

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in
MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE
CONTINUA



Tesi di Laurea Magistrale

LE COMPETENZE PER UNO SPORT PIÙ INCLUSIVO: UNA RICERCA QUANTITATIVA PER VALUTARE LE SOFT SKILLS DEGLI ALLENATORI NEL MONDO DELLA PALLAVOLO

Relatore:

Prof. Simone Visentin

Laureanda: Francesca Rizzetto

Matricola: 2039818

Anno Accademico 2022/2023

*Uno non è un grande allenatore quando
fa muovere i giocatori secondo le proprie intenzioni,
ma quando insegna ai giocatori
a muoversi per conto loro*

Julio Velasco

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
Capitolo 1 Il potenziale educativo dello sport	7
1.1 La prospettiva socioeducativa.....	9
1.1.1 Effetti della socializzazione	12
1.1.2 Il valore educativo	13
1.2 Insegnare lo sport o educare allo sport?.....	15
1.2.1 Il ruolo dell'educatore sportivo	16
1.2.2 Educare ed educarsi	19
1.2.3 I processi di formazione e qualificazione professionale degli allenatori di pallavolo.....	20
1.3 Pianificare l'allenamento inclusivo	23
1.3.1 Aspetti pedagogici	26
1.3.2 L'approccio UDL e i suoi principi.....	28
1.3.3 Pedagogia positiva	31
1.3.4 Il cooperative learning	36
Capitolo 2 Le competenze degli allenatori-educatori	41
2.1 Cosa sono le competenze?	42
2.1.1 Soft e hard skills	45
2.1.2 La competenza emotiva	48
2.1.3 Stress ed emozioni: ricercare l'ambito ottimale nella prestazione ..	51
2.1.4 L'intelligenza emotiva	52
2.1.5 Competenze per la vita e per lo sport	56
2.2 Le competenze dell'allenatore-educatore in ambito giovanile	59
2.2.1 I feedback.....	62
2.2.2 Strategie educative.....	65

2.2.3	Principi guida.....	68
2.3	I profili pedagogici dell'allenatore.....	72
2.3.1	Profilo esistenzialista	74
2.3.2	Profilo idealista	75
2.3.3	Profilo pragmatista.....	75
2.3.4	Profilo realista o positivista	76
2.3.5	Profilo socio-critico	77
Capitolo 3	La ricerca	79
3.1	Le domande di ricerca e l'obiettivo	80
3.2	Contesto e popolazione di riferimento.....	81
3.3	Metodo e strumento d'indagine	83
3.4	Risultati.....	84
3.4.1	Prima sezione: le competenze.....	86
3.4.2	Seconda area: la formazione	88
3.4.3	Terza area: l'inclusione.....	93
3.5	Discussione	94
	Riflessioni conclusive	99
	Bibliografia	103
	Sitografia	113
	Appendice	115

INTRODUZIONE

L'allenatore è una figura professionale che, nel tempo, è stata troppo spesso stereotipata: dipinto come una persona poco colta e a cui non vengono richieste particolari competenze sia critiche che culturali. Ad alimentare la fiamma di uno sport "ignorante e arrogante" (Farnè 2008, p. 9) si sono aggiunti i discorsi dei mass media che, con i loro racconti generalizzanti sugli scandali del mondo sportivo, hanno diffuso lo stereotipo. In Italia, oltretutto, lo sport è stato ritenuto appartenente alla fascia politica di destra, poiché su di essa pesava il retaggio fascista che a suo tempo aveva molto investito sulla cultura del corpo e dello sport (Farnè 2008).

Nonostante lo sport sia e sia stato, segnato da crisi, scandali o discredito morale (Farnè, 2008) il rapporto con l'educazione rimane stretto, soprattutto in quelle discipline di squadra in cui bambini e ragazzi si trovano a socializzare. Tuttavia, anche se può essere vero che l'attività sportiva è un'esperienza formativa, non è detto che la modalità con cui viene messa in atto sia pedagogicamente giusta.

La scelta dell'argomento nasce dalla commistione di due passioni: lo sport, in particolare la pallavolo e il tema educativo nei giovani in via di sviluppo. Troppo spesso si sentono storie di bambini non ammessi nelle squadre perché troppo vivaci, non all'altezza o incontrollabili; perciò, con questo lavoro si è cercato di mostrare l'inclusione come una via percorribile e fondamentale per lo sviluppo armonioso dei ragazzi e delle ragazze. Questa tesi si occuperà di entrare nel merito della relazione educativa tra allenatore e atleta, sottolineando il ruolo di guida del primo e le *soft skills* necessarie per essere un modello di riferimento.

Nel primo capitolo si delinearanno gli aspetti che rendono lo sport educativo. Il semplice lavoro sportivo di per sé non è portatore intrinseco di valenza educativa, dipende da come viene messo in atto. Mantegazza (1999) nella sua analisi sullo stretto rapporto tra sport e educazione mette in risalto due aspetti: "Lo sport è un dispositivo di crescita che mantiene ancora una straordinaria potenzialità educativa" perché, continua "permette il contenimento delle emozioni e il trattamento pedagogico degli affetti". D'altro canto, lo sport non ha una valenza positiva solo per il fatto che lo si pratichi, anzi è in grado di mostrare un'identità positiva solo se portatore di valori alti. La sua efficacia inoltre è

visibile concretamente nei comportamenti e nelle dimostrazioni pratiche di tutti i giorni. La maggior parte dei bambini e delle bambine che si avvicinano a uno sport non diventeranno né professionisti né tanto meno campioni, ma se avranno vissuto l'esperienza sportiva in modo positivo e gioioso allora la loro vita sarà segnata da una formazione indelebile, dando loro punti di riferimento saldi per la costruzione di un proprio pensiero critico e di una propria visione della realtà (Farnè, 2008).

Tra i valori alti, l'inclusione è stata presa come punto di partenza e faro guida. Essa rappresenta l'idea che lo sport dovrebbe essere accessibile, accogliente e vantaggioso per tutte le persone, indipendentemente dalle loro differenze individuali. Nello sport, l'inclusione può essere supportata da alcune metodologie quali: *l'Universal design of learning*; la Pedagogia positiva e il *cooperative learning*. Questi tre modi di pianificare l'allenamento inclusivo consentono innanzitutto di variare dalle classiche metodologie in cui l'allenatore spiega l'esercizio e gli atleti lo ripetono passivamente, rendendo così tutto più stimolante. In secondo luogo, consentono di ampliare le vedute tenendo conto dei diversi modi di apprendere degli atleti e permettendo loro di esprimersi al massimo delle potenzialità.

Nel secondo capitolo, si è proceduto con una definizione delle competenze chiave, per poi proseguire con un'analisi più approfondita sulle *soft skills*. Questa sezione è risultata di vitale importanza, poiché ha gettato le fondamenta concettuali per comprendere come le abilità non solo tecniche, ma anche emotive e relazionali, siano essenziali nello sport. La centralità delle competenze non è stata solamente teorica, ma anche pratica per lo studio dell'ambito delle relazioni tra l'allenatore e l'atleta. In tale contesto, l'allenatore ha assunto una doppia veste: di leader e di mentore. Questa dualità di ruoli è cruciale in quanto l'allenatore non è semplicemente un esperto tecnico, ma diventa il faro a cui l'atleta guarda per ispirazione e guida. Facendo nostre le parole di Farnè (2008, p.48) "Si fa mentore colui che, agli occhi dell'educando, prefigura luoghi ed esperienze, sia in termini concreti, sia a livello interiore e di vissuto". Rispetto a tutte le altre figure pedagogiche, l'importanza del mentore sta nel fatto di essere scelto dall'atleta sulla base di una volontà reciproca e non istituzionale.

Con uno sguardo più profondo alla letteratura, sono emersi programmi educativi pratici che rappresentano una guida concreta per gli allenatori. Queste strategie vanno oltre la mera teoria e offrono strumenti tangibili per migliorare l'approccio educativo.

Dall'individuazione di modalità di *feedback* costruttivo al *micro-teaching* fino ad arrivare al gioco di ruoli; queste strategie mirano a migliorare l'efficacia dell'allenatore nel trasmettere conoscenze e valori.

Infine, la ricerca ha condotto alla definizione dei profili pedagogici dell'allenatore. Questi profili non sono statici, ma rappresentano tipi di approcci all'allenamento facilmente malleabili. Dal profilo esistenzialista che valorizza la dimensione soggettiva della conoscenza, al profilo socio-critico che invece si basa sulla fiducia nello sport di migliorare le persone. Questo capitolo, quindi, ha arricchito il quadro, trasformando la teoria in pratica adattabile a ogni contesto di sport e apprendimento.

Il capitolo dedicato alla ricerca ha permesso di esplorare le *soft skills* direttamente dal punto di vista degli allenatori di squadre giovanili del Veneto. Il questionario somministrato è servito a rendere visibili i significati e i problemi delle formazioni, uscendo dal percorso rigido che non ammette dubbi e autoriflessioni. L'obiettivo è quello di ri-disegnare il ruolo dell'allenatore, pensandolo come elaboratore di situazioni cognitive e affettive. Il lavoro contribuirà a delineare una figura di allenatore che non dovrà più servirsi delle sole conoscenze tecniche, ma sempre di più dovrà allargare i confini del proprio apprendere.

Capitolo 1

Il potenziale educativo dello sport

Prima della battaglia delle Termopili, Serse apprese che i Greci, nonostante la drammaticità della situazione, non avevano interrotto i giochi olimpici. Il comandante, stupito da questa situazione, chiese il perché di questa decisione e gli venne risposto che lo facevano per una semplice corona di ulivo. Sorpreso nuovamente, si rese conto che gli uomini contro cui stava combattendo erano uomini di valore.

Questo episodio, raccontato da Erodoto, segna l'inizio di quello che oggi è definito Sport (Roma, 2017). Nessun uomo, fino a quel momento, aveva affrontato fatica e allenamento solo per la gioia della sfida.

Lo sport è quindi il luogo dove si viene a contatto per la prima volta con la competizione e in una prima analisi la competizione sembra essere l'elemento che più genera differenze poiché sembra realizzarsi nella dicotomia "vincitori/vinti", dicotomia che poi però si trasforma in "deboli/forti" (Grossini, 2009). In seconda analisi, la competizione è una parte non essenziale della pratica sportiva, è una scelta personale necessaria per ottenere risultati positivi nelle competizioni (Federici, 2012). Tuttavia, lo sport, come viene definito dall'OMS (Organizzazione mondiale della sanità) è il raggiungimento del pieno benessere fisico, psichico e sociale.

Il settore dell'attività sportiva ha subito, nel corso del tempo, una continua evoluzione fino ad arrivare ad essere un contesto capace di influenzare aspetti come l'economia della società e l'educazione degli individui (Isidori & Fraile, 2008). Anche se spesso viene ridotto a degli aspetti superficiali come agonismo, competizione, interessi commerciali, professionismo e dilettantismo (Carlomagno, 2009); lo sport, non abbraccia una sola dimensione e non si muove in una sola direzione, anzi, si articola in maniera complessa all'interno di una realtà altrettanto complessa (Di Palma; et al., 2017). La complessità richiede un'analisi problematica del concetto che può essere inteso come un approccio basato sulla relazionalità e sulla multi causalità (Pardi, 1987). Infatti, lo sport è legato all'impossibilità di isolare un fenomeno perché questo si intreccia con gli altri sottosistemi sociali e, in virtù del fatto che produce una diversità di contesti applicativi, consente all'individuo di vivere molteplici esperienze con modalità differenti. L'individuo, in

questo modo, risponde alle richieste del contesto in cui si trova valorizzando le proprie unicità e affermando la propria identità personale (Carlomagno, 2009).

Il principio fondamentale del Codice europeo di etica sportiva, approvato dai Ministri Europei nel maggio del 1992 (Rodi), è che il *Fair Play* o Gioco Leale non può essere facoltativo, anzi deve caratterizzare ogni attività sportiva. *Fair play* significa anche essere leali e onesti in primis con sé stessi, poi con gli altri (pubblico, avversari, arbitri) e con l'ambiente. Ma significa anche rispettare il fatto di commettere errori e avere la capacità di essere modesti tanto nella vittoria quanto nella sconfitta. Uno dei più grandi allenatori al mondo, Julio Velasco, dopo la mancata conquista dell'oro olimpico del 1992 contro l'Olanda, a tal proposito dice:

Sono orgoglioso della squadra che ha vinto Mondiali ed Europei, ma sono altrettanto orgoglioso della squadra che ha perso le Olimpiadi di Barcellona. Per un motivo: perché abbiamo saputo perdere. Non abbiamo dato la colpa a un qualche fattore esterno. Abbiamo riconosciuto che l'avversario era stato più bravo di noi, punto e basta (Prisco, 2019).

Nello sport quindi si riconosce una grande opportunità per l'educazione e l'inclusione che però deve essere sostenuta dall'intenzionalità educativa dell'allenatore (Costantini, 2008). Questo prevede una predisposizione positiva degli allenatori, non solo tecnica, ma anche nella gestione del rapporto con gli atleti che deve mirare a una crescita di questi ultimi (Holt, 2016).

Nonostante la molteplicità di opportunità che offre lo sport, in questo elaborato ci si soffermerà sulla capacità di esso di sviluppare prima nell'individuo e poi nella comunità intera un beneficio sociale ed educativo (Di Palma et al., 2017). Lo sport educativo non è un modo diverso di fare sport; bensì la natura stessa di esso. Rispetto all'educazione fisica che addestra, dà ordini ed è fine a se stessa; lo sport è apprendimento critico delle conoscenze e acquisizione di abilità specifiche (Isidori, 2009). Inoltre, l'attività sportiva implica che movimento e valori siano un'unità inseparabile che ha origine nel corpo, un corpo che si muove e gioca e prevede una serie di comportamenti, di apprendimenti di senso che hanno ripercussioni sul piano educativo e formativo. L'azione del fare sport è sempre un'azione morale e quindi anche una manifestazione della cultura umana che rispecchia i valori della società di riferimento (Isidori, 2009).

Il primo capitolo di questo elaborato si pone quindi l'obiettivo di mettere in luce gli aspetti educativi dello sport. In primo luogo, verrà analizzato il ruolo dell'allenatore sportivo, con particolare attenzione all'ambito pallavolistico, per poi individuare i principi pedagogici sui quali è possibile costruire un allenamento inclusivo.

1.1 La prospettiva socioeducativa

Per arrivare a delineare la figura dell'allenatore-educatore è importante prima sottolineare gli aspetti socioeducativi dello sport. Per creare una società sportiva adeguata bisogna tener conto delle diverse funzioni che la compongono come quelle di: organizzazione, coordinamento, gestione, controllo e educativa, ed è proprio quest'ultima a cui si deve mirare. Tale funzione riconosce e mette in pratica le possibilità racchiuse nell'attività sportiva per la crescita soprattutto delle nuove generazioni (Di Palma et al., 2017). Tutte le risorse devono essere utilizzate allo scopo di soddisfare il risultato educativo, pur mantenendo una gestione che rispetti i principi di efficacia ed efficienza.

Lo sport riesce a riprodurre simbolicamente ciò che accade nella vita quotidiana come: la fatica, la lotta, la sofferenza e le emozioni; proprio per questo va sfruttato al massimo nel suo potenziale educativo (Di Palma et al., 2017). All'interno di un contesto protetto come quello dello sport, vi sono variabili che hanno un elevato grado di controllo come ad esempio: la sicurezza nella disposizione degli attrezzi per evitare incidenti; l'assistenza diretta da parte dell'allenatore o degli altri atleti; la possibilità di modificare il compito individualmente o per piccoli gruppi (Carraro, 2008). Oltre ad essere un contesto protetto, lo sport, è anche un contesto educativo definito così per la presenza di molteplici fattori quali: il rapporto continuativo con un adulto di riferimento; il rispetto delle regole; l'apprendimento; il processo di verifica/selezione; la vittoria e la sconfitta e la volontà di migliorare che spinge il singolo a trovare motivazione all'impegno (Farnè, 2008).

Inoltre, Stefania Ulivieri Stiozzi sottolinea che, l'apprendimento nel contesto sportivo è un elaboratore pedagogico della crescita poiché l'educando è aiutato nella sperimentazione delle proprie capacità favorendo uno sviluppo integrale dell'identità.

In una palestra o in un campo sportivo, i ragazzi vivono emozioni e fatiche vere, hanno la possibilità di realizzare la loro identità personale e di conseguenza di portare il loro contributo creativo (Benetton, 2015). L'evento educativo diviene tale quando in un contesto di condivisione e riconoscimento reciproco avviene un passaggio negli stadi di crescita (diversi per ogni individuo) che rende possibile la realizzazione personale. L'azione educativa poi, grazie alla sua dimensione sociale, fa emergere e consolidare le possibilità individuali, che senza la reciprocità non sarebbe possibile individuare e di conseguenza sviluppare. Pertanto, il percorso di umanizzazione del singolo, sia in senso

personale sia in senso comunitario, deve avere un orientamento valoriale e guidare le relazioni fra persona, sistemi e ambiente (Benetton, 2015).

In un periodo di crisi educativa, come quello che stiamo attraversando, caratterizzato da atteggiamenti di rinuncia e sfiducia verso le nuove generazioni bisogna costruire una nuova pedagogia basata su una moderna comunicazione e sulla relazionalità; lo sport in tal senso può e deve avere un ruolo centrale (Farinelli, 2005). Un esempio di gestione dello sport in prospettiva socioeducativa è tratto dai modelli statunitense e australiano. In questi modelli la crescita sportiva dell'individuo parte dall'infanzia e viene supportata dal sistema scolastico. Sono molti i soggetti che attraverso questo tipo di gestione riescono, grazie ai valori incontrati nello sport, a trovare una soddisfazione personale duratura nel tempo (Eitzen, 2009).

