...]”

Dai questionari somministrati è noto come siano stati efficaci le strategie didattiche utilizzate, per rafforzare le relazioni tra pari e come queste siano state fondamentali per una buona riuscita di questo progetto. È stato evidenziato, inoltre, come la collaborazione e il sapersi aiutare sia diventato un aspetto positivo per la relazione, confermando quanto sostenuto da (Mitchell, 2008).

2.3.5 Gli obiettivi del camp sono stati raggiunti?

Per completezza, il ricercatore ritiene opportuno riportare e analizzare brevemente il raggiungimento degli obiettivi prefissati dal Camp. Grazie alle note del diario di bordo e alle risposte ai questionari è stato possibile organizzarli nella tabella di seguito.

OBIETTIVI DEL CAMP	NOTE SUL RAGGIUNGIMENTO o NON RAGGIUNGIMENTO
Mettere al centro i ragazzi, anche per dare loro una possibilità di socializzazione al di fuori di un contesto scolastico, attraverso lo sport	Obiettivo raggiunto: organizzazione del camp in periodo extrascolastico e inserimento di attività sportive
Ridurre l'isolamento del/la ragazzo/a con disabilità	Obiettivo raggiunto: invito a tutti i ragazzi dai 10 ai 17 anni a partecipare; utilizzo di strategie didattiche come il peer tutoring
Aumentare, attraverso la pratica sportiva, le opportunità di inclusione sociale, stimolando nei ragazzi una significativa riflessione sulle problematiche legate al mondo della disabilità e trasmettendo loro il rispetto per il prossimo	Obiettivo raggiunto: proposta di più attività inclusive che permettessero il lavoro con tutti, sia normodotati sia ragazzi con disabilità strategie didattiche come il peer tutoring
Sviluppare e valorizzare le potenzialità e le autonomie degli studenti nel rispetto del processo evolutivo, favorendo l'autostima	Obiettivo raggiunto: utilizzo di frasi positive per rinforzare il gesto corretto rispettare i tempi del soggetto in modo tale che riesca esprimersi al meglio
Formare un unico gruppo, il quale avesse un clima sereno e in cui era possibile lavorare senza escludere nessuno, dove ognuno poteva esprimersi come riusciva e valorizzando le proprie capacità motorie	Obiettivo raggiunto: dedicato del tempo libero (pause) per poter raccontarsi strategie didattiche utilizzate per ruoli

Tabella 3 Obiettivi del Camp e loro raggiungimento

I cinque obiettivi del camp sono stati raggiunti grazie alle attività messe in atto e alle strategie didattiche utilizzate, come indicate in tabella precedente. Si può pertanto confermare la bontà del progetto sviluppato.

CONCLUSIONI

Il gioco e lo sport sono un vero e proprio toccasana per chiunque, dal soggetto normodotato a quello con disabilità, e si ritiene quindi fondamentale per soggetti con disabilità. Sunderhaft (2006), inoltre, sottolinea come questi possano aiutare un ragazzo con difficoltà a relazionarsi e a collaborare con altri individui.

Includere nei giochi soggetti con disabilità differenti e normodotati non è semplice, ma per questo è stato sviluppato l'UDL (Melilli, 2020) che si sviluppa su principi fondamentali, atti a fornire molteplici mezzi di coinvolgimento, di rappresentazione e di espressione. L'inclusione, infatti, si basa proprio su questo: saper utilizzare strategie didattiche che favoriscano la partecipazione di tutti ad una determinata attività (Miele, 2018).

Il Paralympic Summer Camp è stato ideato come nuova esperienza che coinvolgesse tutti i partecipanti allo stesso modo, per dare la possibilità anche a chi ha alcune difficoltà di partecipare a delle attività extra-scolastiche. Gli obiettivi che erano stati prefissati sono stati di gran lunga raggiunti: è stato possibile creare un gruppo collaudato in una sola settimana grazie allo sport. Si è potuto rilevare come le relazioni tra pari, ma anche tra istruttori e ragazzi, siano state di aiuto nel raggiungimento dell'obiettivo. In alcune situazioni, il soggetto normodotato ha aiutato molto, in quanto aveva un approccio differente nello spiegare le cose, rendendo migliore la reciprocità avendo più fiducia nel ragazzo con la stessa età e più simile a sé, così come teorizzato da Mitchell (2008).