Il comportamento sportivo, cioè l'insieme delle pratiche sportive insegnate e il modo stesso di insegnarle, si è ben adattato alle esigenze della vita e si è a sua volta trasformato in tanti modelli di comportamento; tanto da diventare un tipo di educazione informale (Isidori, 2013). In questa chiave, il sistema sportivo deve essere adattato grazie a pratiche inclusive e democratiche¹ nella società complessa (Isidori, 2012). Lo sport forma le persone ancor prima di formare gli atleti e uno dei suoi fondamenti è metterle di fronte alla necessità di vivere in gruppo e questo fa sì che si sentano parte di un contesto sociale (“Lo sport inteso come strumento educativo e sociale”, 2020). Facendo riferimento alla piramide dei bisogni di Maslow (*Figura 1.*), che è un buon punto di riferimento per i bisogni sociali e relazionali (Barbieri, n.d), possiamo affermare che attraverso la pratica sportiva vengono soddisfatti molti bisogni della piramide come quello di sicurezza, di appartenenza, di stima e di autorealizzazione. L'inclusività e lo stare in gruppo permettono la soddisfazione del bisogno di appartenenza che nonostante sia ad un livello “inferiore” e sia destinato a lasciare il passo ai bisogni di livello superiore, è fondamentale nella vita dei ragazzi tanto che Maslow (1954) lo definisce così:

Abbiamo pochissime informazioni scientifiche sul bisogno di appartenenza, sebbene questo sia un tema ricorrente nei racconti, nelle autobiografie, nella poesia e nel teatro, e anche nella letteratura psicologica più recente. Da queste fonti veniamo a conoscere in modo generale gli effetti distruttivi sui ragazzi dei continui traslochi o cambi di residenza; del disorientamento; dell'eccessiva mobilità, [...] Noi sottovalutiamo ancora l'importanza profonda della propria squadra, dei propri colleghi di lavoro che ci sono familiari.

¹ Da intendere come *way of life*, in ottica Deweyana di sviluppare la personalità individuale in relazione alla condivisione valoriale comune

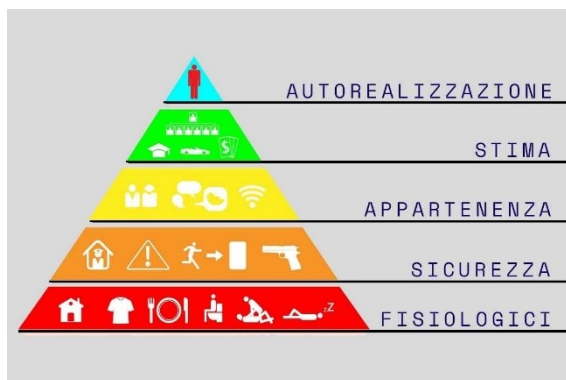


Figura 1. Piramide dei bisogni di Maslow

Tutto ciò permette di tendere all'inclusione che non è un obiettivo statico da raggiungere bensì una pratica da rinnovare tutti i giorni. Il termine inclusione è un termine ombrello che racchiude in sé vari aspetti: innanzitutto riguarda tutti e non solo chi ha una disabilità inoltre genera senso di appartenenza, perché permette al singolo di sentirsi parte attiva di un gruppo in cui ognuno è libero di portare le proprie capacità (Benetton & Visentin, 2021). A lungo termine permette il miglioramento dei processi e degli ambienti di apprendimento contribuendo così alla realizzazione di una società inclusiva (Ghedini, 2009). Solo grazie a tutto questo si può pensare di realizzare un cambiamento che favorisca la coesione sociale ma anche l'integrazione tra i contesti formali, non formali e informali.

Se dovessimo pensare di scollegare i due concetti, educazione e sport, decreteremmo la morte del secondo nel suo significato più autentico. De Coubertin (2000), a tal proposito, sosteneva che i problemi dello sport dovevano essere risolti dai filosofi e dagli educatori; era loro compito prendersi cura e risolvere i problemi della pratica sportiva. Quindi sarà il lavoro sinergico tra allenatori e ricercatori, in ambito educativo e sportivo, che permetterà lo sviluppo in chiave olistica delle teorie e delle prassi sportive in ottica educativa

Pertanto, al fine di concepire lo sport in una prospettiva sociale e educativa è necessario pensare ad esso come un sottosistema della società all'interno del quale si ritrovano i valori, i difetti e le buone pratiche della realtà sociale. La pratica sportiva è quindi legata alla dimensione esistenziale e come tale può diventare un modello per la società, a patto che si vigili attraverso l'educazione (Isidori, 2019).

1.1.1 Effetti della socializzazione

La socializzazione è quel meccanismo attraverso il quale gli individui della società vengono istruiti e imparano la loro cultura (Wentworth, 1980). Il modello di socializzazione attraverso lo sport si basa sull'idea secondo la quale si impara a conoscere e a comportarsi nella società attraverso giochi e attività sportive (Farnè, 2008).

La socializzazione, quindi, comporta una responsabilizzazione dei ragazzi e un'attenta organizzazione permette loro di formare una coscienza sociale ed etica (Turcu & Todor, 2010). Molti degli effetti della socializzazione si vedono poi nella vita sociale e si dimostrano più forti nei soggetti che hanno svolto l'attività sportiva più a lungo. Questo perché anche la mente viene allenata insieme al corpo e quindi mente e corpo vengono usati in maniera differente, ciò crea un impatto doppiamente positivo: sia sull'autostima e sull'identità del sé, sia sullo sviluppo generale che risulta armonioso e capace di mantenere salute e benessere (Turcu & Todor, 2010). Per quanto riguarda la componente educativa, il vivere in un gruppo comunitario, come spiegano Dragnea et al., (2002), porta a stabilità emotiva e all'instaurazione e al miglioramento delle relazioni interpersonali.

La pratica sportiva, dunque, influenza il vivere dell'uomo nella società soprattutto perché produce effetti positivi non solo per il corpo, ma anche per la mente. Combatte ansia, depressione, tensioni e stress e permette all'individuo di costruire il proprio sé e la propria autostima. Tutto ciò deve essere ben gestito, soprattutto con i giovani, che porteranno quanto assimilato all'interno di altre istituzioni sociali (Turcu & Todor, 2010).

Il secondo grande effetto della socializzazione è la resilienza. Per resilienza intendiamo un processo dinamico e multidimensionale che include un adattamento positivo in una situazione avversa (Castelli et al., 2010). L'ambiente sociale, infatti, è stato indicato come un fattore di protezione utile alla costruzione di essa e il clima che circonda l'attività sportiva è utile a promuovere le relazioni che gli individui instaurano con i compagni di squadra, l'allenatore e i dirigenti (Galli, 2005). Individualmente, lo sport, genera motivazione alla persistenza; la motivazione all'allenamento, nell'affrontare la fatica e il dolore; tutte competenze che entrano in stretta relazione con il costrutto della resilienza (Boerchi & Farina, 2014). L'esperienza che offrono molte realtà sportive è un campo protetto in cui è possibile esaminare tale fenomeno. In sostegno alla resilienza, le pratiche sportive

offrono l'opportunità di creare e sostenere esperienze di gruppo significative all'interno di routine consolidate che spingono gli individui a interagire tra loro, diventando anche consapevoli dei propri limiti per spingersi a superarli (Boerchi & Farina, 2014).

1.1.2 *Il valore educativo*

La società odierna è caratterizzata da un insieme di agenzie educative: formali, non formali o informali. L'esigenza di riconoscere e validare gli apprendimenti non formali e informali è stata riconosciuta come parte integrante della Strategia di Lisbona del 2000 nel Memorandum, in cui essi vengono definiti al meglio. Con apprendimento formale si intendono le attività che si svolgono negli istituti d'istruzione e di formazione che portano all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute; con apprendimento non formale si intende l'educazione che si apprende al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, solitamente, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile. Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali. Infine, l'apprendimento informale: è l'insieme naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze.

Tra il contesto educativo familiare e quello scolastico, a incidere nel percorso formativo di un individuo c'è anche quello sportivo. Questi sistemi caratterizzano una società complessa all'interno della quale gli individui possono relazionarsi continuamente e in situazioni differenti (Mari, 2007). Infatti, l'attività sportiva è impregnata di valori educativi che stimolano le persone alla crescita, quali: fiducia nel futuro; assunzione di responsabilità; rispetto della legge; integrazione; lavoro di gruppo e vivere insieme secondo le regole della democrazia e del *Fair play* (Costantini, 2008). Questi valori, definiti 'puri' da Isidori (2009), sono il mezzo e il fine della pratica sportiva poiché garantiscono il rispetto della dignità della persona, permettono lo sviluppo individuale e lo sviluppo della convivenza umana.

All'interno di un gruppo ognuno è consapevole di ricoprire un ruolo e percepisce l'utilità dello stesso per il perseguimento di un fine comune; il servizio del singolo è

messo a disposizione della comunità (Di Palma; et al., 2017), incentivando così il processo di formazione continua (Grimaldi, 2011). Questo comportamento caratterizza uno dei principali obiettivi dell'educazione: permettere lo sviluppo dell'individuo affinché tutte le sue componenti, sia individuali che sociali, possano diventare un bagaglio personale di ricchezza da mettere a servizio della comunità (Maritain, 2001). L'esperienza corporea aiuta ad esprimere e realizzare la conoscenza, proprio come accade nel contatto di cura tra genitori e figli dove si crea la dimensione identitaria dell'individuo e sulla base di questa relazione si crea il modo di apprendere e di formarsi (Di Palma et al., 2017). Da questo parallelismo tra esperienze corporee emerge come la qualità della struttura su cui si regge la conoscenza dipenda dalla qualità dell'esperienza di relazione vissuta; in altre parole, il corpo funge da mediatore in ogni rapporto ed è solo grazie a questo che si riescono a strutturare le relazioni sociali (Peluso Cassese, 2011).

Lo sport è anche rispetto delle regole, autodisciplina e capacità di organizzazione non solo emotiva, ma anche pratica. Le regole e la conoscenza di esse è quindi l'elemento necessario per capire qual è il limite alla libertà individuale, perché come diceva il grande Martin Luther King: *“La mia libertà finisce dove inizia la vostra”*. È in questo senso che lo sport contribuisce alla necessità di avere delle regole per vivere, così come ogni attività sociale e ne esplora le difficoltà nell'accettarle, impararle e applicarle (Mari, 2007).

Il rispetto delle regole è, o comunque dovrebbe essere, il principio su cui basare la gestione dello sport educativo e chiunque le violi dovrebbe essere sanzionato, rispettando così un secondo principio: quello dell'uguaglianza. Insieme a questi deve essere ben chiaro il rispetto del prossimo, inteso come azioni volta all'inclusione, all'accettazione e valorizzazione delle unicità (Di Palma & Tafuri, 2016).

Tuttavia, l'agire educativo nello sport, come tanti altri settori caratterizzati dall'elevato numero di persone che vi lavorano, è un settore che difficilmente può essere ridotto a aspetti semplici e facilmente controllabili (Di Palma et al., 2017); motivo per il quale è necessario anche saper gestire l'errore in maniera educativa così da renderlo occasione di apprendimento attivo e costruttivo. Per farlo è necessario condividere un codice educativo a cui tutti devono avere accesso e esserne a conoscenza. In conclusione, si può affermare che è solo attraverso la costruzione di uno sport basato sui principi cardine dell'istruzione, sulle regole dello stare bene insieme e dell'inclusione sociale si forma un

settore non solo economico, ma educativo di un'importanza fondamentale e con un ruolo centrale nella vita dei ragazzi e della comunità intera.

1.2 Insegnare lo sport o educare allo sport?

I soggetti implicati nell'insegnamento dello sport, insegnanti, formatori, educatori, tecnici devono essere sollecitati a una riflessione sulla crescita educativa in una società complessa come quella attuale. La loro azione è fondamentale per uno sviluppo dello sport integrale e armonioso (Coco, 2014). L'azione educativa si ottiene grazie a una negoziazione democratica con il territorio, stabilendo programmi di attività motoria e sportiva. Tali attività incidono sulla formazione della persona e poi dell'atleta, tuttavia come sostiene Isidori (2008): "L'approccio ai valori dello sport è ancora una pedagogia generica e predicatoria, di tono moraleggiante e meramente prescrittivo, che nasconde sotto le sue formule preconfezionate uno spaventoso vuoto di contenuti ed una inesistente ricaduta sulla pratica" (p.13). Dunque, diventa necessario che coloro che insegnano lo sport siano debitamente formati, la teoria poi deve entrare in connessione con la pratica per conferire allo sport il suo vero valore educativo e trasformarlo così da insegnamento dello sport a educazione allo sport.

Lo scopo dell'educazione è anche la maturità morale, la quale si raggiunge attraverso un processo di sviluppo di cui è necessario conoscere le tappe e le modalità. Il problema dell'educazione con i ragazzi, quindi, sta nel permettere loro di interiorizzare i valori, farli propri e renderli capaci di riportarli nella società. L'educazione diventa quindi, come dice Musai (2013, p.114): "L'attività umana in grado di ricomporre l'armonia tra diverse istanze, tra il sé esteriore e il sé interiore, tra il corpo e l'interiorità, tra il limite e la finitezza dell'uomo e la sua ansia di infinito, tra il non senso e la ricerca del senso". Questa attività non può essere considerata come un mero apprendimento tecnico o l'imitazione di un modello, anzi, deve essere uno scambio reciproco di percezioni che permette l'individuazione di modi per sostenere i processi evolutivi (Coco, 2014).

Coco (2014) infatti individua sette elementi educativi su cui basare gli sport, sia di squadra che individuali:

1. *Educare al rispetto dell'ambiente e della natura*: conoscere l'ambiente con la sua flora e la sua fauna per rispettarlo e riconoscerne il valore;

2. *Educare il corpo, il movimento, le emozioni*: conoscere se stessi; autoregolarsi; conoscere il proprio corpo; migliorare le capacità di autostima e autoefficacia; ma anche conoscere i propri limiti per migliorarsi e talvolta superarli;
3. *Educare ai valori, alle regole ed alla socialità*: imparare ad accettare la vittoria come la sconfitta; riconoscere l'importanza della socialità, della solidarietà e delle regole; essere leali; reggere la fatica; accettare la frustrazione; saper stare in gruppo riconoscendo il proprio ruolo e quello degli altri;
4. *Educare alla prevenzione ed all'integrazione sociale*: contrastare l'isolamento e la chiusura in se stessi, ricercare l'attività sportiva più adatta; prevenire le cattive abitudini; cercare di dare il massimo; permettere l'inclusione e valorizzare l'unicità;
5. *Educare alla multidisciplinarietà*: comprendere la conoscenza della geometria, della storia, della linguistica, dell'aritmetica, della geografia, della biomeccanica ma anche acquisire le capacità di analisi.
6. *Educazione delle forme intellettive*: corporea; spaziale; naturalistica; intrapersonale; interpersonale; linguistica; esistenziale; logico-matematica; musicale.
7. *Educazione dei sistemi percettivi*: vista; propriocettivi; tatto; udito; olfatto.

Questi aspetti permettono di dare una giusta collocazione allo sviluppo educativo dello sport; tenendo conto, non solo degli aspetti morali ma anche degli aspetti legati ai fattori fisici e al movimento. Anche le capacità motorie influenzano l'intensità e la qualità di risposta dell'uomo all'ambiente e incidono in maniera determinante sulla prestazione. Inoltre, le sollecitazioni che il corpo riceve, che sono provocate dall'azione, promuovono processi alla base di capacità. L'educazione, quindi, permette un'esperienza del corpo che contribuisce a una conoscenza approfondita del sé, del corpo e delle emozioni in relazione all'ambiente permettendo in questo modo la globalità della formazione della persona (Coco, 2014).

1.2.1 *Il ruolo dell'educatore sportivo*

A garantire lo sviluppo integrale dell'individuo, insieme alle famiglie e agli adulti di riferimento, ci sono gli operatori sportivi, cioè professionisti in ambito sportivo che introducono anche competenze pedagogiche. Questo stretto legame tra agenzie educative

è garanzia di una maggiore efficacia degli interventi (Maulini et al., 2017). L'educatore non deve sostituirsi ad altre figure, bensì aiutare l'atleta a raggiungere l'autonomia e la capacità di assumersi le responsabilità, favorendo così il miglioramento della gestione del proprio percorso di crescita, il progresso dell'interazione sociale, dell'autostima e della salute psicofisica in generale. Il compito dell'educatore sta nel mettere a conoscenza dei valori educativi dello sport ma anche insegnare ad affrontare le problematiche legate a esso o alla vita di tutti i giorni. Questi valori serviranno poi all'individuo in tutti gli ambiti della vita, poiché: creatività, coraggio, entusiasmo, forza, rispetto, lavoro di gruppo, amicizia e gioia di vivere sono tutti elementi necessari per mettere in connessione corpo e mente ed assicurarne la relazione con l'ambiente circostante (Di Palma & Napolitano, 2018).

Come detto in precedenza, ciò che distingue il semplice movimento da un insegnamento vero e proprio è l'intenzionalità educativa dell'educatore. Tale concetto è la chiave di volta per connettere teoria e prassi, per permettere allo sport di diventare forte dei propri principi, fino a trasformarlo in una vera esperienza di vita. Pedagogicamente diventa necessario scegliere un percorso didattico aderente alle peculiarità dell'atleta, cogliendo le sue capacità e le sue caratteristiche sportive che gli permettano il raggiungimento degli obiettivi (Montesano; et al., 2016). Gli educatori devono quindi avere una corretta motivazione, un'adeguata competenza e devono essere capaci di lavorare sinergicamente con le altre figure educative per far raggiungere uno sviluppo armonioso e globale. Solo così si potrà progettare con intenzionalità educativa e portare l'insegnamento ad un livello più ampio. Roberto Farnè (2008, p.23) suggerisce a tutti gli allenatori che: "Chi insegna [...] ai bambini dovrebbe al tempo stesso imparare, osservando i bambini che giocano". In questo modo sarà possibile recuperare un atteggiamento autentico nel processo educativo. Lavorare con i ragazzi in età evolutiva sulla base di un'intenzionalità educativa significa avere uno sguardo più aperto e libero, e, anche se può essere faticoso, diventa un'esperienza professionale arricchente per entrambe le parti.

Per Weiss (2000) gli allenatori influenzano anche i comportamenti e le risposte affettive dei propri atleti modellando il clima motivazionale in cui vengono svolte le attività. Un clima motivazionale positivo è quello in cui viene promosso l'apprendimento, lo sforzo e l'automiglioramento. Il clima motivazionale che viene percepito influisce sulla percezione delle abilità, sull'interesse nello svolgere la pratica sportiva e appunto sulla

motivazione. Lo sport è quindi una scuola naturale in cui i comportamenti ideali vengono acquisiti mediante il confronto sportivo ma poi trasferiti a tutti gli ambiti di vita (Cecchini, 2015). Ciò implica che lo sport sviluppa sportività e di conseguenza che la sportività viene trasferita ad altri contesti.

La Comunità Europea ha sottolineato il ruolo fondamentale dello sport per la costruzione di una società più giusta, all'interno della quale tutti possano esercitare una cittadinanza attiva. Gli educatori sono quindi promotori di cambiamento e come tali devono avere uno sguardo particolare all'inclusività. Gli allenatori sono chiamati in prima persona a leggere questo cambiamento, essendo loro la figura di raccordo tra federazione e atleti. Pertanto, l'approccio da promuovere è quello multidisciplinare e per permettere un nuovo sviluppo democratico per la realizzazione di una politica inclusiva, è auspicabile e realmente praticabile il *lifelong learning* (Messuri, 2021). Con il termine *lifelong learning* si intende un'educazione permanente che deve adattarsi a cambiamenti nel tipo di lavoro e che deve costituire un processo continuo di formazione; inoltre, la formazione dovrà essere anche *lifewide* (Delors, 1996) e quindi appoggiarsi sui 4 pilastri, stabiliti dalla Commissione Internazionale (1996), cioè: imparare a conoscere, a fare, a essere, a vivere insieme.

Un aspetto rilevante del cambiamento per la comunità, promosso dall'intenzionalità educativa dell'allenatore, non può che indirizzarsi verso il binomio sport e inclusione. Valorizzare lo sport come strumento per superare il disagio e l'esclusione sociale è il primo passaggio verso un cambiamento radicale della società. L'attività sportiva, infatti, è capace di creare coesione e integrazione sociale (Ariemma, 2013). Questo potenziale però deve esprimersi attraverso una didattica specifica che abbia come fondamento i valori positivi connessi alle espressioni psico-fisiche (Tintori & Cerbara, 2017). L'allenatore educatore dovrà impiegare metodi di insegnamento diversi a seconda dell'individuo che si troverà di fronte, delle sue caratteristiche e del contesto in cui si muove. Inoltre, l'educatore avrà responsabilità differenti a seconda del metodo scelto e del tipo di persone che allenerà (Cusano & Ascione 2018).

Per attuare questo cambiamento e rendere concreti questi principi è necessario che ci siano delle linee comuni a cui affidarsi. In ogni caso, i veri artefici del cambiamento, saranno le persone, ovvero gli allenatori-educatori che con il loro esempio saranno i veri promotori del cambiamento. Queste figure però dovranno essere debitamente formate e

dovranno possedere strumenti, linguaggi e metodologie per promuovere il tutto al meglio (Messuri, 2021).

1.2.2 Educare ed educarsi

“Educare” deriva dal latino e significa “tirare fuori”, quindi rispetto all’educando non esiste una verità da indurre, bensì una verità da ottenere; a tal fine è necessario sfruttare anche la dimensione sportiva che risulta fondamentale nel processo di apprendimento e in quello educativo (Di Palma & Napolitano, 2018). Quanto affermato dimostra come l’educazione non può essere un atto singolo, unidirezionale e direttivo, anzi, va co-costruita nel tempo tenendo conto di diverse dimensioni.

Sulla Carta Internazionale per l’educazione Fisica e lo Sport, del 21 novembre del 1978 c’è scritto che: “La pratica dell’educazione fisica e dello sport è un diritto fondamentale per tutti. Ogni essere umano ha il diritto di accedere all’educazione fisica e allo sport, che sono indispensabili allo sviluppo della personalità”.

Queste poche righe riassumono in modo efficace l’importanza pedagogica dello sport, definendo la ricerca in questo campo come indispensabile e ne stabiliscono perentoriamente il ruolo fondamentale. Partendo dal presupposto che arrivare ad avere una conoscenza che comprenda tutte le realtà è impossibile, possiamo però affermare che per educare è necessario educarsi. L’educazione stessa, quindi, va costruita e spesso co-costruita all’interno di una équipe che possa definirne il processo educativo (Crepaz, 2004). L’allenatore dovrà essere pronto e aperto alla crescita durante la pratica. Per esempio, dovrà saper essere amico quando un atleta ha bisogno di confidarsi, dovrà essere pronto al dialogo con i genitori pieni di aspettative, a volte ingiustificate e dovrà anche saper coltivare i talenti e ottenere risultati. L’opportunità, ma anche la sfida, più grande risiede nella possibilità di verificare ogni giorno l’unità tra teoria e prassi, fra obiettivi e risultati reali (Crepaz, 2004). La pratica dà senso alla realtà e permette di pensarsi come un essere umano al di fuori dell’etichetta “allenatore” talvolta riduttiva. Accorciare la distanza tra teoria e prassi significa anche mettersi in gioco come professionisti, mettere in discussione le proprie idee ed essere pronti a modificarle se necessario. L’educatore mentre svolge il suo lavoro si educa al rapporto con l’altro e al tempo stesso cresce nella sua professionalità grazie al rapporto.

Per Bertolini, lo scambio educativo tra educatore ed educando, si caratterizza per uno sforzo di entrambe le parti a una costruzione di senso. In caso contrario il rapporto si ridurrebbe a una banale ripetizione passiva di un senso dato da qualcun altro. Nella relazione educativa è importante non creare una routine rassicurante e fare un'esperienza significativa che rimanga impressa per un motivo. Sia l'educando che l'educatore devono mettersi in gioco per cercare di cambiare, di rinnovarsi e dare un senso nuovo a ciò che fanno (Porcarelli, 2021). Il coinvolgimento di entrambe le parti è necessario per raggiungere quel tipo di educazione che punta a "tirare fuori" piuttosto che a insegnare passivamente.

1.2.3 I processi di formazione e qualificazione professionale degli allenatori di pallavolo

Gli istruttori sportivi sviluppano le loro competenze funzionali durante la pratica e l'esperienza, mentre le competenze relative ai loro compiti dovrebbero essere fornite durante i percorsi formativi (Cereda, 2018). La Comunità Europea ha condiviso con tutti gli Stati membri il Libro bianco dello sport (Commissione Europea, 2007); nel testo viene enunciato come lo sport sia uno strumento di sviluppo e come gli interpreti che agiscono all'interno di esso debbano avere una identità professionale adeguata.

Per costruire la professionalità è necessario che gli allenatori ottengano una certificazione delle competenze che devono essere specifiche per ogni sport e questo può avvenire nelle seguenti modalità:

- attraverso un percorso formale o una combinazione di percorsi formali;
- attraverso il riconoscimento di apprendimenti ed esperienze precedenti;
- attraverso il riconoscimento di una qualifica già conseguita all'estero (Cereda, 2018).

Questo tipo di riconoscimenti hanno però un grande limite, ovvero basare la certificazione su un monte ore tradizionale e di conseguenza valutare solo in maniera accademica quanto appreso. L'allenatore, come già è stato sottolineato, opera in contesti diversi e si rapporta con persone molto diverse tra loro, trovandosi a svolgere un ruolo non statico e che coinvolge competenze di vario tipo. Una valutazione fatta in questo modo è limitante dato che la definizione delle proprie competenze e del proprio ruolo spesso

avviene nel tempo e con la pratica sul campo. Tuttavia, questo sistema è di aiuto a Federazioni o Enti formativi per avere un'idea, almeno indicativa, delle persone che assumono. Mantovani (2014) individua quattro principali livelli di qualifiche:

1. Aiuto allenatore: prevede basse conoscenze e basse competenze, solitamente non ha possibilità di prendere decisioni in autonomia e svolge l'attività sotto la guida di un allenatore di grado superiore;
2. Allenatore: possiede conoscenze e competenze che gli permettono di prendere decisioni in autonomia e di assumersene anche la totale responsabilità. È la prima qualifica operativa autonoma e prevede una certificazione formale per iniziare a esercitare la professione;
3. Allenatore capo: possiede conoscenze e competenze tali da poter fungere anche da supervisore ad altri allenatori ed è in grado di coordinare le attività a qualsiasi livello;
4. Tecnico di IV livello: include competenze e conoscenze specialistiche che consistono anche nella capacità di strutturare i piani di sviluppo di altri tecnici. Questa figura è capace di lavorare in team complessi e con compiti di elevata responsabilità, come dirigere attività di ricerca e formazione a livello federale².

Nel caso specifico degli allenatori di pallavolo la formazione prevede quattro fasi distinte. Per iniziare i corsi il requisito fondamentale è avere 18 anni. Solo con la maggiore età, infatti, è possibile iscriversi al corso di "allievo allenatore" al termine del quale si sosterrà un esame, che, se avrà esito positivo permetterà il rilascio dell'attestato. Gli step successivi permettono di ottenere rispettivamente la qualifica di allenatore di primo, secondo e terzo grado.

I corsi di formazione per allenatori di volley hanno come basi le nozioni teoriche del gioco, l'imparare a fondo ogni dinamica in campo, le posizioni e i ruoli dei giocatori, nonché i diversi schemi di formazione della squadra e la loro logica di applicazione uniti allo sviluppo sia tattico, che fisico dell'allievo.

² Federazione sportiva, organizzazione costituita su base nazionale per i vari rami dell'attività sportiva

Generalmente, i corsi hanno una durata compresa tra le 46 e le 65 ore circa complessive e la frequenza è tassativamente obbligatoria per poter essere ammessi all'esame finale.

Alla fine di ogni livello di formazione, gli aspiranti allenatori sono formati e capaci di applicare le tattiche di gioco, la tecnica legata ad esso, e sono preparati sul metodo didattico più opportuno con il quale insegnare la pallavolo ai giocatori della propria squadra (Federazione Italiana Pallavolo).

È proprio attraverso questi corsi che gli allenatori vengono preparati su:

- Programmazione ed organizzazione del lavoro tecnico-tattico in palestra;
- Programmazione ed organizzazione del lavoro di preparazione fisica: o verifica-controllo del lavoro svolto dal preparatore;
- Lettura dei modelli di prestazione: o Modelli di prestazione tecnici (modelli esecutivi) o Modelli di prestazione tattici (modelli tecnici applicati alla dinamica del gioco) o Modelli di gioco (sistemi di gioco) o Modelli di prestazione fisici (tipi di movimento, dinamiche espressive della tensione muscolare, caratteristiche individuali del salto);
- Programmazione pluriennale della formazione e dello sviluppo in prospettiva dell'atleta (perciò non riferiti ai livelli del momento), anche attraverso i contenuti specifici dei moduli di insegnamento riferiti alla formazione mirata di esperti per il settore giovanile.

In sintesi, la formazione prevede: programmazione, sviluppo tecnico, sviluppo tattico e preparazione fisica. L'iter formativo prevede corsi di aggiornamento annuali rispondendo così all'obiettivo del lifelong learning previsto dalla Strategia di Lisbona e ribadito dal CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) nei programmi di formazione.

Dopo un'analisi degli obiettivi formativi stabiliti nella "*Guida per la formazione dei quadri tecnici 2023-2025*" si nota come solo per i primi due livelli di formazione siano previste delle ore dedicate all'insegnamento del *sitting volley*, nello specifico solo due ore per ogni corso. In due ore risulta difficile trasmettere i valori inclusivi dello sport e tanto meno bastano per far appassionare qualcuno a questa pratica. Il *sitting volley* è, come definito dal Comitato Italiano Paralimpico, lo sport inclusivo derivato dalla pallavolo, si gioca in un campo più piccolo e la rete è più bassa, inoltre si gioca stando seduti sul pavimento. Viene definito sport inclusivo perché può essere praticato da persone con

disabilità ma anche da normodotati. L'educazione inclusiva garantisce il coinvolgimento di tutti i bambini indipendentemente dalle loro abilità diverse, ma per farlo sono necessarie la consapevolezza e la capacità di interagire con tutti (Ghedin, 2009). Il bravo educatore, e nel nostro campo l'allenatore, deve avere una *leadership* efficace ed essere capace di fornire rinforzi positivi per i progressi dell'allievo. È chiaro che questo processo può avere un esito positivo solo se le attitudini degli educatori verso gli studenti con abilità diverse e la loro considerazione delle differenze è adeguata (Ghedin, 2009).

Rispetto a quanto affermato in precedenza è importante ribadire che lo sport, essendo una pratica umana, non è perfetta e può essere uno strumento di promozione di valori solo se chi lo propone aderisce a questa visione. Insegnare i valori dello sport deve essere una scelta consapevole del professionista, tale scelta però può essere compiuta solo se vi è la possibilità prima di conoscerla e poi di metterla in pratica. I programmi di formazione base degli allenatori di pallavolo invece non prevedono questo tipo di scelta perché risultano essere sbilanciati sul piano tecnico-tattico invece che su quello pedagogico; ma come sostiene Isidori (2008) nessuno può educare se non partendo da un punto di vista. Il troppo tecnicismo degli operatori dovrebbe legarsi all'intenzionalità educativa, permettendo così una crescita professionale in senso pedagogico e valoriale.

Da uno studio di Maulini et al., (2017), sul ruolo dello sport nella progettazione di interventi educativi, emerge l'importanza di una nuova formazione per i futuri allenatori-educatori, ma anche l'aggiornamento di quella di coloro che già da tempo lavorano nel settore. Per sviluppare le competenze pedagogiche di comunicazione educativa e l'acquisizione di nuovi metodi didattici rivolti a tutte le persone, in ottica di inclusività, sarà necessario lavorare sulle *soft skills* di modelli di responsabilità che permettano conseguenze positive sulla persona (Maulini, 2014).

1.3 Pianificare l'allenamento inclusivo

Nella didattica inclusiva la definizione dei principi metodologici è un elemento fondamentale per la programmazione. I principi vengono sviluppati dall'allenatore sportivo e poi applicati nelle corrette tecniche di insegnamento (Cusano & Ascione, 2018). L'obiettivo di questa didattica è far raggiungere ad ogni individuo il maggior apprendimento possibile. Ogni persona ha un proprio modo di apprendere e necessita di condizioni

differenti per farlo al meglio; quindi, la metodologia di chi guida l'attività sportiva deve mettere in pratica strategie idonee allo sviluppo psico-fisico di tutti gli atleti (Cusano & Ascione, 2018), senza lasciare indietro nessuno.

Per una corretta formazione degli atleti gli allenatori devono far raggiungere loro delle competenze che Peticari (2008) spiega come segue:

- acquisire maggiore autonomia e ridurre le specifiche problematiche psicofisiche delle persone diversamente abili;
- stimolare e favorire: la coordinazione motoria, il livello d'attenzione, l'organizzazione spazio-temporale, la coscienza e conoscenza di sé, l'auto-stima, la comunicazione, la socializzazione, nuove abilità motorie;
- raggiungere una buona autonomia nello spogliatoio e nell'ambiente circostante e un grado sempre maggiore di autonomia personale;
- sviluppare una positiva immagine di sé;
- percepire meglio il proprio corpo, attraverso l'integrazione e l'elaborazione delle esperienze motorie e percettive;
- favorire il rapporto con compagni e allenatori.

Di conseguenza i principi metodologici che sottostanno alle modalità di pianificazione ed esecuzione dell'allenamento sono (Moliterni et al., 2017):

- principio di accessibilità, all'individuo devono essere dati compiti pari al suo livello evitando quelli troppo difficoltosi o troppo semplici;
- principio di una partecipazione attiva e cosciente, l'individuo dovrebbe sapere quanto sta facendo, le modalità previste e il motivo per cui viene incoraggiato a partecipare con convinzione;
- principio riguardante il modello, la ripetizione del modello proposto dall'allenatore è funzionale al raggiungimento del punto massimo di espressione di quel gesto tecnico;
- principio del trasferimento, è la capacità di trasferire un apprendimento specifico a qualcun altro una volta che è stato appreso totalmente;
- principio di divisione in periodi, necessario per programmare i contenuti a lungo termine (Bompa, 2017);
- principio del sovraccarico, intensità e adattamento, perché uno sforzo sia positivo è necessario che rimanga all'interno di un intervallo compreso tra

la minima intensità e il limite della tolleranza, vi è allenamento se questi stimoli non sono ripetuti troppo di frequente;

- principio della variabilità, per migliorare i risultati gli stimoli dovranno essere quanto più variegati possibile;
- principio dell'adattamento, la ripetizione dell'esercizio è funzionale al miglioramento della capacità e al mantenimento del livello raggiunto;
- principio della progressività, è importante aumentare gradualmente il carico dell'allenamento, il volume e l'intensità così che di pari passo con la fatica fisica aumenti anche la tolleranza alla fatica psicologica;
- principio della multilateralità, consiste nel procedere dal generale allo specifico;
- principio dell'individualità, l'allenamento dovrà essere adattato ai singoli individui, poiché ogni persona risponde in maniera differente allo stesso stimolo;
- principio dell'eterocronismo, prevede che tanto è più grande l'intensità dell'esercizio a breve termine, tanto è più veloce l'adattamento e tanto prima svanirà;
- principio dell'efficacia, raggiungere l'obiettivo con il minor spreco di energia possibile.

Applicando questi principi gli allenatori pianificheranno un allenamento inclusivo che aiuterà tutti gli atleti a raggiungere il loro massimo apprendimento, senza lasciare indietro nessuno.

Un esempio virtuoso di programma sportivo che stimoli la riflessione dei ragazzi e allo stesso tempo veicoli i valori educativi dello sport è stato “Delfos” sviluppatosi in Spagna a partire dall'associazione degli “Amigos del Deporte” che dal 1991 si occupa della promozione e diffusione dei valori e dei comportamenti etico-sportivi. Cecchini et al., (2008) hanno analizzato il programma al fine di progettare e convalidare un intervento per sradicare i comportamenti violenti dei giovani appartenenti ai gruppi ultras. I principi educativi individuati dagli autori del presente studio sono stati:

- impegno personale dell'insegnante nello sviluppo dei valori, l'allenatore deve impegnarsi espressamente allo sviluppo di valori altrimenti i

programmi non avranno successo e per farlo deve essere leader dando l'esempio;

- stabilire gli obiettivi, che devono essere chiari, precisi, misurabili;
- assumersi impegni, l'allenatore è mediatore nell'apprendimento attivo del soggetto, deve affrontare questo ruolo con responsabilità;
- qualità delle relazioni personali, educare implica avere un contatto relazionale con l'altro e la qualità di queste relazioni è fondamentale nell'istruzione;
- sviluppare piani e strategie, per affrontare e superare le difficoltà;
- apprendere attraverso la pratica, lo sport guida chi partecipa all'attività ad apprendere attraverso il gioco e la sperimentazione;
- riflessione e condivisione, la pratica riflessiva è necessaria per raggiungere lo sviluppo morale e trarre insegnamenti dalle situazioni vissute;
- trasferimento in altre situazioni, le esperienze sono trasferibili in altri settori solo se specificamente progettate, è un processo complesso che prevede un certo grado di consapevolezza personale.