Solitamente, quando sono presenti soggetti con disabilità, si tende ad escluderli dalle attività. L'esempio del Paralympic Summer Camp, però, mette in luce come sia possibile includere tutti i soggetti, anche quelli con disabilità, e farli divertire, studiando delle attività con dei fondamentali adattamenti. Inoltre, adottando il sistema del peer-tutoring e individuando un accompagnatore, il ragazzo partner si è sentito responsabile dell'altro e ha cercato di aiutarlo in qualunque modo per riuscire a raggiungere l'obiettivo prefissato dall'attività. Così facendo, non ci sono stati soggetti esclusi, ma è stato possibile assistere alla nascita e alla crescita di una vera e propria squadra di gioco.

L'analisi e lo studio del Paralympic Summer Camp ha dato la possibilità di confrontare le teorie dell'inclusione sviluppate da Arum & Heinz (2000) e di riconfermare la bontà di quanto presentato dalle sue teorie e ricerche. Il modello sviluppato per il Camp, infatti, ha

portato a un'ottima inclusione dei ragazzi al di là delle loro abilità e capacità, dando la possibilità di esprimersi nella forma e nei modi a loro più consoni e adatti.

Gli obiettivi del Camp inizialmente presentati, sono stati pienamente raggiunti, come si può evincere dalla [tabella nr. 3](#). Infatti, le strategie adottate dagli istruttori, come l'introduzione del peer tutoring, l'individualizzazione del lavoro e la divisione per ruoli, hanno permesso di mettere al centro il ragazzo, dare una possibilità di socializzazione all'esterno del contesto scolastico attraverso lo sport, aumentare l'inclusione dei ragazzi con disabilità, sviluppare e stimolare le potenzialità di ognuno e formare un gruppo coeso.

Gli aspetti positivi e fondamentali da tenere in considerazione per futuri Camp e come strategia didattica in un gruppo sono:

- Istruttori flessibili, creativi, entusiasti e con energie positive;
- Peer tutoring;
- Proposte di attività ogni giorno differenti;
- Uso dei principi dell'UDL come scheletro per costruire il Camp.

L'aspetto negativo che ricorre più spesso, anche da quanto emerge dai questionari, è la differenza d'età che a volte è stata un problema per alcuni, perché non riuscivano a relazionarsi con tutti. Un altro aspetto negativo che ha reso più complessa l'organizzazione, in quanto si è dovuti ricorrere ad attività alternative, è stata l'attività di boccia, non idonea a tutti i partecipanti, poiché presentava tempi morti e dover aspettare il turno successivo per poter tirare ha reso questo gioco noioso.

Uno dei limiti di questo elaborato, che propone un possibile e futuro approfondimento, è non aver indagato la relazione tra genitori e figli, di cui non è stato possibile trattare per la mancanza di elementi utili alla ricerca. Durante la settimana di Camp è stato notato come questa relazione sia sensibilmente mutata, poiché l'iniziale apprensione dei genitori ha lasciato spazio alla curiosità e al dialogo. Ciò è stato inserito e annotato nel diario di bordo, ma non indagato tramite il questionario. Pertanto, questo elaborato può essere spunto per nuove e future ricerche, che possano interessare maggiormente le relazioni genitori-figli e tra pari in seguito al Camp, oltre ad approfondire le strategie di inclusione e in futuro svilupparne di nuove in ambito scolastico.