1.3.1 Aspetti pedagogici

Negli ultimi decenni la pedagogia ha spostato il focus della sua ricerca dall'insegnamento di contenuti a una didattica maggiormente centrata sui processi di chi apprende. La ricerca, quindi, come sostiene Munafò (2019) ha cercato di indagare: "Come facilitare, come guidare, come accompagnare gli allievi nella costruzione dei loro saperi". In questo paragrafo e nei tre successivi quindi si delineeranno degli approcci utili per organizzare le diverse situazioni al fine di favorire l'apprendimento.

Lo sport integrato è, come definito da Cusano e Merolla (2017):

Un insieme di attività motorie, di gioco, sportive, di esercizio e di movimento svolte insieme da persone con diversi funzionamenti, praticate per divertimento o professionismo, che hanno come scopo il confronto agonistico e non; dove ognuno, sulla base di sforzi fisici più o meno intensi, vede valorizzare le proprie potenzialità (...).

Nello sport integrato la didattica viene utilizzata allo scopo di costruire una situazione di gruppo che promuova l'inclusione e la solidarietà, con la valorizzazione delle diversità e dei limiti individuali (Cusano & Merolla, 2017).

L'allenamento sportivo è un processo pedagogico multilaterale che ha l'obiettivo di educare in maniera globale l'atleta, ciò significa permettere l'incremento di abilità, conoscenze e capacità dell'apparato muscolare (Cusano & Merolla, 2017), ma non solo. L'allenamento deve sempre avere un obiettivo, esplicito o non, che può essere: tecnico, tattico, individuale o di gruppo nel rispetto dei principi educativi che sottostanno alle regole del gioco e alle regole educative. Ogni allenamento si sviluppa all'interno di un contesto ben preciso, in un momento preciso della stagione e soprattutto in un momento preciso dello sviluppo personale dell'atleta per questo la modalità di lavoro varia, anche a seconda del target di riferimento; ad esempio, con atleti in età evolutiva, l'allenatore dovrà formare l'atleta nel suo insieme, al fine di ottenere le più alte prestazioni possibili in base alle possibilità e all'età (Cusano & Merolla, 2017).

In ambito pedagogico e didattico, queste premesse portano a programmare l'allenamento inclusivo con un tipo di didattica che sia flessibile e semplificata. Per ottenere benefici occorre modificare, aggiungere, semplificare gli obiettivi e utilizzare strategie di insegnamento diversificate. È fondamentale adattare l'allenamento all'atleta e non pretendere l'adattamento dell'atleta all'allenamento. Gli adattamenti a favore dello sviluppo personalizzato possono essere di tre tipi:

1. Educativi e metodologici, riguardanti la didattica e la sua valutazione;
2. Tecnici, riguardanti le regole e i regolamenti;
3. Strutturali, creazione di esercizi pensati appositamente per determinate categorie di atleti (Cusano & Marellò, 2017).

Si può anche intervenire sull'intensità delle modifiche: minime, dando degli aiuti all'atleta che gli permettano di adattarsi all'ambiente e ai ritmi di lavoro; moderate, quando riguardano le attrezzature, le regole e i ruoli; considerevoli, se portano a una personalizzazione elevata delle attività. La sfida sta nel riuscire a bilanciare tutti gli adattamenti al fine di rendere l'attività sportiva davvero inclusiva, che permetta la partecipazione di tutti gli atleti nello stesso arco temporale e nello stesso spazio. Solo così si otterrà un apprendimento per tutti e di qualità in cui la diversità sia un fattore di coesione e arricchimento (Cusano & Merolla, 2017).

1.3.2 L'approccio UDL e i suoi principi

L'allenamento inclusivo come abbiamo visto deve essere supportato da dei principi metodologici che ne guidino la programmazione. Oltre ai principi precedentemente elencati si descriveranno ora due approcci, in particolare quello *dell'Universal Design for Learning* e successivamente quello della Pedagogia Positiva. A seguito della spiegazione dei capisaldi delle teorie verranno proposte delle applicazioni esemplificative per la pratica sportiva.

Il termine *Universal Design for Learning* (UDL) è stato coniato nel 1995 e fa riferimento a una modalità di progettare percorsi che garantiscano flessibilità negli obiettivi, nei metodi, nei materiali e nella valutazione, al fine di permettere l'apprendimento a tutti gli individui (Rose & Gravel, 2016). Questa sigla deriva dalla terminologia architettonica per lo sviluppo di ambienti che siano utilizzabili da più consumatori possibili (Mace et al., 1991). La svolta in questo approccio è quella di includere, già nella prima programmazione, delle possibili alternative piuttosto che adattare la didattica in un secondo momento. I principi dell'approccio UDL forniscono linee guida semplici e derivano da studi delle scienze dell'apprendimento, servono a ridurre barriere intellettive, sociali, emotive, culturali e/o linguistiche (Rose e Gravel, 2016).

I tre principi nell'ambito dell'UDL consistono nel:

1. fornire diversi mezzi di rappresentazione;
2. fornire diversi mezzi di azione ed espressione;
3. fornire diversi mezzi di coinvolgimento.

La scelta di questi tre principi si basa su aspetti della ricerca delle scienze dell'educazione. Facendo, invece, riferimento alla neuroscienza i tre principi possono essere associati alle tre aree in cui è diviso il cervello:

1. area posteriore, per le capacità di riconoscimento e l'apprendimento percettivo;
2. area frontale, per le capacità motorie ed esecutive e l'apprendimento strategico e motorio;
3. area mediana del sistema nervoso, per le capacità affettive ed emotive.

Dai principi guida derivano poi nove linee guida, stabilite dal CAST³ (Center for Applied Special Technology) che hanno l'obiettivo di guidare coloro che si occupano di educazione nello sviluppo di programmi basati sulle differenze individuali.

Di seguito i principi verranno spiegati e approfonditi attraverso le diverse linee guida che li compongono, come illustrati nel sito ufficiale del CAST e arricchiti da esempi in ambito prettamente sportivo.

PRINCIPIO I: fornire molteplici mezzi di rappresentazione. Tale principio riguarda come è percepita e compresa l'informazione.

La linea guida numero 1 stabilisce di fornire diverse opzioni per la percezione. Ad esempio, fornire agli studenti diversi strumenti per poter comprendere le informazioni; dando come opzioni oltre al testo scritto, le sintesi vocali, elementi grafici o video. Ciò permette di non escludere nessuno dalla possibilità di apprendere.

La linea guida numero 2 stabilisce di fornire molteplici opzioni per la lingua, le espressioni matematiche e i simboli. Gli individui, con i loro punti di forza e punti di debolezza, recepiscono i significati in maniera differente, la matematica è un linguaggio e come tale non è compreso da tutti allo stesso modo. Il complesso e rigido sistema di simboli fa emergere le difficoltà, per questo si rende necessario l'uso di un materiale didattico che renda i simboli concreti.

La linea guida numero 3 stabilisce di fornire molteplici opzioni per la comprensione. Questa linea guida prevede che l'insegnamento deve avere lo scopo di fornire agli studenti gli strumenti necessari per trasformare l'informazione in conoscenza spendibile. L'importanza di queste linee guida si riflette nella capacità delle stesse di fornire modelli e supporti che permettano agli studenti di guidare l'elaborazione dell'informazione e facilitare la generalizzazione dell'informazione in contesti differenti.

Nello sport, secondo Munafò (2020), questo principio può realizzarsi ad esempio attraverso la distribuzione di mappe riassuntive. Gli atleti, in quanto persone diverse, apprendono in maniera differente, alcuni potrebbero apprendere meglio grazie alla lettura. Nelle mappe è utile inserire un riassunto delle competenze richieste, un'immagine che mostra il gesto o la tecnica da apprendere e i vari step per raggiungere il massimo risultato. A volte si rende necessario invece organizzare il tempo e lo spazio delimitando il campo

³ Organizzazione sfaccettata con una sola ambizione: abbattere gli ostacoli dell'apprendimento

con dei conetti colorati e facendo in modo che ad ogni conetto appartenga un'azione differente da svolgere.

PRINCIPIO II: fornire molteplici mezzi di azione ed espressione. L'apprendimento è uno sforzo che l'individuo compie e richiede abilità specifiche in vari campi, come in quello strategico, comunicativo e organizzativo.

La linea guida numero 4 sostiene l'idea secondo cui è necessario fornire opzioni per l'azione fisica. Diventa quindi importante fornire agli studenti materiali con i quali tutti possano interagire, l'utilizzo di tecnologie permette anche agli individui con disabilità motorie di esplorare e apprendere grazie a interruttori o comandi attivati con la voce.

La linea guida numero 5 stabilisce la necessità di fornire opzioni per l'espressione e la comunicazione. Non tutti si esprimono allo stesso modo, ma tutti devono avere uguali opportunità di esprimersi. In questo modo le differenze diminuiranno e tutti potranno conoscere la vasta gamma di mezzi esistenti in comunicazione.

La linea guida numero 6 guida l'azione nel fornire opzioni alle funzioni esecutive. Tali funzioni sono associate alla corteccia prefrontale e permettono all'umanità di superare l'impulsività di azioni a breve termine favorendo gli obiettivi di lungo termine. Le funzioni esecutive sono molto vulnerabili alla disabilità, quindi l'approccio UDL cerca di espanderle in due modi: supportando le abilità di basso livello così che richiedano un'elaborazione minore e supportando quelle di livello superiore in modo che vengano sviluppate in maniera efficace. In questo caso l'educatore aiuta l'educando fornendo diverse opzioni e dando una scelta tra diversi modi di fissare gli obiettivi o per programmare. Risulta fondamentale, anche nello sport, permettere all'atleta di fermarsi a pensare al gesto tecnico da compiere (Munafò,2020).

Nella pratica un allenatore può mostrare il gesto tecnico chiedendo a un'atleta di eseguirlo ai compagni: *peer demonstration*. La ripetizione di un gesto da parte di un pari aiuta a ricordare i vari passaggi e i vari dettagli che possono sfuggire durante la spiegazione orale (Beyer et al., 2009). Inoltre, è possibile utilizzare lavagne bianche su cui disegnare la posizione esatta da tenere in campo, in modo da differenziare il tipo di *feedback* fornito (Munafò, 2020).

PRINCIPIO III: fornire molteplici mezzi di coinvolgimento. Questo principio si basa sulla questione di che cosa motiva le persone ad apprendere.

La linea guida numero 7 fornisce opzioni per attirare l'interesse degli educandi, se un'informazione non coinvolge i processi di apprendimento allora di fatto è inaccessibile. L'interesse va stimolato in modi differenti, assicurandosi che le attività siano il più autentiche possibile affinché i ragazzi si sentano protetti all'interno dell'ambiente formativo.

Linea guida numero 8 ha l'obiettivo di fornire opzioni per il mantenimento dello sforzo e della persistenza. Se chi impara è motivato ad apprendere, sarà anche più propenso a mantenere l'attenzione durante lo sforzo conoscitivo. Questa linea guida richiede un bilanciamento tra sfida e supporto, che può essere trovato nell'opportunità di collaborare con i compagni. Il *feedback* è fondamentale poiché senza di esso gli studenti non saprebbero cosa migliorare e cosa stanno facendo in maniera corretta.

L'ultima linea guida, la numero 9, fornisce opzioni per l'autoregolazione. Autoregolarsi significa modulare strategicamente le reazioni e gli stati emotivi così da essere più efficaci nell'adattamento all'ambiente.

Operativamente l'allenatore deve conoscere gli interessi dei propri atleti e creare un ambiente di apprendimento formativo sicuro e prevedibile; la routine e la quotidianità, infatti, aiutano l'atleta a sentirsi incluso (Vargas et al., 2012). Inoltre, un ambiente sicuro incoraggia a prendersi dei rischi proporzionati (Lieberman et al., 2008). Infine, il *feedback* deve essere orientato alla padronanza; cioè, deve essere attento al processo di apprendimento piuttosto che alla vittoria (Munafò, 2020).

Progettare attraverso l'approccio UDL stimola gli educatori a programmare prendendo in considerazione le limitazioni dell'ambiente di apprendimento invece che le difficoltà individuali. Per convalidare questo approccio nella pratica sportiva saranno necessarie ulteriori ricerche, individuando i mezzi più efficaci per ampliare le opportunità di accesso alla formazione di tutti gli atleti (Munafò, 2020).

1.3.3 *Pedagogia positiva*

Il secondo approccio da definire è quello della pedagogia positiva considerato importante vista l'importanza data all'atleta che viene messo al centro del rapporto educativo e formativo, migliorando così la motivazione e fornendo esperienze affettive e di apprendimento. La pedagogia positiva è un approccio educativo che si pone l'obiettivo di

valorizzare il rapporto positivo tra atleti, allenatori e genitori in modo da generare uno sviluppo sociale ed emotivo nei ragazzi.

Alla base del costrutto della pedagogia positiva ci sono le teorie costruttiviste sociali che mettono al centro il dialogo, la riflessione e l'interazione; questi tre elementi sono considerati dei facilitatori del processo di apprendimento poiché promuovono una comprensione profonda (Light et al., 2014). In questo contesto il termine *coaching* sarà usato in riferimento all'attenzione per l'allievo e al processo di apprendimento, in contrapposizione a una visione centrata sull'insegnante (Weimer, 2002). In termini pratici non ci si soffermerà sul processo di trasmissione della conoscenza, anzi l'attenzione verrà spostata sulle pratiche che facilitano l'apprendimento attivo (Light, 2014). Nel linguaggio pedagogico moderno, il termine *coaching* indica il lavoro di preparazione a saper svolgere delle abilità specifiche di un contesto. Può essere anche descritto come apprendimento sul campo volto al potenziamento di capacità specifiche (Farnè, 2008).

Attraverso le sedute di allenamento, gli atleti e le atlete assimilano i contenuti tecnico-tattici di cui hanno fatto esperienza, ma imparano anche ad imparare soprattutto grazie al dialogo che li aiuta a costruire la propria autosufficienza intellettuale (Poerksen, 2005). Porre attenzione alle caratteristiche pedagogiche che condividono l'idea di gioco didattico come variazione da un modello classico di insegnamento, significa offrire una nuova possibilità agli atleti di promuovere se stessi anche al di fuori del gioco di squadra. A tal proposito George (2006) suggerisce come le esperienze di apprendimento positive favoriscano l'amore per lo studio e la conoscenza, l'immaginazione e la capacità di risolvere i problemi. Sostiene inoltre che l'insegnamento non debba basarsi sulla correzione dell'errore poiché verrebbero meno i principi di auto scoperta e autonomia. La pedagogia positiva, dunque, è un'estensione della pedagogia del gioco e offre al *coaching* sportivo un quadro di riferimento per affrontare le sfide impegnative che gli allenatori si trovano ad affrontare nella trasmissione di valori, di tecniche e di regole nello sport (Light & Harvey 2017).

Gli approcci basati sul gioco, come quello della pedagogia positiva, promuovono la capacità e la motivazione ad apprendere perché sono centrati sull'individuo permettendogli un momento di riflessione sull'esperienza. Il *coaching* centrato sull'individuo è stato anche alla base dello sviluppo di programmi sportivi, in particolare del rugby, in Nuova Zelanda (Evans, 2012). Tali esperienze hanno avuto come obiettivo "secondario"

lo sviluppo morale e personale (Dyson, 2005), tuttavia questo tipo di apprendimento non può essere dato per scontato o considerato automatico: deve essere insegnato.

Questo tipo di approccio, che possiamo definire olistico, è in netta contrapposizione con approcci comportamentistici in cui gli allenatori forniscono tante informazioni, tanti *feedback* e tante dimostrazioni pensando che: maggiore sarà il livello di intervento maggiore sarà l'apprendimento (Douge & Hastie, 1993). Gli approcci comportamentistici, secondo Partington et al., (2014) anche in atleti e atlete che possiedono le capacità necessarie ad affrontare la prestazione, possono portare a una paura del fallimento che limita le capacità stesse di imparare dai propri errori.

Tradizionalmente la pratica sportiva si basa su una concezione abbastanza ristretta dello sviluppo e dell'apprendimento umano, la convinzione è che esista un unico livello di competenza da raggiungere per l'esecuzione del gesto tecnico (Light & Harvey, 2017). Nella pratica basata sulla pedagogia positiva i giocatori si valutano a vicenda e vengono valutati dall'allenatore, ma in modo molto meno esplicito. Renshaw et al., (2012) hanno individuato tre bisogni innati derivanti dalla teoria dell'autodeterminazione: autonomia, competenza e relazione. In questo senso gli errori, invece che come metodo di controllo, devono essere usati come elementi costruttivi nell'apprendimento; a lungo termine questo sistema mantiene vivo il desiderio di imparare e di rimanere nello sport.

Altre quattro caratteristiche sono funzionali all'apprendimento positivo delle esperienze, si tratta di peculiarità che permettono all'allenatore di interpretare in maniera autentica la pedagogia positiva e sono: enfatizzare l'impegno con l'ambiente; porre domande di dialogo e riflessione invece di dire direttamente cosa fare; offrire la possibilità di valutare collettivamente come risolvere i problemi; fornire un ambiente socio-morale che sia di supporto (Light & Harvey, 2017).