BIBLIOGRAFIA

- Arum, R., & Heinz, W. (2000). From Education to Work: Cross-National Perspectives. *Contemporary Sociology*, 29, 732. <https://doi.org/10.2307/2655252>
- Baldwin, C. A. (2021). Universal Design for Learning. *Reference & User Services Quarterly*, 59(3/4), 173–176.
- Begotti, T., & Bonino, S. (2007). La prosocialità. *MINORIGIUSTIZIA*, 4, 69–77.
- Benetton, M., & Visentin, S. (2021). *Attività fisica e sportiva inclusiva*. guerini scientifica.
- Caldin, R., & Scollo, S. (2018). Inclusione lavorativa, disabilità e identità. Riflessioni e rappresentazioni. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, 3, 49–60.
- Canevaro, A. (2008). *Pietre che affiorano*. Erickson.
- Capurso, M. (2004). *Relazioni educative e apprendimento: Modelli e strumenti per una didattica significativa*. Edizioni Erickson.
- Cavill, N., Kahlmeier, S., & Racioppi, F. (2006). *Physical activity and health in Europe: Evidence for action*. World Health Organization. <https://www.euro.who.int/en/publications/abstracts/physical-activity-and-health-in-europe-evidence-for-action>
- Cereda, F. (2016). Attività Fisica e Sportiva: Tra l'educazione della persona e le necessità per la salute. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 25–32.
- Cervantes, C. M., Lieberman, L. J., Magnesio, B., & Wood, J. (2013). Peer Tutoring: Meeting the Demands of Inclusion in Physical Education Today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43–48. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767712>
- Ciociola, C. (2019). L'inclusione scolastica, chiave del successo formativo per tutti. *Cometa Research*. <https://www.iccoriano.edu.it/linclusione-scolastica-chiave-del-successo-formativo-per-tutti/>
- De Anna, L., Gardou, C., Ricci, C., & Roche, R. (2014). *Revista Educação e Políticas em Debate -v. 3, n.1 -jan./jul. 3*.
- Duregon, F. (2021, maggio). *Nascita dell'ICF*. Attività motoria e sportiva e adattata per l'età dello sviluppo, Università di Padova.
- EIDD. (2004). *Dichiarazione di Stoccolma*.
- Encarnação, P., Ray-Kaaser, S., & Bianquin, N. (2018). *Guidelines for supporting children with disabilities' play*. Sciendo. <https://doi.org/10.1515/9783110613445>
- Enciclopedia dello Sport. (2022). *Olimpiadi antiche in «Enciclopedia dello Sport»*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpiadi-antiche_\(Enciclopedia-dello-Sport\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/olimpiadi-antiche_(Enciclopedia-dello-Sport))

- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science (New York, N.Y.)*, 196(4286), 129–136. <https://doi.org/10.1126/science.847460>
- Engel, G. L. (1980). The clinical application of the biopsychosocial model. *The American Journal of Psychiatry*, 137(5), 535–544. <https://doi.org/10.1176/ajp.137.5.535>
- Federici, A., Troiano, G., & Valentini, M. (2014). Lo sport come progetto di vita. *Formazione & insegnamento*, 12(4), 255–272.
- Gaspari, P. (2015). *L'insegnante specializzato al bivio—Riflessioni critiche per un nuovo identikit professionale*. Franco Angeli.
- Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *STUDIUM EDUCATIONIS - Rivista semestrale per le professioni educative*, 2, 63–70.
- Gattico, E., & Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. Vol. 2: I metodi quantitativi*. Mondadori Bruno.
- Grinker, R. R. (1964). A STRUGGLE FOR ECLECTICISM. *The American Journal of Psychiatry*, 121, 451–457. <https://doi.org/10.1176/ajp.121.5.451>
- Heinz, W. (1998). *Enciclopedia delle scienze sociali*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/socializzazione_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/socializzazione_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali))
- Heinz, W. R., Becker-Schmidt, R., & Sonderforschungsbereich 186--"Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf" (A. c. Di). (1991). *Theoretical advances in life course research*. Deutscher Studien Verlag.
- Jennings, G. R. (2012). *Part II - Qualitative research methods*. Edward Elgar Publishing Limited.
- Kennette, L. N., & Wilson, N. A. (2019). *Universal Design for Learning (UDL): What is it and how do I implement it?* 12(1), 6.
- Kristensen, T. S. (2010). A questionnaire is more than a questionnaire. *Scandinavian Journal of Public Health*, 38(3_suppl), 149–155. <https://doi.org/10.1177/1403494809354437>
- Laporta, R. (1975). *La difficile scommessa*. La Nuova Italia. <https://www.ibs.it/difficile-scommessa-libro-raffaele-laporta/e/9788822123756>
- Leo, C. (2020, ottobre 4). INTEGRAZIONE E INCLUSIONE: QUALE DIFFERENZA NELL'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO? *LaesseTv*. <https://www.laessetv.it/2020/10/04/integrazione-e-inclusione-qual-differenza-nellambiente-di-apprendimento/>
- Libro bianco sullo sport*. (2007). Ufficio delle pubblicazioni ufficiale delle Comunità Europee.
- Mahar, A. L., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability and Rehabilitation*, 35(12), 1026–1032. <https://doi.org/10.3109/09638288.2012.717584>

- Malaguti, D. (2018). *Fare squadra. Psicologia dei gruppi di lavoro*. Il Mulino. https://www.mulino.it/isbn/9788815279729?forcedLocale=it&fbrefresh=CAN_BE_ANYTHING
- Mazzucchelli, L. (2015, novembre 14). Il gioco: 5 caratteristiche chiave. *Psicologo Milano*. <https://www.psicologo-milano.it/newblog/psicologia-gioco-caratteristiche/>
- Melilli, S. (2020). *Universal Design for Learning - UDL: Cos'è e come usarlo*. DynDevice-Learning Management System. <https://www.dyndevice.com/it/news/udl-cos-e-come-usarlo-per-una-formazione-inclusiva-ELN-1343/>
- Miele, A. (2018). *Didattica inclusiva*. Progetto 360, Lampedusa.
- Ministero dell'Istruzione. (2020). *Decreto interministeriale n.182 del 29 dicembre 2020 e linee guida. Adozione del modello nazionale di piano educativo individualizzato, modalità di assegnazione delle misure di sostegno agli alunni con disabilità*.
- Miola, S., Meggiolaro, L., Rodighiero, M. P., Lago, C. D., & Bordignon, D. (2021). *Gioco anch'io—Percorsi e strategie didattiche per l'educazione fisica inclusiva*. Erickson.
- Mitchell, D. (2008). *What really Works in Using Evidence-based Teaching Strategy* (Routledge). https://www.academia.edu/37967852/David_Mitchell_2008_What_really_Works_in_Using_Evidence_based_Teaching_Strategy
- Moliterni, P., & Magnanini, A. (2018). *Lo sport educativo per una società inclusiva—Tra esperienze—Problematiche e prospettive*. Franco Angeli.
- Mondoni, M. (2014, aprile 17). *Il gioco-sport nella Scuola Primaria*. Il Minibasket di Maurizio Mondoni. <http://www.mauriziomondoni.com/2014/04/il-gioco-sport-nella-scuola-primaria/>
- Montanari, M., & Ruzzante, G. (2021). Un curriculum scolastico senza barriere: La prospettiva inclusiva dell'Universal Design for Learning. *Educational Reflective Practices - Open Access, 2-Special*, Article 2- Special. <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12915>
- Parlebas, P. (1999). *Jeux, sports et sociétés: Lexique de praxéologie motrice*. INSEP-Edizioni.
- Pavone, M. (2012). Inserimento, Integrazione, Inclusione. In *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*. Liguori. <http://hdl.handle.net/2318/107713>
- Pellai, A., & Pellai, P. (1998). *Giocare con lo sport. La guida per crescere con lo sport*. Franco Angeli.
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Rauso, C. (2010). *L'inserimento e l'integrazione dei disabili nella scuola*.

- Roche, R., & Sol, N. (2001). *EDUCACION PROSOCIAL DE LAS EMOCIONES, ACTITUDES Y VALORES EN LA ADOLESCENCIA*. Blume.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2006). *A Practical Reader in Universal Design for Learning*. In *Harvard Education Press*. Harvard Education Press.
- Savia, G., & Adernò, G. (2016). *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Erickson.
- Simmel, G. (2005). *Les Pauvres*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Special Olympics Italia. (2016, dicembre). *Special Olympics: Sport e Programma Salute. Un programma formativo ed educativo rivolto a tutta la Comunità*.
- Special Olympics Italia. (2017, gennaio 20). *Unified Sports® | Special Olympics Italia*. <https://www.specialolympics.it/play-unified/>
- Sunderhaft, K. (2006, ottobre 6). *The Sports-Behavior Connection*. *ADDitude*. <https://www.additudemag.com/the-sports-behavior-connection-adhd-life-skills-help/>
- Taherdoost, H. (2016). *Validity and Reliability of the Research Instrument; How to Test the Validation of a Questionnaire/Survey in a Research* (SSRN Scholarly Paper N. 3205040). <https://doi.org/10.2139/ssrn.3205040>
- Tintori, A. (2007). *Semantica dello sport. Pratica sportiva e gioco del calcio tra significati e fruizione*. *Semestrale di studi e ricerche di geografia*, 2, Article 2. <https://doi.org/10.13133/1125-5218.15336>
- Treccani. (2022). *Appartenere in Vocabolario Treccani*. <https://www.treccani.it/vocabolario/appartenere>
- Wiggins, G. (1999). *Valutare le prestazioni degli studenti: Esplorare lo scopo ei limiti del test*. Jossey-Bass Publishers.
- Wiggins, G., & McTigh, J. (2004). *Fare progettazione. La «teoria» di un percorso didattico per la comprensione scientifica*. Las Roma.
- World Health Organization. (2001). *ICF - Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Erickson.
- Yiep, K. V. (2016). *PEER TUTORING IN PHYSICAL EDUCATION: A REVIEW OF EVIDENCE- BASED PRACTICES*. Cal Poly Humboldt.