In primo luogo, enfatizzare l'impegno con l'ambiente negli sport di squadra, significa concentrarsi sulla visione complessiva del gioco; per diventare buoni atleti è infatti necessario adattarsi contemporaneamente alle dinamiche tattiche, decisionali e di abilità. L'apprendimento avviene attraverso l'adattamento non cosciente all'ambiente che costituirà la base per le esperienze future (Light, 2013). La sfida più difficile per l'allenatore-educatore è progettare delle attività e gestirle attraverso l'analisi delle prestazioni in modo da mantenere un livello di sfida che sia appropriato al livello raggiunto dagli atleti (Turner, 2014). Man mano che gli atleti e le atlete si adattano alla pedagogia positiva,

diventano più autonomi e partecipanti nella formulazione di soluzioni tattiche, essi dunque imparano ad imparare assumendosi più responsabilità; è così che il rapporto atleta-allenatore si trasforma diventando più equo (Light & Harvey, 2017).

In secondo luogo, porre domande di riflessione è uno dei meccanismi centrali per promuovere l'apprendimento negli atleti. Lo scopo di queste domande è stimolare un'elaborazione consapevole, un dibattito di idee che porti gli atleti a riflettere e ad autocorreggersi per rendere l'apprendimento significativo. Le domande dovrebbero essere poste in modo da generare una gamma di possibili risposte e non un'univoca risposta predeterminata, l'allenatore avrà bisogno di tempo per imparare a formularle nel modo corretto. Di rimando gli atleti per rispondere dovranno attingere a conoscenze pregresse; grazie a questo dialogo la programmazione delle azioni successive verrà concordata tra i diversi attori che si occupano dell'istruzione sportiva e gli atleti (Light & Harvey, 2017).

In terzo luogo, offrire la possibilità di risolvere collettivamente i problemi corrisponde a dare l'opportunità di fare dei colloqui di squadra (Light, 2013). Durante questi momenti di discussione, gli atleti che compongono una squadra formulano insieme delle possibili opzioni da mettere in pratica per migliorare alcuni aspetti che credono problematici, in un secondo incontro si confrontano sulla riuscita o meno della strategia. Il ruolo dell'allenatore in questo caso è prezioso perché funziona come facilitatore della conversazione incoraggiando coloro che, essendo meno esperti, faticano a portare la propria idea nel gruppo (Light & Harvey, 2017). L'interazione sociale diventa produttiva e contribuisce anche a motivare gli atleti a partecipare all'attività a lungo termine (Renshaw et al., 2012).

Infine, fornire un ambiente che sia di supporto significa permettere agli atleti di correre dei rischi, di essere creativi e liberi di parlare. Per conquistare questo difficile obiettivo, gli allenatori devono cercare di far capire che gli errori non sono solo negativi ma anzi sono necessari per l'apprendimento (Renshaw et al., 2012). Nell'approccio della pedagogia positiva gli errori offrono un'opportunità di riflessione e facilitano l'attenzione a lungo termine. Rach et al., (2013) suggeriscono che gli errori sono i migliori insegnanti e questo aiuta a sviluppare consapevolezza sul processo di apprendimento tanto da renderlo significativo e degno di essere vissuto anche da un punto di vista emotivo.

Gli ampi suggerimenti elencati in precedenza non sono un modello specifico per la pratica dell'allenatore, si pongono come spunti riflessivi per rendere il coaching più

positivo. La programmazione e la gestione, in primis del gruppo squadra e poi dell'ambiente, richiede delle capacità di analisi della prestazione per niente scontate, mantenere un livello di confronto ottimale e adeguato è un compito impegnativo (Light, 2013). I diversi assunti della pedagogia positiva creano una sfida per tutti gli allenatori che si trovano a volerli mettere in pratica, ma anche per tutte le società che provano ad applicarla su larga scala; basandosi su assunti costruttivisti e costringendo chi la applica a interrogarsi su cosa sia la conoscenza e come si acquisisce, può causare tensioni tra i coach riguardo alle buone pratiche di allenamento e all'apprendimento (Light, 2008).

Dal punto di vista pratico emergono delle difficoltà di relazione tra l'approccio della pedagogia positiva e i vari livelli di pianificazione degli allenatori, legati alla percezione del ruolo di formatore o educatore (Jones, 2006). La prospettiva formativa si concentra su una programmazione a breve termine; al contrario la prospettiva educativa si basa su una pianificazione di lungo termine e definisce obiettivi che vanno oltre lo sport (Jones, 2006). Questo tipo di approccio, oltre ad essere una sfida è un'opportunità, una possibilità di apprendere attraverso l'interazione sociale positiva tanto che la sua natura inclusiva può facilitare anche il senso di appartenenza e l'autostima (Light & Harvey, 2017). Deci & Ryan (2000) nella loro teoria sull'autodeterminazione suggeriscono che l'insieme di autonomia e competenza siano un requisito psicologico per lo sviluppo umano e la promozione del benessere.

Per concludere la pedagogia positiva si concentra sul miglioramento della prestazione favorendo il piacere per l'apprendimento e, come anche la psicologia positiva, punta a sviluppare compassione, resilienza e capacità di adattamento. Anche se non è finalizzata allo sviluppo di competenze sociali, l'approccio della pedagogia positiva può incoraggiarlo. Imparare ad imparare in maniera piacevole aiuta a trasferire ciò che si apprende dal gioco nella vita di tutti i giorni, questo sia nei ragazzi sia negli atleti già professionisti (Light & Harvey, 2017). Il benessere favorisce il miglioramento delle prestazioni, ma soprattutto aiuta ad affrontare le sfide che la vita pone e ad affrontarle in modo positivo e attivo.

1.3.4 Il cooperative learning

Il terzo e ultimo approccio che si vuole definire per la pianificazione dell'allenamento inclusivo è il *cooperative learning*.

Oggi, rispetto al tema della conoscenza e dell'apprendimento prevale l'idea secondo cui essa sia frutto di un rapporto interattivo tra il contesto di riferimento e il soggetto. Questo concetto apre a una nuova prospettiva: quella di saper lavorare con altri per co-costruire il sapere, passando così da una conoscenza legata alla soggettività a una conoscenza legata all'intersoggettività del gruppo (Ciancone, 2020). Munafò (2019) definisce così tale metodologia:

L'apprendimento cooperativo è una nota metodologia didattica, centrata sull'apprendimento attivo e collaborativo degli studenti. Essa è in grado di promuovere, attraverso l'interazione sociale e cognitiva, la consapevolezza delle proprie potenzialità sociali, motorie e cognitive.

Il *cooperative learning* è una metodologia nata negli anni Sessanta grazie a una serie di studiosi, tra cui David e Rogers Johnson. I due fratelli capirono la potenzialità di integrare nella scuola i principi che regolano la cooperazione di gruppo al fine di promuovere un apprendimento significativo (Ciancone, 2020). L'ipotesi iniziale è che il gruppo possieda delle risorse che vanno oltre le competenze dei singoli. Tale apprendimento affonda le sue origini nel pensiero costruttivista, di cui Dewey (1966) è il massimo rappresentante. Fu lui il primo a riconoscere il valore dell'educazione come impresa sociale. L'apprendimento autentico avviene infatti quando gli studenti hanno la possibilità di ricollegare l'attività scolastica al proprio vissuto personale. Perkins (1999) ha poi messo in evidenza i tre principi costruttivisti presenti anche nell'apprendimento cooperativo:

1. l'allievo attivo: deve essere stimolato e coinvolto nel processo decisionale così da favorire meccanismi quali il pensiero critico e il *problem solving*;
2. l'allievo sociale: costruisce la conoscenza attraverso il confronto con gli altri, facilitato da un mediatore;
3. l'allievo creativo: scopre se stesso, la conoscenza e comprende la materia.

Gli approcci nel *cooperative learning* sono di tre tipi: concettuale, strutturale e complesso (Munafò, 2019).

L'approccio concettuale è stato sviluppato dai fratelli Johnson che, nel 1989, hanno individuato cinque elementi chiave per la buona riuscita del lavoro cooperativo: il primo elemento è l'interdipendenza positiva, che avviene quando i membri del gruppo

sono dipendenti uno dall'altro; solo attraverso il lavoro di gruppo è possibile raggiungere l'obiettivo. L'interdipendenza è ciò che più caratterizza la cooperazione. Il secondo elemento è l'interazione promozionale faccia a faccia, la quale consiste nell'incoraggiarsi a vicenda affinché si crei e si mantenga un clima positivo; il terzo è la responsabilità individuale che implica la consapevolezza del soggetto ad essere responsabile nel processo quanto tutti i membri del gruppo. Il quarto elemento riguarda il possedere le abilità sociali necessarie a stabilire, mantenere e gestire le relazioni con gli altri; tali abilità sono strettamente connesse all'ultimo elemento: la revisione di gruppo. Infatti, nel momento decisivo di revisione tra pari è importante saper mettere in atto la verifica degli apprendimenti dando *feedback* adeguati al fine di sollecitare processi metacognitivi (Johnson & Johnson, 1989).

L'approccio altamente strutturato delineato da Salvin (1996) comprende tre principi fondamentali:

1. la ricompensa di gruppo, con voti o premi;
2. l'uguale opportunità di successo, in cui si lavora su materiale che sia al pari livello dello studente;
3. la responsabilità individuale, principio che rispecchia perfettamente quanto enunciato dai fratelli Johnson nell'approccio concettuale.

Infine, il terzo approccio, chiamato 'complesso' e definito da Cohen (1994), si concentra sull'idea secondo cui il lavoro di gruppo è una strategia per migliorare lo sviluppo sociale e cognitivo degli studenti (Munafò, 2020). Anche in questo terzo approccio l'elemento fondamentale è la responsabilità, un concetto che fa da filo conduttore in tutte le attività di *cooperative learning*. Ogni volta che si attua un lavoro di gruppo è importante far comprendere ai destinatari dell'attività l'importanza della responsabilità. Questo concetto declinato sia nella dimensione individuale sia nella dimensione di gruppo è ciò che permette il raggiungimento degli obiettivi in maniera efficace ed efficiente poiché ogni soggetto si sentirà veramente parte fondamentale del lavoro.

Si consideri però che non è sufficiente mettere insieme un gruppo di persone e chiedere loro di collaborare per far sì che si raggiungano gli obiettivi (Putnam, 1998). Soprattutto nello sport, il *cooperative learning* si basa sull'imparare insieme tecniche di *leadership*, competenze collaborative, ma anche competenze tattiche e sportive (Munafò, 2020). Infatti, nella pratica prima di iniziare a lavorare con la metodologia cooperativa, è

importante proporre delle attività per la costruzione delle competenze sociali al fine di accrescere le specifiche abilità per lavorare assieme ad altri (Dyson & Rubin, 2003). Per proporre il *cooperative learning* all'interno di un allenamento di pallavolo, ad esempio, si potrebbe dividere la squadra in piccoli gruppi formati da quattro persone, ad ogni persona verrà assegnato un ruolo specifico come l'allenatore, l'organizzatore, il facilitatore o il responsabile delle tempistiche. Le persone che daranno vita a questi ruoli dovranno poi scambiarsi idee, opinioni e *feedback* all'interno della discussione. In particolare, si potrebbe lavorare sul problema tattico della scelta delle alzate da parte del palleggiatore utilizzando un'attività pratica che veda i membri del gruppo discutere sul problema attraverso la rappresentazione delle varie alzate su una lavagnetta con delle calamite. I membri del gruppo sperimentano e valutano le strategie emerse per poi a fine attività riportarle nel grande gruppo squadra attraverso una discussione facilitata dall'allenatore (Munafò, 2020).

Per fare in modo che tutti partecipino attivamente alla discussione, Rovegno e Kirk (1995) hanno identificato dei fattori che risultano fondamentali per incentivare l'atleta a un approccio attivo. Il primo di questi è il ruolo di guida dell'allenatore che ci riporta non solo alla sua importanza per lo sviluppo educativo, ma anche alla possibilità che questa figura non debba sempre trovare delle soluzioni in autonomia quanto proporre dei problemi da risolvere o, meglio ancora, degli obiettivi da raggiungere. In questo modo l'allenatore si connette al bagaglio di conoscenze dei suoi atleti e le utilizza come punto di partenza per svilupparne di nuove. Il secondo punto è la strutturazione dello spazio e del tempo delineando routine stabili che diano sicurezza. Gli atleti così avranno maggiori probabilità di partecipare all'attività perché si sentiranno sicuri e positivamente predisposti a ciò che accadrà (Armitage, 2005). Il terzo elemento chiave riguarda il grado di partecipazione e attività degli atleti che nel *cooperative learning* è molto alto in quanto sono direttamente responsabili dell'organizzazione e della sperimentazione nei ruoli di *leadership*. Magnanini (2009) a tal proposito sostiene che la cooperazione è competenza centrata sul compito, cioè, è la capacità del singolo di imparare in maniera significativa e responsabile attraverso il fare e non più attraverso la trasmissione di nozioni. Il quarto elemento riguarda i giochi di invenzione e i materiali fatti da sé, cioè la possibilità da parte degli atleti di creare il proprio ambiente di apprendimento. Questo comprende la capacità di riflettere su ciò che si crea, sperimentando nuovi esercizi per raggiungere

l'obiettivo dato attribuendogli così un significato personale. Infine, l'ultimo elemento chiave è l'autovalutazione. All'interno dei gruppi di apprendimento cooperativo la valutazione è tra pari; quindi, il *feedback* che si riceve non è più imposto dall'alto verso il basso, ma è anch'esso motivo di discussione e occasione di crescita.

Come affermato in precedenza, il *cooperative learning* si basa sullo scopo comune di creare un ambiente di scambio positivo che possa alimentare il benessere soggettivo dell'individuo. Goodyear & Casey (2015) hanno riassunto le scoperte fatte in quest'ambito: aumento della qualità della comunicazione e della mediazione tra pari, innalzamento della soglia di partecipazione e miglioramento della salute psicologica nei giovani alunni in quanto a motivazione e autostima. Nonostante le numerose ricerche che hanno portato a risultati e scoperte positive, nelle attività sportive, c'è ancora una scarsa conoscenza di questa metodologia (Goodyear & Casey, 2015).

Attraverso le analisi sostenute in questo capitolo, si è potuto constatare come le variabili che entrano in gioco per rendere lo sport sia educativo, sia inclusivo siano molte. Per gestire la complessità della programmazione è necessario innanzitutto che gli allenatori-educatori siano adeguatamente formati, perché è solo grazie a una solida formazione che si possono mettere in campo risorse metodologiche differenti per adeguarsi a ogni tipo di situazione. E' importante poi riflettere sul senso dello sport come pratica di formazione e educazione e veicolare un senso dell'etica sportiva, tenendo in considerazione i principi pedagogici che sottostanno alle azioni in un quadro inclusivo e valoriale che porti il soggetto a un pieno sviluppo dell'identità.

Capitolo 2

Le competenze degli allenatori-educatori

Gli allenatori sono i punti di riferimento per gli atleti e sono coloro che trasmettono idee e valori, per questo devono essere portatori di convinzioni pedagogiche adeguate. Di recente, le sfide educative presenti nel panorama sportivo hanno sottolineato la necessità di creare identità professionali solide e flessibili in grado di riadattarsi nei vari contesti (Intorrella, 2012). La pedagogia dello sport e le scienze dell'educazione chiedono sempre più sensibilità e competenze a chi ha un ruolo fondamentale nella vita degli atleti, oltre ai tradizionali compiti di insegnamento degli specifici saperi disciplinari (Gamelli, 2011). La riflessione comincia quindi dalla necessità di integrare il tecnicismo con competenze che permettano di favorire l'educazione, al fine di combinare le attività sportive con i valori educativi e con i processi formativi della persona (Sibilio, 2005).

Il concetto di competenza nasce negli anni Settanta e affonda le sue radici in diversi ambiti disciplinari, quali la sociologia dell'organizzazione, la psicologia del lavoro e l'economia aziendale. Inizialmente, questo concetto venne affiancato alla sfera lavorativa e solo successivamente applicato anche ad altri ambiti. Competenza significa "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo personale e professionale" (Zaggia, 2021). Pellerey (2001) lo ha definito come:

quel concetto che sposta l'attenzione dal saper fare al saper agire; il cambiamento passa dall'esecuzione di procedure standard alla capacità di dare un senso alle situazioni che si affrontano nel quale entra in gioco anche una dimensione del "saper volere" che coinvolge la motivazione e i significati del singolo soggetto

Nella progettazione di attività motorie, gli allenatori dovranno quindi sviluppare *soft skills* e capacità critico-riflessive (Schön, 1999) che permettano loro di rispettare il principio di uno *sport for all* basato sul riconoscimento delle peculiarità e sui bisogni del singolo. L'organizzazione Mondiale della Sanità, nel 1993, ha definito le *soft skills* come:

l'insieme delle competenze sociali e relazionali che mettono la persona in grado di fronteggiare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana, sviluppando attitudini positive e adattive, nel rapporto con il proprio ambiente e con la propria cultura e mantenendo quindi un livello di benessere psicologico elevato.

In un documento dell'Unione Europea intitolato “*Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*” e pubblicato nel 2011, viene proposta una spiegazione articolata delle competenze professionali e di come queste siano trasferibili da un tipo di impiego ad un altro. Le più trasferibili risultano essere proprio le *soft skills*, poiché non fanno riferimento a uno specifico lavoro ma corrispondono a una buona preparazione personale che permette di affrontare le sfide dell'occupabilità (Pellerey, 2016).

L'intento di questo capitolo è trasmettere l'idea che non basta la preparazione tecnica per essere educatori, ma sono necessarie anche passione e *soft skills* per creare e rappresentare un modello a cui gli atleti possono ispirarsi. Lo sviluppo di competenze come *leadership*, capacità di collaborazione e di cooperazione consentono di progettare attività sportive che rispondono ai diversi bisogni degli atleti e delle atlete. Oltre alle competenze verranno espone le strategie educative e i principi guida che supportano l'identificazione di tali capacità in ambito sportivo. Verranno poi delineati 5 profili pedagogici dell'allenatore-educatore divisi a seconda delle competenze, dei contenuti e dei valori interpretati.

2.1 Cosa sono le competenze?

Le competenze occupano un posto molto importante nella società, sono sempre più richieste sia nel mondo del lavoro, sia nella scuola. Nel corso del tempo sono state definite in maniera sempre più precisa, soprattutto dagli organismi europei. Tra le prime definizioni date in letteratura, nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per il *lifelong learning* le competenze sono definite come segue:

comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.

In seconda battuta, a distanza di otto anni, la Commissione Europea nel documento del 2016 intitolato “Una nuova agenda per le competenze per l'Europa” ha definito in maniera ancora più precisa cosa si intende per competenze:

le competenze portano all'occupabilità e alla prosperità. Chi è dotato delle giuste competenze può aspirare a occupazioni di qualità ed esprimere appieno le proprie potenzialità in qualità di cittadino attivo e sicuro di sé. In un'economia globale in rapido mutamento le competenze determineranno in larga misura la

competitività e la capacità di stimolare l'innovazione. Sono un fattore di attrazione per gli investimenti, un catalizzatore nel circolo virtuoso della creazione di posti di lavoro e della crescita ed elementi essenziali per la coesione sociale.

Negli ultimi anni la nozione di competenza ha assunto un ruolo sempre più centrale nell'educazione e nella formazione professionale. Le *skills* si rivelano necessarie per padroneggiare le situazioni sempre più complesse che la vita pone e divengono via via degli strumenti non solo da applicare passivamente, ma da gestire in forma creativa e inedita (Cinquepalmi, 2008). In ambito educativo, dove le situazioni sono molteplici e caratterizzate da un intersecato sistema di eventi, si possono individuare due denotazioni diverse del termine competenza:

1. nella prospettiva teoretica, le competenze sono strutture cognitive in grado di agevolare l'assunzione di specifici comportamenti;
2. nella prospettiva operativa, le competenze sono intese come un insieme di *skills* e comportamenti che permettono di affrontare situazioni imprevedibili (Westera, 2001).

Westera (2001) presenta poi un modello che punta a unificare questi due processi. Tenendo in considerazione che il concetto di competenza possa riguardare tanto le *performance* cognitive quanto i comportamenti direttamente osservabili. Partendo dal presupposto che le strutture cognitive possono contenere sia conoscenze teoriche che pratiche, l'autore afferma che le competenze possono essere acquisite dal mondo esterno o possono essere un supporto per acquisirne di nuove.

Per riassumere, le competenze sono formate da due componenti: una mentale rappresentata dal pensiero e l'altra comportamentale collegata alle *performance* messe in atto. Grazie al dialogo tra queste due componenti gli individui sono in grado di compiere scelte giuste, di attuare comportamenti adeguati in situazioni diverse e di rappresentarsi mentalmente gli effetti delle loro azioni e dei loro interventi (Cinquepalmi, 2008).

Nella Raccomandazione del 2018, il consiglio europeo ha delineato un quadro di competenze base per i cittadini-lavoratori che vadano oltre quelle trasmesse dalla pratica professionale. Tra queste troviamo:

1. la comunicazione attraverso la lingua madre al fine di interagire in maniera adeguata e creativa in diversi contesti di vita come quello lavorativo, quello domestico e quello del tempo libero;

2. la comunicazione attraverso le lingue straniere che comprende anche la capacità di mediazione e quella di comprensione interculturale;
3. la competenza base matematica, scientifica e tecnologica al fine di poter spiegare ciò che avviene nel mondo attraverso fatti comprovati;
4. l'imparare ad imparare come capacità di organizzare il proprio apprendimento;
5. le competenze sociali e civiche, cioè competenze personali che permettono la partecipazione costruttiva alla vita;
6. la consapevolezza e la capacità di espressione culturale per esprimere in maniera creativa idee, esperienze ed emozioni;
7. lo spirito di iniziativa e di imprenditorialità come abilità di tradurre le idee in azioni;
8. la competenza digitale per saper utilizzare le tecnologie dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione.

Da un punto di vista pedagogico emerge la necessità di rafforzare le competenze in chiave di inclusione sociale per contrastare la polarizzazione tra inclusi ed esclusi. Sul piano culturale si sta formando un sistema meritocratico individualistico a discapito della solidarietà sociale e del lavoro cooperativo. La presenza di una permanente liquidità nelle relazioni umane (Bauman, 2005) ha acuito l'isolamento, l'egoismo e la chiusura verso l'altro; tutto ciò ricade sui giovani in primis, che sembrano non avere più un punto di riferimento adulto capace di trasmettere valori. La globalizzazione ha poi portato a una diseguale distribuzione delle risorse contribuendo così ad aumentare le differenze e il disagio sociale (Spagnuolo, 2016). Proprio per questi motivi l'educazione allo sport dovrebbe avere come riferimento il gruppo, di cui l'allenatore deve prendersi cura per trasformarlo in una comunità democratica. In questo modo la ricchezza della diversità motiva intrinsecamente gli atleti valorizzando i punti di forza di ognuno e spingendoli a dare il meglio. "Occorre una figura di allenatore che, pur utilizzando l'esperienza e le conoscenze professionali, allarghi sempre più i confini del proprio apprendere" dicono Risaliti & Stramazzo (2004), lavorare sulle competenze significa proprio ampliare un bagaglio di strumenti che è utile al professionista sia nella progettazione sia nella pratica educativa per promuovere il benessere.

2.1.1 *Soft e hard skills*

Il concetto di competenza comprende varie sfaccettature a seconda della lingua, della letteratura di riferimento e del contesto di applicazione; per questo è opportuno declinarlo secondo le inclinazioni appropriate all'argomento. Prima ancora di prendere in considerazione la distinzione dicotomica tra *soft* e *hard skills* è conveniente definire in quale prospettiva semantica il termine “*skills*” può essere adottato sul piano formativo. I documenti europei tendono a distinguere spesso tra conoscenze, abilità e competenze, ma non includono mai una definizione precisa di “*skills*” termine che sembra utilizzato indistintamente sia per abilità, sia per competenza. Anche nella lingua italiana il termine “competenza” viene utilizzato a volte in termini pratico-operativi, verosimilmente come sinonimo di abilità; altre volte invece viene utilizzato in modo più complesso. Al fine di non generare equivoci o malintesi, con il termine *soft skills* si intenderà l'insieme di competenze personali generali e con il termine *hard skills* le competenze tecnico-pratiche (Pellerey, 2016).

Le *soft skills* e le *hard skills* sono competenze strettamente legate tra loro. Sono due facce della stessa medaglia nel processo di apprendimento; infatti, l'esito dell'interazione tra le une e le altre non si esaurisce con un apprendimento di tipo tecnico, ma promuove comportamenti virtuosi. A partire dagli anni '90 si è affermata una pedagogia che legittimava solo i dati positivi e non teneva conto invece delle disposizioni irripetibili dei singoli perché ritenute viziate dalla discrezionalità del singolo (Chiosso, 2021). Da questo è scaturito uno sbilanciamento a favore del tecnicismo tipico delle *hard skills* che ha portato a un'idea di apprendimento come prodotto preconfezionato, misurabile e gestibile a distanza.

Le *hard skills* come le definisce Pezzoli (2017) rappresentano che cosa facciamo, sono dunque ciò che di specifico richiede un lavoro, sono connesse strettamente al sapere e alla conoscenza e sono osservabili tramite misurazioni. Secondo Pellerey (2016) le *hard skills* possono essere divise in due tipologie fondamentali: generiche e specifiche. Le *hard skills* generiche sono competenze di natura tecnica, relative ad ambiti di lavoro particolari e riguardano diversi ambiti: legislativo e normativo; economico; scientifico e tecnologico; ecologico; digitale e informatico; di comunicazione. Quelle specifiche invece sono

presenti in poche situazioni e sono direttamente connesse a precise forme di lavoro. Distinguerle dalle *soft skills* non è così semplice poiché la percezione dell'abilità può essere diversa da un ambiente all'altro. Ad esempio, la capacità di comunicazione in lingue diverse può essere utile ad un chimico, ma fondamentale per un mediatore linguistico. Nel primo caso dunque sarebbe considerata *soft*, nel secondo *hard* (Centro estero internazionalizzazione Piemonte, 2016).

Le *soft skills* invece sono state definite già nel 1993 dall'OMS come: “conoscenze per la vita” ovvero come abilità fondamentali per permettere agli individui di relazionarsi con altri, e affrontare le pressioni della vita quotidiana. Alma Laurea le ha ulteriormente definite (n.d.) come: “capacità relazionali e comportamentali, che caratterizzano il modo in cui ci si pone nel contesto lavorativo”. Sono capacità molto più difficili da sviluppare perché derivano dal risultato della nostra formazione socioculturale, quindi, sono il frutto di comportamenti ed esperienze vissute sia professionali che personali.

Tra le più importanti, che Alma Laurea (n.d) ha implementato a partire dalla definizione autorevole data dall'Oms, troviamo:

- autonomia: capacità di svolgere i compiti assegnati senza bisogno di supervisione costante e facendo ricorso alle proprie risorse; agire in autonomia significa anche essere responsabile di ciò che si fa ed essere consapevoli dei mezzi da usare per affrontarla. Nel mondo lavorativo non significa però diventare individualista ed egoisti, bensì affrontare l'esperienza contando sulle proprie capacità;
- fiducia in sé stessi: consapevolezza del proprio valore e delle proprie capacità; è anche definita “autostima” e non esiste un punto di arrivo misurabile e omologabile a tutti, è la più personale e umana di tutte. È un percorso intimo e inconscio, che porta ad affrontare più facilmente le dinamiche della vita quotidiana. Nel mondo della formazione diventa decisiva per essere dei soggetti estremamente integri e professionali;
- adattamento: capacità di adattarsi sia all'organizzazione sia al contesto lavorativo; indica il benessere e la capacità di cambiare atteggiamenti alla luce della continua modificazione della realtà circostante;
- resistenza allo stress: capacità di reagire positivamente alla pressione mantenendo il controllo e rimanendo focalizzati sulle priorità. Ne consegue la

necessità di sviluppare una maggior forza mentale che permetta di porre fine a circoli viziosi e pieni di negatività, con l'obiettivo di sostituirli con pensieri e comportamenti sani;

- pianificazione e organizzazione: capacità di pianificare e organizzare le idee, identificando obiettivi e priorità e definendo le risorse. Nello specifico, significa formulare previsioni, stabilire obiettivi e strategie per raggiungerli formulando budget e implementando procedure, Inoltre, indica il grado di attenzione del soggetto verso la qualità/quantità del lavoro da svolgere;
- precisione: è la capacità di essere accurati e prestare attenzione ai dettagli, il che apporta al lavoro ordine e prevedibilità. Questa capacità caratterizza gli individui che pianificano le attività strutturando la situazione. Oltretutto, la precisione permette di tenere sotto controllo le situazioni di rischio;
- apprendere in maniera continuativa: capacità di riconoscere le proprie lacune e cercare di migliorarle acquisendo nuove conoscenze e competenze;
- conseguire gli obiettivi: capacità di mettersi di impegno per raggiungere gli obiettivi assegnati;
- gestire le informazioni: capacità di gestire e organizzare le informazioni provenienti da fonti diverse;
- intraprendenza: capacità di intraprendere nuovi progetti correndo dei rischi;
- comunicare: capacità di trasmettere e condividere le informazioni con i propri interlocutori;
- *problem solving*: è la capacità di procedere nel lavoro identificando priorità e criticità al fine di individuare il metodo migliore per risolvere il problema; il metodo più utilizzato per la risoluzione del problema consiste in: descrivere il problema; compiere un'analisi delle cause; identificare le soluzioni alternative; verificare la validità delle varie alternative; scegliere una soluzione; sviluppare un piano di attuazione; monitorare il piano fino ad ottenere il risultato finale;
- *team work*: è la disponibilità a lavorare e collaborare con gli altri, costruendo relazioni positive;
- *leadership*: è la capacità di condurre, motivare e trascinare gli altri verso obiettivi ambiziosi creando consenso e fiducia.

2.1.2 La competenza emotiva

Ad ampliare la gamma di competenze relazionali e comportamentali evidenziate in precedenza troviamo anche la competenza emotiva. La competenza emotiva è la capacità del *leader* di ricavare un senso di efficacia nelle interazioni sociali (Bruzzone, 2017). Nella società attuale appare essenziale puntare alla gestione delle emozioni, come capacità fondamentale per resistere allo stress di un mondo in continuo cambiamento.

Per fronteggiare le sfide della modernità, Goleman e Senge, nel testo del 2016 “*A scuola di futuro, il manifesto educativo*” hanno delineato un nuovo modello di educazione fatto di strumenti innovativi per far fronte al nuovo mondo dei giovani. I due autori affermano che il mondo educativo di oggi, in cui le figure di riferimento oltre ai genitori sono gli insegnanti e gli educatori di ogni tipo, debba fornirsi di nuovi strumenti in grado di orientare i giovani nel modo corretto. In primis sostengono che sia necessario che l’educatore si concentri sul sé al fine di educarsi per poi educare. Solo in un secondo momento ci si potrà concentrare sugli altri e comprendere altri punti di vista. Quindi, genitori, insegnanti, educatori e allenatori dovranno essere in grado di fornire ai ragazzi l’opportunità di sviluppare in modo armonico le competenze emotive e l’intelligenza emotiva, ma per farlo è importante essere prima un modello di riferimento. In educazione, questa metodologia didattica si chiama “modellamento” o “*modeling*” definita dallo psicologo canadese naturalizzato statunitense Albert Bandura nella sua teoria dell’apprendimento sociale. E sviluppata attraverso due pubblicazioni: *Adolescent Aggression* (1959) e *Social Learning and Personality Development* (1963). In accordo con questa teoria è importante che l’allenatore, o qualsiasi figura educativa presente nella vita dei ragazzi, rappresenti un modello da imitare. L’apprendimento deriva dall’osservazione di un modello che viene imitato (Caratù, 2020). L’obiettivo è quello di creare nei ragazzi che imitano questo modello la percezione dell’autoefficacia, cioè secondo Bandura (2000): “La convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un determinato contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati”.

Le emozioni sono strettamente legate alle relazioni, indicano la valenza e l’intensità del legame sociale con gli altri soggetti. Inoltre, costituiscono un ottimo sistema di riconoscimento delle situazioni poiché si attivano solo di fronte a qualcosa che per noi ha

un significato (Di Maglie, 2020). A partire dall'aspetto tecnico-tattico dello sport, la gestione delle emozioni è un aspetto fondamentale per la buona prestazione e la *performance* dell'atleta. L'allenatore in quanto *leader* della propria squadra deve essere capace di gestire le dinamiche che si creano intergruppo, ma anche tra lui stesso e il gruppo visto che spesso si trova in una posizione asimmetrica di superiorità visto il ruolo affidatogli. Deve anche saper favorire un clima positivo, in quanto questo influisce sull'emotività di tutti e di conseguenza sulle prestazioni dei singoli.

Per fare un esempio si pensi al *tie break*⁴ di un'importante finale di campionato in cui ci si sta giocando il passaggio di categoria. L'atleta in battuta sbaglia facendo cadere il pallone fuori dal campo di gioco, la squadra di conseguenza perde la partita e il campionato. La situazione negativa descritta rappresenta una grande difficoltà per l'atleta che si troverà in un momento di grande sconforto emotivo. In queste situazioni l'allenatore deve intervenire permettendo all'atleta di ristrutturare l'evento in maniera positiva. Per farlo dovrà mettere in atto tutte le conoscenze e le capacità necessarie per aiutare il gruppo a superare il momento di difficoltà. Dunque, possedere competenza emotiva significa essere capaci di fronteggiare il costante cambiamento dell'ambiente in cui si vive e lavora e anche essere capaci di negoziare all'interno delle relazioni interpersonali.

La psicologa Saarni (1999) suddivide la competenza emotiva in otto abilità specifiche:

1. consapevolezza dei propri stati emotivi, che consiste nel riconoscimento delle emozioni che si stanno vivendo, ma anche la presa di coscienza dei legami esistenti tra le emozioni e degli eventi che li causano;
2. capacità di riconoscere e comprendere le emozioni degli altri, ovvero ciò che Goleman (2015) ha definito come "empatia". L'empatia consiste nell'utilizzare le informazioni derivanti dal rapporto con l'altro per mettersi nei suoi panni e vedere la realtà dal punto di vista dell'altro, capendo i sentimenti e accogliendolo nelle sue fragilità;
3. conoscenza del lessico emozionale e capacità di comunicare, con molteplici mezzi, il proprio vissuto emotivo. Dare una spiegazione a quanto si vive o si è vissuto permette di aumentare la consapevolezza di sé;

⁴ È il quinto set della pallavolo, si differenzia dagli altri perché se lo aggiudica la squadra che raggiunge per prima i 15 punti con almeno due punti di scarto dalla squadra avversaria

4. capacità di partecipare all'emozione dell'altro favorendo comportamenti pro-sociali;
5. capacità di esprimere coerentemente ciò che si prova internamente con atteggiamenti verso l'esterno. Non sempre una persona esprime ciò che prova per timore di ciò che questo provocherebbe nell'interlocutore;
6. capacità di *coping*, autoregolazione e adattabilità rispetto alle situazioni emergenziali o negative che fanno provare situazioni stressanti, significa essere in grado di ridurre l'intensità e la durata delle emozioni negative che si stanno provando;
7. consapevolezza della comunicazione emotiva che dipende dal grado di capacità di lettura delle emozioni stesse e dalla simmetria della relazione;
8. capacità di essere emotivamente auto-efficaci, accettare che l'esperienza emozionale è unica e culturalmente convenzionale. Significa sapere che costruiamo le nostre teorie emozionali su ciò che è socialmente accettabile.

Avere competenza emotiva significa poi saperla mettere in pratica al momento giusto e nel modo giusto. Nella dimensione squadra, come può essere quella della pallavolo, è importante sapere che le emozioni tra gli individui rafforzano il legame tra gli stessi (Smith & Mackie, 2008), e che vi è anche una differenza marcata tra l'essere influenzati dalle emozioni altrui e provare emozioni perché si è all'interno di un gruppo (Huges, 2019).

Esistono quindi due concetti che vanno ben definiti prima di spiegare ciò che si andrà a specificare:

- *group-based emotions*: le emozioni che si provano quando si fa parte di un gruppo;
- *intergroup emotions*: le emozioni specifiche che le persone provano nei confronti di un gruppo sociale e dei suoi membri.