APPENDICE

Appendice A

Questionario ex post- istruttori

PARALYMPIC SUMMER CAMP 2021– Campus estivo multisport inclusivo

- **Età:**
- **Genere:**
- **Titolo di studio:**
- **Disciplina insegnata:**
- **Anni di insegnamento:**

1. Se pensi al primo giorno di camp, come ti sentivi (metti la crocetta al massimo su due aggettivi)?

- incuriosito/a
- preoccupato/a
- sereno/a
- in ansia/a
- impaurito/a
- stanco/a
- svogliato/a
- eccitato/a
- (Altro): _____

2. Se pensi al primo giorno di camp, quali erano le tue aspettative?

3. Quanto ti ritieni soddisfatto/a del SummerCamp? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica ‘per niente’ e 5 indica ‘pienamente’.

0 1 2 3 4 5

4. In generale, quali sono stati i punti di forza del camp?

5. Quali invece le criticità che hai riscontrato?

6. Quanto ti ritieni soddisfatto/a delle modalità educativo-didattiche e relazionali che hai attivato? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica 'per niente' e 5 indica 'pienamente'.

0 1 2 3 4 5

7. Pensando alle modalità educativo-didattiche e relazionali attivate, quali sono i punti di forza che le hanno contraddistinte?

8. Pensando alle modalità educativo-didattiche e relazionali attivate, quali sono state le criticità che le hanno contraddistinte?

9. Se dovessi rifare un camp come questo, apporteresti dei cambiamenti alle tue modalità educativo-didattiche e relazionali? Se sì, quali?

10. Se dovessi rifare un camp come questo, apporteresti dei cambiamenti organizzativi? Se sì, quali?

11. C'è un'immagine che può rappresentare l'esperienza che hai vissuto questa settimana? Se sì, descrivila brevemente

12. Completa brevemente questa frase: 'Questa esperienza mi ha insegnato che...'

PARALYMPIC SUMMER CAMP 2021 – Campus estivo multisport inclusivo

- **Età:**
- **Genere:**
- **Sport attualmente praticati:** _____

- **Ci sono degli sport che hai praticato durante il camp e che conoscevi già? Se sì, quale/i?** _____

1. Se pensi al primo giorno di camp, come ti sentivi (metti la crocetta al massimo su due aggettivi)?

- Incuriosito/a
- Preoccupato/a
- Sereno/a
- In ansia/
- Impaurito/a
- Stanco/a
- Svogliato/a
- Eccitato/a
- (Altro): _____

2. Se pensi al primo giorno di camp, quali erano le tue aspettative?

3. Quanto ti ritieni soddisfatto/a del SummerCamp? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica ‘per niente’ e 5 indica ‘pienamente’.

0 1 2 3 4 5

4. Quanto ti ritieni soddisfatto/a della relazione che hai avuto con i tuoi compagni? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica ‘per niente’ e 5 indica ‘pienamente’.

0 1 2 3 4 5

5. Quanto ti sei sentito/a parte integrante del gruppo? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

6. C’è stato qualche momento nel quale ti sei sentito/a escluso/a dal gruppo? Raccontalo.

7. Ritieni di essere riuscito/a a relazionarti con tutti i tuoi compagni? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

8. Ritieni di essere riuscito/a a collaborare con tutti i tuoi compagni? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

9. Se pensi alla relazione con i tuoi compagni, quali sono stati gli aspetti positivi?

10. Se pensi alla relazione con i tuoi compagni, quali sono stati gli aspetti critici?

11. Quanto ti ritieni soddisfatto/a della relazione che hai avuto con gli insegnanti? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