In generale sia le *group-based emotions*, sia le *intergroup emotions* fanno parte delle *identity-based emotions*, cioè quelle emozioni tipiche delle persone che si sentono parte di un gruppo sociale e che rispondono emotivamente a ciò che accade al gruppo di appartenenza (Smith & Mackie, 2008). Le emozioni sono soggettive, variano da individuo a individuo e possono cambiare anche in base al gruppo di riferimento in cui l'individuo si trova. Le emozioni collettive possono essere interpretate come una risposta

sincrona tra i diversi attori del gruppo: atleti, allenatore, tifosi; di fronte a un evento vissuto insieme come può essere una partita importante (Tamminen et al, 2016). Le emozioni di squadra sono state definite come un'entità unica percepita e vissuta realmente dai giocatori. Capire cosa sta provando il gruppo aiuta l'allenatore a gestire la situazione che l'atleta come singolo vivendo, ma gli permette anche di capire l'emozione che in quel momento sta attraversando la squadra. In questo modo l'allenatore potrà decidere quale strategia utilizzare per risolvere la situazione o per accompagnare il gruppo in un processo di consapevolezza su ciò che sta accadendo.

2.1.3 Stress ed emozioni: ricercare l'ambito ottimale nella prestazione

Se le emozioni provate sono eccessive e non vengono gestite al meglio il rischio è quello di vedere manifestato lo stress. La fisiologia e la psicologia considerano l'allenamento di per sé come un "agente stressante". Tuttavia, il concetto stesso di stress, come sottolineato da Castelnuovo (2004) ha valenze positive come: lo stimolo all'azione, la reazione a una minaccia o a un cambiamento forte cui resistere. Nell'ambito delle attività sportive, gli "stressor" possono essere di vari tipi: esterni, legati alla prestazione o sociali. Quelli esterni si manifestano durante gli allenamenti a causa di cambiamenti negli stimoli sensoriali. Quelli legati alla prestazione sono invece causati da: pressioni psicologiche; allenamenti monotoni e ripetitivi o insuccessi. Mentre quelli di natura sociale riguardano i conflitti relazionali (Davi, 2008). Ciascuno di questi tipi di *stressor* ha un proprio ambito ottimale (Davi & Risaliti, 2004), ovvero un arco di intensità dello stimolo, dove è possibile agire senza stressare e all'interno del quale è possibile ottenere risposte e stati di allerta sostenibili. In questo senso la competenza emotiva dell'allenatore dovrebbe permettergli di valutare se l'allenamento proposto operi effettivamente all'interno di questo *range* ottimale. È quindi essenziale che l'allenatore sia in grado di cogliere il legame tra aspetti cognitivi e affettivi e per farlo deve sviluppare la propria intelligenza emotiva.

2.1.4 *L'intelligenza emotiva*

La competenza emotiva, cioè la capacità di far fronte a situazioni complesse dell'ambiente in cui si vive e in cui si lavora, non è facilmente attuabile se non si è acquisito un certo grado di intelligenza emotiva.

L'intelligenza emotiva è la capacità di motivare sé stessi e di persistere nel perseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni; di controllare gli impulsi e rimandare la gratificazione (Goleman, 2011). I programmi di studio per diventare allenatori di pallavolo, almeno nella loro formazione di base, non offrono pressoché alcuna preparazione per superare la complessità e cogliere le opportunità che la vita da edu-allenatore porta con sé. L'attitudine emozionale è una meta-abilità, in quanto determina quanto bene la persona riesce a servirsi delle proprie capacità. Le persone competenti sul piano emozionale si trovano avvantaggiate in tutti i campi della vita. In tal senso, la pedagogia dello sport può dare agli allenatori un grande contributo in termini di formazione affinché riescano a guidare i propri atleti a uno sviluppo armonico dei talenti.

L'intelligenza emotiva è un'abilità fondamentale che influenza profondamente tutte le altre, a volte facilitandone l'espressione altre interferendo con esse. A livello di funzione cerebrale, la capacità di resistere agli impulsi è la più importante perché consente di bloccare il movimento incipiente, si esprime nell'inibizione dei segnali inviati dal sistema limbico alla corteccia motrice. Questa capacità di frenare i propri impulsi è alla base di moltissimi sforzi dell'adulto (Goleman, 2011). Con l'avvento di emozioni negative frenare gli impulsi diventa più complicato a causa del fatto che queste emozioni sono spesso anche le più forti. Dirottano l'attenzione dell'individuo sulle proprie preoccupazioni, interferendo con i suoi eventuali tentativi di concentrarsi su qualcos'altro. Se le emozioni arrivano a sopraffare la concentrazione, la memoria di lavoro viene completamente annientata. La memoria di lavoro è una funzione esecutiva del cervello che permette di tenere a mente tutte le informazioni rilevanti per portare a termine ciò a cui ci stiamo dedicando (Orsolini, 2019). La massima espressione dell'intelligenza emotiva avviene quindi quando si riesce ad entrare nel flusso. Il flusso altro non è che il massimo livello che ci permette di cavalcare positivamente le emozioni, le quali, se incanalate nella maniera corretta diventano energizzanti e in armonia con il compito che si sta svolgendo. Esistono diversi modi per entrare nel flusso, uno di questi è concentrarsi intenzionalmente

e intensamente su ciò che si sta facendo poiché uno stato di profonda concentrazione è l'essenza stessa del flusso. Una volta che la concentrazione si afferma continua ad autoalimentarsi sia offrendo supporto per gli stati emotivi turbolenti, sia per continuare ad eseguire il compito senza troppo sforzo (Goleman, 2011).

Il modello del flusso indica in maniera ideale che il raggiungimento dell'eccellenza in una qualunque capacità o campo di conoscenze dovrebbe avvenire in modo neutrale. Quando l'allenatore comprende che l'impegno è fonte del piacere assicurato dallo stato di flusso, la passione iniziale può rappresentare il punto di partenza per raggiungere elevati livelli di prestazione e a sua volta permettere la creazione di un clima di apprendimento positivo. Cercare lo stato di flusso attraverso l'apprendimento è un modo più umano, naturale e probabilmente anche più efficace per mettere le emozioni al servizio dell'educazione.

Goleman (2011) suddivide l'intelligenza emotiva in quattro dimensioni divise a loro volta in due aree: personale e sociale.

Nell'area personale troviamo due principali competenze: la consapevolezza di sé e la gestione del sé.

La consapevolezza di sé è la consapevolezza del proprio stato emotivo. Essa consiste nella capacità di riconoscere e gestire le proprie emozioni utilizzando l'intuito e le sensazioni, il tutto attraverso un'accurata autovalutazione sul proprio valore e sulle proprie capacità. La consapevolezza di sé favorisce sia l'empatia, sia la gestione del sé e inoltre consente un'efficace gestione dei rapporti interpersonali. Provando a declinare questa capacità nell'ambito formativo degli allenatori, avere un'alta consapevolezza di sé significa essere in grado di orientare lo stato emotivo del gruppo. Quindi il primo passo da compiere è essere pienamente consapevoli di quelli che sono obiettivi e priorità. Spesso però accade che si tenda alla negazione, in questo modo si evitano le emozioni spiacevoli e destabilizzanti. Tale strategia difensiva si esprime attraverso la minimizzazione dei fatti, filtrando le informazioni fondamentali o inventando scuse. Nel cervello, i valori che guidano le nostre azioni sono rappresentanti secondo una scala gerarchica alla cui cima troviamo ciò che ci piace e ci fa stare bene, mentre sul fondo lasciamo ciò che suscita odio e repulsione. Tutti i fattori emotivi che dirigono la nostra motivazione condividono la stessa via neurale, per questo i bravi *leader* e in questo caso specifico gli allenatori, devono imparare a fidarsi dell'intuito. L'intuizione è la capacità di utilizzare il

bagaglio delle proprie esperienze di vita per prendere decisioni (Goleman, 2011).

La gestione del sé comprende invece la gestione delle emozioni, anche di quelle negative e saper dimostrare trasparenza, onestà e integrità. Significa inoltre essere orientati al risultato mirando ad un obiettivo ben preciso e concentrato pur essendo flessibili nella gestione del cambiamento. La gestione del sé è la componente che permette al *leader* di essere lucido mentalmente e di incanalare l'energia. Coloro che sono capaci di gestire le emozioni riescono anche a gestire meglio il cambiamento attraverso flessibilità e trasparenza. La trasparenza è un'autentica apertura all'altro sia sul piano dei sentimenti che sulle convinzioni. Ciò consente anche di vivere nel rispetto dei propri valori e dei valori altrui rispettando l'obiettivo dell'integrità (Goleman, 2011).

Nell'area sociale invece troviamo: la capacità di gestione dei rapporti interpersonali e la consapevolezza sociale.

La dimensione della gestione dei rapporti interpersonali consente di essere un *leader* capace di guidare il gruppo e di mitigare le proprie idee con una visione ideale, sviluppando le potenzialità altrui. Lavorare con l'altro e per l'altro significa anche possedere competenze nel ramo della comunicazione come la persuasione e la gestione dei conflitti utilizzando sempre uno stile che sia collaborativo e non distruttivo. Le radici su cui si fonda questa dimensione sono due: la sincerità e l'autenticità, queste componenti risultano fondamentali per suscitare entusiasmo e per dare una direzione comune a tutto il gruppo.

Infine, l'ultima dimensione, ma non per importanza è la consapevolezza sociale. La consapevolezza sociale si compone di empatia, consapevolezza dell'organizzazione, e capacità di lettura dei diversi orientamenti nella presa di decisioni. La più importante caratteristica è l'empatia, ovvero essere emotivamente insieme ad un altro essere umano, essere emotivamente partecipi. Come osserva Brothers (1990), le stesse regioni corticali nelle quali sono presenti i neuroni specifici per le emozioni sono anche quelle con più connessioni con l'amigdala. La lettura delle emozioni coinvolge il circuito fra amigdala e corteccia, la quale ha un ruolo fondamentale nell'orchestrare le risposte appropriate. L'amigdala funge da archivio emozionale della memoria e sulla base delle esperienze vissute vaglia le esperienze nuove. Per essere empatico, il soggetto deve essere abbastanza calmo e recettivo da poter ricevere i sottili segnali emozionali emessi da un'altra persona e mimarli nel proprio cervello emozionale (Goleman, 2011). Dunque, l'empatia

è la capacità di sentire il prossimo e di fare inferenza sulle proprie esperienze emotive quanto su quelle altrui (Legrenzi & Rumiati, 2019). Tale costrutto riguarda diversi sistemi cerebrali come il sistema nervoso autonomo e quello endocrino, i quali regolano la reattività corporea e le emozioni.

Essere intelligenti emotivamente significa pertanto riconoscere i nostri sentimenti e quelli degli altri, auto-motivarci e gestire le emozioni, sia quelle che si sentono all'interno, sia quelle che si riflettono sulle relazioni sociali. La motivazione, l'empatia, la logica e l'autocontrollo sono tutte variabili che si intersecano e si autoalimentano portando l'individuo a raggiungere pian piano sempre un maggior livello di consapevolezza nella gestione delle emozioni (Musaio, 2007). Il comportamento e la personalità non si fondano solo sul quoziente intellettivo e di conseguenza non è solo con il quoziente intellettivo che si mettono in atto tutte le competenze possedute. Secondo Goleman (1996) infatti si può diventare intelligenti emotivamente, non è una caratteristica innata anche se in alcuni soggetti può essere più sviluppata di altri. Si può essere educati anche a diventare *leader*, ragion per cui, l'autore, propone un modello di educazione che prevede l'insegnamento dell'educazione emozionale. È proprio dall'intelligenza emozionale che dipendono la capacità di motivare e guidare se stessi verso l'azione operativa (Di Maglie, 2020).

I punti salienti di questo modello educativo riguardano: la scoperta e la presa di coscienza delle principali emozioni; la conoscenza del modo in cui esse emergono e si manifestano; la conoscenza delle cause scatenanti, che possono essere sia positive sia negative; l'autocontrollo; la prevenzione dei fattori scatenanti in caso di emozioni troppo forti e l'auto motivazione. L'autore distingue poi due principali competenze connesse a quella emotiva: le competenze personali, che si riferiscono alla capacità del singolo di saper cogliere i diversi aspetti del proprio vissuto emozionale e le competenze sociali che invece sono relative al modo con cui si comprendono gli altri e ci si rapporta con essi.

Grazie all'intelligenza emotiva, l'allenatore si impegna a riconoscere e valorizzare le diverse sfaccettature dello sviluppo di ogni individuo, tenendo conto del suo progresso e guidandolo nel percorso di sviluppo personale. Questo implica la capacità di gestire in modo responsabile i diversi ritmi di crescita, compresi quelli che riguardano il corpo. Affrontare i diversi ritmi di crescita significa comprendere che ogni individuo ha un percorso unico e personale di sviluppo. Alcuni possono progredire rapidamente in alcune dimensioni, mentre in altre possono richiedere più tempo e sostegno. L'allenatore si

adatta a questi ritmi individuali, offrendo un ambiente che promuove la crescita e il progresso. L'obiettivo è quello di accompagnare l'atleta nel suo percorso di umanizzazione. Ciò significa non solo sviluppare le sue capacità atletiche, ma anche promuovere la sua crescita come individuo consapevole, etico e responsabile. L'allenatore incoraggia la riflessione critica, la consapevolezza di sé e degli altri, e promuove valori come il rispetto, l'integrità e la collaborazione. In questo modo, si crea un ambiente in cui lo sviluppo atletico si integra armoniosamente con la formazione di una persona realizzata (Benetton, 2015).

Al contrario, la mancanza delle *skills* socio-emotive può far sì che si manifestino comportamenti negativi causati dall'incompetenza nella gestione dello stress che a sua volta è scaturito dalle richieste dell'ambiente (Schir, F. 2020). Quindi, dato che le *soft skills* rivestono un ruolo fondamentale per un approccio sano all'ambiente e promuovono benessere e un clima positivo è importante che la formazione degli allenatori del futuro si concentri sia sulla tecnica-tattica, sia sullo sviluppo di queste competenze. Le *soft skills* in ambito sportivo possono, in ultima istanza, essere definite come le abilità necessarie per rispondere in maniera adeguata alle continue sfide che la complessità del quotidiano ci mette di fronte. Lo sport, dunque, rappresenta un luogo privilegiato di promozione del principio “*no pain, no gain*” perché è nel sacrificio fisico che dimostra la sua efficacia. Tuttavia, è negli stili emotivi, affettivi e relazionali, nelle scelte tecniche e nella loro gestione che esso diventa esperienza di senso per l'atleta. Allo stesso tempo diventa esperienza arricchente per l'allenatore che mette in gioco la propria credibilità in una realtà difficile (Farnè, 2008).

2.1.5 Competenze per la vita e per lo sport

Lo sport sin dall'antichità è stato ritenuto importante per i valori che riusciva a trasmettere per la crescita personale. Anche al giorno d'oggi sono molte le realtà sportive giovanili che si pongono come obiettivo non solo lo sviluppo motorio, ma anche quello socio-emotivo degli atleti e delle atlete. Dunque, lo sport risulta essere un contesto favorevole e adatto nella nostra cultura per promuovere la partecipazione diretta di tutte le persone e di tutte le fasce d'età. In particolare, sono le piccole società sportive affermate nei vari territori, quelle che offrono una miglior commistione tra tecnica ed educazione. Queste società sanno mettere insieme i livelli sportivi con l'impegno sociale (Raffuzzi et

al., 2003). L'errore da non commettere sta nell'evitare pensieri semplicistici riguardo il fatto che la sola attività di gruppo diventa necessariamente attività educativa. Il passaggio dalla teoria alla pratica è difficoltoso e indispensabile. Gli allenatori che vogliono fare sport e educazione devono, come detto in precedenza, programmare attraverso strategie per lo sviluppo delle abilità personali. Il punto da cui partire è il significato che ogni allenatore conferisce al proprio modo di fare attività sportiva interrogandosi sulle convinzioni e le finalità delle proprie scelte come se fosse una vera e propria filosofia dello sport. Bortoli et al. (2015) suggeriscono alcune domande stimolo per la riflessione sul modo di fare sport: quanto valore viene dato al raggiungimento della vittoria? Quanto valore viene dato alla crescita personale dei giovani anche oltre la dimensione sportiva? Quanto valore viene dato alla formazione del gruppo? Quale tipo di cultura sportiva si vuole creare nel proprio ambiente? Riuscire ad interrogarsi in tal senso significa scegliere in maniera consapevole quale direzione dare allo sport: la finalità educativa va sostenuta attraverso obiettivi adeguati su cui lavorare in modo sistematico.

Ad esempio, in una ricerca di Gould et al. (2006) è stato chiesto a un allenatore quale fosse per lui un elemento importante nella vita degli atleti. Il soggetto intervistato rispose: la scuola; a tal proposito il suo modo di fare sport vedeva il coinvolgimento dei genitori e degli insegnanti al fine di raccogliere regolarmente informazioni sui risultati scolastici dei suoi atleti. Vien da sé che questa filosofia sportiva va prima condivisa con i collaboratori e con i genitori, oltre che con gli atleti. I valori e le regole che si vogliono trasmettere e far rispettare vanno ribaditi più volte nel corso dell'anno sportivo. Tali regole dovrebbero essere massimo quattro o cinque, semplici e specifiche, positive ed esposte pubblicamente, eventualmente rappresentate anche attraverso l'ausilio di immagini. Nel corso del tempo le regole possono essere adattate alle diverse situazioni e rinforzate positivamente, senza accettare trasgressioni (Bortoli et al., 2015). La condivisione favorisce l'accettazione e la messa in pratica. I valori inoltre saranno la linea guida per l'allenatore che dovrà basare le sue scelte proprio su quanto definito e condiviso con il gruppo. In ogni caso chi si occupa di giovani e della loro educazione dovrebbe assumere un atteggiamento positivo e ottimistico, sia verso il cambiamento sia verso il futuro. Milan (1989) ritiene che chi si occupa di educazione dovrebbe essere mosso da un sentimento di speranza verso ciò che i ragazzi possono diventare, conoscere e fare.

Rispetto a quanto detto finora è importante precisare che le indicazioni fornite devono essere considerate in termini realistici e applicabili a seconda del gruppo che ci si trova davanti e del suo livello di maturità sportiva oltre che personale. L'allenatore deve valutare tutti i fattori che entrano in gioco nella vita dei propri atleti comprese le convinzioni di non essere capaci a raggiungere determinati obiettivi.