12. Se pensi alla relazione con gli insegnanti, quali sono stati gli aspetti positivi?

13. Se pensi alla relazione con gli insegnanti, quali sono stati gli aspetti critici?

14. C'è un'immagine che può rappresentare l'esperienza che hai vissuto questa settimana? Se sì, descrivila brevemente

15. Completa brevemente questa frase: 'Questa esperienza mi ha insegnato che...'

Questionario ex post peer

PARALYMPIC SUMMER CAMP 2021– Campus estivo multisport inclusivo

- **Età:**
- **Genere:**
- **Attualmente praticati qualche sport? Se si, quale/i?** _____
- **Ci sono degli sport che hai praticato durante il camp e che conoscevi già?** _____

1. Se pensi al primo giorno di camp, come ti sentivi (metti la crocetta al massimo su due aggettivi)?

- incuriosito/a
- preoccupato/a
- sereno/a
- in ansia/a
- impaurito/a
- stanco/a
- svogliato/a
- eccitato/a
- (Altro): _____

2. Se pensi al primo giorno di camp, quali erano le tue aspettative?

3. Quanto ti ritieni soddisfatto/a del SummerCamp? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

4. Quanto ti ritieni soddisfatto/a della relazione che hai avuto con i tuoi compagni? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

5. Quanto ti sei sentito/a parte integrante del gruppo? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

6. C'è stato qualche momento nel quale ti sei sentito/a escluso/a dal gruppo? Raccontalo.

7. Ritieni di essere riuscito/a a relazionarti con tutti i tuoi compagni? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

8. Ritieni di essere riuscito/a a collaborare con tutti i tuoi compagni? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

9. Se pensi alla relazione con i tuoi compagni, quali sono stati gli aspetti positivi?

10. Se pensi alla relazione con i tuoi compagni, quali sono stati gli aspetti critici?

11. Ritieni di essere riuscito/a a stabilire una relazione efficace con il tuo “gemello siamese”? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

12. Ci sono stati dei momenti nei quali hai aiutato il tuo “compagno siamese”? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “mai” e 5 indica “sempre”.

0 1 2 3 4 5

13. Ci sono stati dei momenti nei quali il tuo “compagno siamese” ha aiutato te? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “mai” e 5 indica “sempre”.

0 1 2 3 4 5

14. Se pensi alla relazione con il tuo ‘gemello siamese’, quali sono stati gli aspetti positivi?

15. Se pensi alla relazione con il tuo ‘gemello siamese’, quali sono stati gli aspetti critici?

16. Ritieni di essere stato/a in grado di dare dei feedback positivi ai compagni con disabilità? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

17. Ritieni di aver saputo promuovere atteggiamenti positivi verso i compagni con disabilità? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

18. Spiega brevemente come hai saputo promuovere atteggiamenti positivi.

19. Ti ritieni soddisfatto/a della relazione che hai avuto con gli insegnanti? Rispondi con un numero da 0 a 5, dove 0 indica “per niente” e 5 indica “pienamente”.

0 1 2 3 4 5

20. Se pensi alla relazione con gli insegnanti, quali sono stati gli aspetti critici?

21. Se pensi alla relazione con gli insegnanti, quali sono stati gli aspetti positivi?

22. C'è un'immagine che può rappresentare l'esperienza che hai vissuto questa settimana? Se sì, descrivila brevemente

23. Completa brevemente questa frase: 'Questa esperienza mi ha insegnato che...'

Appendice B

In questa appendice sono riportati i risultati dei questionari sottoposti ai partecipanti (17 totali, di cui 6 con disabilità) e agli istruttori (3) del Paralympic Summer Camp.

DOMANDE	RISPOSTE
Età:	13,5
Genere:	F: 8 M:3
Sport praticati:	Pallavolo, tennis, palestra, judo, calcio, aikido
Sport già consociuti:	Pallabase, bowling, calcio balilla, boccia, baskin
Sensazioni:	Incuriosito/a, eccitato/a, sereno/a, stanco/a, in ansia, felicissimo/a
Aspettative:	Curiosità, divertimento, socializzazione
Soddisfazione:	4,8
Soddisfazione relazione con i compagni:	4,6
Parte integrante del gruppo:	4,1
Esclusione dal gruppo?	Compagni più grandi, durante un gioco
Sei riuscito a relazionarti con i compagni?	4,1
Sei riuscito a collaborare con i compagni?	4,2
Aspetti positivi relazione con i compagni?	Averli conosciuti
Aspetti critici relazione con i compagni?:	Differenza d'età, lontananza, esclusione
Soddisfazione relazione con gli insegnanti?	4,9
Aspetti positivi relazione con gli insegnanti?	Disponibilità, incoraggianti, positiv, affettuose, divertenti
Aspetti critici relazione con gli insegnanti?	Troppa corsa, severi quando si giocava
Immagine che rappresenta l'esperienza vissuta?	Gemello siamese, barca a vela, pulmino, baskin, foto iniziale, mare
"Questa esperienza mi ha insegnato che..."	Necessario comportarsi normalmente, lo sport è per tutti, lavorare assieme fa bene

Tabella 4 Riassunto risposte questionario partecipanti

DOMANDE	RISPOSTE
Età media:	14,9
Genere:	M: 4 F:3
Sport praticati:	No: 3 Si:4
Sport conosciuti:	Si, baskin bocce, pallavolo e tiro con l'arco
Sensazioni:	Incuriosito/a, preoccupato/a, eccitato/a, divertito/a
Aspettative:	divertimento, nuove esperienze, nuove conoscenze
Soddisfazione:	4,6
Soddisfazione relazione compagni:	4,6
Parte integrante del gruppo:	4,3
Esclusione del gruppo?	No
Sei riuscito a relazionarti con i compagni?	3,9
Sei riuscito a collaborare con i compagni?	4,1
Aspetti positivi relazione con compagni:	Clima sereno, collaborazione, socializzazione, divertimento, simpatia,
Aspetti critici relazione con i compagni:	Divisione in squadre, mancata relazione con tutti
Relazione efficace con il tuo "gemello siamese"?	4,4
Momenti in cui hai aiutato il tuo "gemello siamese"?	4,7
Momenti in cui il tuo "gemello siamese" ti ha aiutato?	3,1
Aspetti positivi relazione con "gemello siamese":	Relazione efficace, compromessi, divertimento, aiutarsi, conoscersi
Aspetti critici relazione con "gemello siamese":	Agitazione, difficile collaborazione
Feedback positivi ai compagni con disabilità?	4,4
Atteggiamenti positivi verso i compagni con disabilità?	4,4
Promozione atteggiamenti positivi:	festeggiare assieme, motivazione, incoraggiamento, rispetto per gli altri
Relazione insegnanti:	4,6
Aspetti critici relazione con gli insegnanti:	/
Aspetti positivi relazione con gli insegnanti:	Organizzazione, attenzione, collaborazione, comprensione, aiuto
Immagine che rappresenta l'esperienza vissuta?	Sole: raggianti e calorosi; squadra unita; sport diversi; relazione con tutti; cerchio--> discussione attività
"Questa espereinza mi ha insegnato che...":	Mettersi in gioco, aiutare divertendosi, divertimento, partecipazione di tutti

Tabella 5 Riassunto risposte questionario peer

DOMANDE	RISPOSTE
Età:	53
Genere:	Femminile
Titolo di studio:	Laurea in scienze motorie
Disciplina insegnata:	Scienze motorie
Anni di insegnamento:	42
Sensazioni:	Preoccupata, in ansia, eccitata, incuriosita
Aspettative:	Esperienza positiva per tutti, inclusione, clima sereno
Soddisfazione:	5
Punti di forza camp?	Tecnici e ragazzi/e, lavoro per ruoli, progettazione per tutti, varietà proposte, differenza età
Criticità riscontrate?	Discipline lente (boccia), soggetto autistico oppositivo
Soddisfazione modalità educativo-didattiche e relazionali?	4
Punti di forza modalità educativo-didattiche e relazionali?	Assegnazione ruoli in base alle competenze
Criticità modalità educativo-didattiche e relazionali?	Comportamento da adottare incerto
Cambiamenti da apportare nelle modalità educativo-didattiche e relazionali?	Tempo di relazionarsi con tutti
Cambiamenti organizzativi?	Diminuzione orario
Immagine che rappresenta l'esperienza?	Punto decisivo messo a segno da ragazzo ipovedente a bocce; gruppo che sorride e applaude;
"Questa esperienza mi ha insegnato che..."	Adattare regole per far giocare tutti; insegnante flessibile-creativo-entusiasta-con energie

Tabella 6 Riassunto risposte questionario istruttori