Nello sport a livello giovanile, infatti, ci sono altri attori che hanno un ruolo significativo nella vita degli atleti come la famiglia, i compagni di classe e i coetanei che influenzano il contesto di vita. Il fatto di condividere la responsabilità educativa non è però una scusa che possa esimere l'allenatore dal prendersi le sue responsabilità (Bortoli et al., 2015).

Ad esempio, le aspettative e le opinioni dei genitori differiscono spesso da quelle delle società sportive sia rispetto all'impegno messo, sia rispetto alla prestazione sportiva. La famiglia ha il ruolo primario di educazione e socializzazione dei bambini ed è il nucleo affettivo essenziale fin dalla sua nascita. Pertanto, i genitori sono figure molto importanti e significative per l'esperienza sportiva dei ragazzi poiché trasmettono valori e modelli di riferimento influenzando la motivazione, la percezione di competenze e le risposte emozionali dei figli. Le organizzazioni sportive e gli allenatori che diventano consapevoli del fatto che fare sport sia realmente utile per la formazione devono assolutamente coinvolgere e lavorare insieme ai genitori affinché il messaggio educativo possa essere trasmesso in modo coerente e incisivo (Bortoli et al., 2015). Ai genitori, inoltre, dovrebbero essere spiegate le decisioni e le aspirazioni della società. La maggior parte dei genitori crede di fare il meglio per aiutare i propri figli, spesso però seguono un modello sportivo tipico della fascia d'età adulta, non direttamente applicabile allo sport giovanile. Accade questo perché è la visione maggiormente rappresentata dai mass media e quindi quella maggiormente accessibile.

Imparare le *soft skills*, ovvero le abilità per la vita, è importante per i ragazzi, specialmente se si trovano in situazioni difficili che potrebbero mettere a rischio la loro salute e il loro benessere. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, i programmi educativi che includono queste abilità hanno avuto successo nel migliorare l'intelligenza, prevenire la violenza e l'abuso di droga. Lo sport è il luogo ideale per insegnare queste abilità, non solo per costruire la nostra identità, ma anche per promuovere uno stile di vita sano che migliora il nostro benessere e la nostra salute. Questo significa concentrarsi non

solo sullo sviluppo fisico, ma anche sulle relazioni sociali per prendersi cura della salute mentale e fisica (Latino, 2022).

In tal senso, diviene necessario integrare nella pratica quotidiana tanto gli aspetti prettamente relativi allo sviluppo fisico quanto quelli socio-relazionali.

Secondo Yadav e Iqbal (2009) l'implementazione di programmi di sviluppo delle *soft skills* rappresenta un efficace intervento per la promozione della salute sociale e mentale degli studenti. Vengono così migliorate le strategie di coping, lo sviluppo della fiducia, dell'intelligenza emotiva e le capacità di pensiero critico. Tali competenze consentono ai ragazzi di affrontare le sfide poste dalla vita.

Appare, dunque, evidente come non è lo sport di per sé che insegna le abilità della vita, bensì una programmazione didattica ben delineata che permette di vivere un'esperienza nella quale viene appreso un modo di essere e di comportarsi trasferibili in altri ambiti. Preparare i giovani alla vita attraverso questo tipo di didattica, permette di trovare la resilienza e la motivazione che servono per vivere la quotidianità a testa alta (Latino, 2022).

In conclusione, lo sport rappresenta un contesto motivante e divertente all'interno del quale apprendere e stimolare i ragazzi a impegnarsi e a partecipare attivamente. È l'agenzia educativa che insieme alla scuola può contribuire a formare in maniera significativa i giovani, permettendo loro di utilizzare nuovi strumenti per affrontare il futuro: questo è possibile solo se si insegnano contemporaneamente abilità sportive e per la vita. Pertanto, è fondamentale che gli allenatori siano consapevoli del loro ruolo educativo, scegliendo così di andare oltre alla pratica sportiva e allargando le proprie vedute sul futuro delle nuove generazioni e sul valore sociale dello sport.

2.2 Le competenze dell'allenatore-educatore in ambito giovanile

Gli istruttori sportivi hanno un ruolo ben preciso che fin qui abbiamo delineato nella sua componente più educativa. Un ruolo è l'insieme dei comportamenti e degli atteggiamenti che le persone si aspettano perché si occupa una determinata posizione e da cui derivano una serie di compiti. Il termine "allenatore" è un'etichetta che viene affidata a chi ha delle competenze in ambito sportivo. La visione stereotipata di questo ruolo lo definisce come una figura severa, molto incline al rimprovero, con un'idea di sport

selettivo. L'idea è di un allenatore che educa al sacrificio piuttosto che alla gioia. Tuttavia, nel difficile rapporto tra sport e giovinezza vengono evidenziati una serie di comportamenti in cui si incrociano diverse aspettative, non necessariamente contraddittori ma che necessitano di una lettura più ampia per la loro totale comprensione (Farnè, 2008). L'allenatore dunque deve saper mettere insieme le varie visioni e per farlo deve saper fare e saper essere più di un professionista del solo settore sportivo.

L'allenatore deve essere un istruttore, quindi un buon conoscitore dello sport che insegna in tutti i suoi aspetti tecnici e tattici. Deve anche essere un insegnante e quindi essere in grado di facilitare i propri atleti nell'apprendere, un buon allenatore conosce e applica competenze metodologiche e didattiche. È un animatore quando c'è bisogno di coinvolgere tutti e di accoglierli con le loro peculiarità caratteriali. Deve essere un modello e un educatore, un punto di riferimento autorevole per l'acquisizione di comportamenti positivi e sa tirare fuori il meglio da ogni suo atleta. Infine, dovrebbe essere un osservatore e un ascoltatore attento per cogliere quei gesti e quei comportamenti che talvolta sfuggono, ma che sono fondamentali per la programmazione e la presa di decisione.

Fare l'allenatore significa:

- saper essere: vivere il risultato qualsiasi sia l'esito continuando a motivare gli atleti in un mondo in cui la cultura della sconfitta è utile per tener alto il livello di educazione sportiva, ma che non deve diventare un alibi per accettare la resa. Velasco a tal proposito ha detto "I vincenti trovano soluzioni. I perdenti cercano alibi" (Prisco, 2019);
- saper osservare e saper ascoltare: se non si conoscono le persone con cui si lavora non si può pretendere di migliorare e far emergere le loro potenzialità;
- saper correggere: al momento giusto e nel modo giusto, quindi essere capaci di dare riscontri adeguati e pertinenti;
- saper comunicare: la comunicazione è essenziale e dipende molto dal target di persone a cui ci si riferisce. Se si parla ai bambini bisogna comprendere il loro linguaggio, così come bisogna comprendere il linguaggio degli adolescenti e degli adulti;
- sapere tecnico-tattico: significa possedere le conoscenze e le competenze necessarie per il proprio lavoro;

- saper programmare e verificare: quindi essere capaci di costruire progetti mirati al gruppo e al singolo sulla base di obiettivi di risultato (L'istruttore di settore giovanile: non solo uomo di campo, 2015).

Gardner (2002) sostiene poi che il professionista dello sport debba essere un soggetto riflessivo e consapevole. Queste due caratteristiche permettono la creazione di un ambiente costruttivo, inclusivo e caratterizzato da aiuto reciproco.

Tra le competenze interpersonali più importanti per un allenatore troviamo la *leadership* autorevole che consente la creazione di un clima positivo. Un clima positivo, dice Maulini (2019), permette una maggior inclusione e un maggior grado di miglioramento sia da un punto di vista cognitivo, che motorio, affettivo e sociale. Un clima positivo di sviluppo comincia a partire da un atteggiamento flessibile e dinamico. In questo modo si favorisce anche l'osservazione e l'analisi accurata di ogni singolo atleta facendo emergere eventuali bisogni specifici per una programmazione personalizzata (Cunti, 2015). Cunti (2015) sostiene inoltre che un allenatore deve capire in quale fase della vita si trovano i propri atleti, per comprendere al meglio le loro necessità ed essere un punto di riferimento anche al di fuori del campo.

Altre capacità ritenute fondamentali per un allenatore di squadre giovanili sono: ascolto attivo, apertura al dialogo, capacità di gestire le proprie emozioni e saper lavorare con il gruppo (Maulini, 2019) e anche saper comunicare in maniera efficace dando *feedback* per la costruzione dell'autostima. Le strategie di comunicazione sono tanto più efficaci se chi ascolta è predisposto a farlo. Per questo dare *feedback* adeguati è quasi un'arte.

Il dialogo, quindi, è l'elemento essenziale per la costruzione di un rapporto educativo significativo, rapporto che si rafforza se sono incoraggiati gli scambi di idee e le riflessioni. Un approccio aperto al dialogo aumenta il senso di responsabilità e di rispetto tra membri del gruppo. Per favorire questo atteggiamento l'allenatore deve aver fatto un percorso di sviluppo sulla propria intelligenza intrapersonale e aver affinato il pensiero critico sul proprio modo di fare. Ciò significa conoscersi ed essere consapevoli delle proprie emozioni, per poi poterle indurre in forme socialmente accettabili (Gardner, 2002).

2.2.1 *I feedback*

Saper comunicare con gli atleti significa saper dare loro dei riscontri chiari e precisi sull'attività che stanno svolgendo. Per un allenatore è quindi importante essere capace di dare *feedback* adeguati. Il termine *feedback* indica tutte le informazioni che una persona riceve durante e dopo l'esecuzione di un'azione (Bortoli & Robazza, 2016).

Nello sport saper dare *feedback* è fondamentale poiché svolge tre funzioni:

1. corregge l'errore;
2. motiva focalizzando l'attenzione sul compito;
3. rinforza i comportamenti corretti.

La capacità di dare riscontri adeguati è una capacità comunicativa strettamente legata alle competenze tecniche dell'allenatore: egli, infatti, deve possedere le nozioni riguardanti la tecnica specifica dello sport, avere chiari gli obiettivi da raggiungere e avere buone capacità di analisi dell'esecuzione. Nei giochi sportivi di squadra, come la pallavolo, ciò che ha più valore ai fini del buon esito della prestazione è l'efficacia del gesto, anche quando l'esecuzione non corrisponde perfettamente ai modelli teorici (Bortoli & Robazza, 2016). Il *feedback* ha diverse caratteristiche e secondo Bortoli e Robazza (2016) può essere fornito sotto forma di conoscenza del risultato (*Knowledge of results: KR*) o sotto forma di conoscenza della prestazione (*Knowledge of performance: Kp*). Fornire un riscontro sotto forma di conoscenza del risultato significa dare informazioni rispetto all'obiettivo prefissato. Ad esempio, dare un *feedback* in questo senso significa dire all'atleta: "Il tuo attacco era fuori di 30 cm". Tale riscontro a volte può risultare ridondante e di poco valore perché quanto espresso viene già colto dall'atleta dal proprio *feedback* sensoriale.

Attraverso il *feedback* sulla prestazione, invece, vengono date informazioni riguardanti la qualità tecnica del gesto eseguito, ossia sul modo in cui è stata messa in pratica la tecnica. In questo caso un esempio potrebbe essere: "In ricezione non avevi il piano di appoggio del bagher ben unito".

Per quanto riguarda il modo di dare *feedback*, la forma più diffusa è quella verbale, che risulta più immediata e apparentemente semplice. Tuttavia, ne esistono anche altre tipologie come quella visiva, svolta mediante l'utilizzo di riprese video o di schede di presentazione nelle quali viene illustrata la tecnica più corretta. Come ricordano i principi

dell'*Universal Design of Learning* l'apprendimento è più efficace se differenziato nei mezzi di espressione e nella rappresentazione dell'informazione.

L'allenatore può esprimere un parere sia su quanto l'allievo ha fatto (*feedback* valutativo), sia su quanto è possibile fare per correggere l'errore (*feedback* correttivo) (Bortoli & Robazza, 2016). Dare un riscontro correttivo significa esprimere un'indicazione che può essere qualitativa o quantitativa. Le correzioni qualitative riguardano in generale l'errore e possono essere espresse mediante una descrizione approssimata del gesto: "Hai fatto la rincorsa troppo velocemente".

Le correzioni quantitative, invece, forniscono indicazioni più precise come: "Abbassa l'alzata di 30 cm". Questo secondo tipo di correzioni non ammette fraintendimenti, per questo vanno utilizzate solo quando l'atleta ha maturato una certa capacità di rielaborazione (Bortoli & Robazza, 2016).

Bortoli e Robazza (2016) sostengono inoltre che nel processo di correzione degli errori si possono distinguere altri due tipi di *feedback*: quello descrittivo e quello prescrittivo. Il primo descrive il gesto realizzato: "Non hai esteso completamente il braccio", mentre il secondo suggerisce come eseguire i gesti successivi: "Estendi completamente il braccio per colpire il pallone nel punto più alto".

Quando si lavora con atleti che hanno da poco iniziato l'attività sportiva è bene utilizzare *feedback* prescrittivi, in questo modo gli individui sono maggiormente guidati nella correzione dell'errore che altrimenti non avrebbero saputo individuare. Con atleti più esperti è più efficace utilizzare *feedback* descrittivi, infatti, il fatto di possedere già un bagaglio esperienziale permette loro di auto-correggersi.

Un altro modo per intervenire correggendo l'atleta è quello di porre domande sul compito: così facendo viene stimolata l'attenzione dell'atleta sulle proprie sensazioni corporee, migliorando la rappresentazione mentale del gesto e implementando le capacità esecutive di controllo (Bortoli & Robazza, 2016). Durante i primi anni di sport e di apprendimento preferibilmente si dovrebbero dare *feedback* di carattere generale. Solo successivamente saranno più efficaci *feedback* precisi, perché l'attenzione sarà maggiormente focalizzata sul compito. Inoltre, con il procedere dell'apprendimento, i *feedback* diventano sempre più individualizzati o forniti a sottogruppi. Nella pallavolo i sottogruppi possono essere identificati con i ruoli: palleggiatori, liberi, centrali, bande o opposti.

Un ulteriore aspetto fondamentale del *feedback* riguarda la frequenza con cui viene dato. Molte persone pensano che dare tante correzioni faciliti l'apprendimento, la ricerca però ha dimostrato che nella realtà questo non si verifica. Dare frequenti *feedback* comporta la dipendenza da una fonte esterna per l'individuazione dell'errore, oltretutto può provocare: correzioni solo a breve termine e la limitazione di processi di elaborazione per l'incremento di capacità personali di riconoscimento e correzione degli errori (Edwards, 2011). L'obiettivo di un allenatore dovrebbe essere quello di rendere l'atleta autonomo nel riconoscimento dell'errore attraverso le proprie sensazioni e quindi attraverso il *feedback* sensoriale.

Altre indicazioni per imparare a fornire riscontri efficaci riguardano la didattica e le caratteristiche degli atleti e delle atlete. In primis, l'allenatore deve tener in considerazione sia l'età del soggetto, sia il suo livello di abilità motoria in modo da stabilire il livello di difficoltà del gesto tecnico da apprendere. Per dare un *feedback* accurato è necessario osservare dettagliatamente il gesto e individuare la vera causa dell'errore, questo avviene se il gesto viene compiuto ripetutamente. Quando si utilizzano risorse visive è bene focalizzare l'attenzione su pochi aspetti da considerare durante l'osservazione.

Un'altra possibilità da mettere in atto con atleti esperti è quella di chiedere un'autovalutazione sul gesto effettuato e discutere collettivamente sulle difficoltà incontrate. Infine, per mantenere alto il livello di motivazione è importante riconoscere l'impegno oltre che i progressi reali (Bortoli & Robazza, 2016). Garcia Ucha (1996) in un suo studio osserva che tra il 50% e il 70% dei compiti dell'allenatore riguardano la comunicazione: disposizione degli esercizi, messaggi per sostenere lo sforzo e la motivazione, valorizzazione, regolazione o correzione dei gesti tecnici (Isidori & Fraile, 2012). Attraverso questo sistema di comunicazione, l'educatore ha la possibilità di condividere idee, pensieri, teorie e significati con i giocatori. L'obiettivo principale è promuovere le relazioni interpersonali all'interno del gruppo, facendo uso di assertività, rispetto, empatia, risoluzione dei conflitti. La comunicazione è dunque vista come un'azione complessa che coinvolge lo scambio di informazioni sia verbali che non verbali, e che favorisce un contatto più efficace e significativo tra i giocatori dal punto di vista razionale ed emozionale.

2.2.2 Strategie educative

Il termine “strategia” deriva dal greco antico *stratégia* e significa “arte del condottiero dell’esercito”. Il vocabolario *online* Treccani definisce questo termine come: “la tecnica di individuare gli obiettivi generali di qualsiasi settore di attività pubbliche, private, nonché i modi e i mezzi più opportuni per raggiungerli”.

Tra le strategie educative di un allenatore troviamo l’insieme delle competenze pedagogiche utili a condurre l’allenamento, stimolare l’apprendimento e assumere la funzione di esempio da trasmettere agli atleti e alle atlete. Descrivere i modelli di azione della didattica significa approfondire e comprendere le problematiche legate al lavoro del *coaching*. Dopo aver analizzato la situazione, l’allenatore ha il compito di definire un piano di azioni adatte al contesto e deve saper integrare diverse strategie per sviluppare sia l’apprendimento tecnico-tattico, sia quello delle *life skills*.

Tra i metodi didattici di un allenatore possono esistere diverse strategie d’azione. L’allenamento sarà programmato in base all’obiettivo da raggiungere, inoltre, se necessario, egli dovrà essere capace di cambiare prospettiva e ampliare le vedute (Cusano & Percivalle, 2017).

Le modalità per mettere alla prova la valenza pedagogica dell’azione si sviluppano attraverso (Armour, 2014):

1. *micro-teaching*;
2. apprendimento per modello;
3. prova mentale dell’azione;
4. gioco di ruoli;
5. allenamento simulato;
6. prova concreta dell’azione con gruppi diversi.

La prima metodologia didattica che si definirà è il *micro-teaching*, una tecnica di formazione per gli insegnanti elaborata nel 1963 da Dwight W. Allen e colleghi, che lavoravano alla *School of Education* dell’Università di Stanford (Cagol, 2022). Lo scopo di tale metodologia è fornire agli educatori strumenti utili per riflettere sulle proprie modalità di insegnamento. Il prefisso *micro* si riferisce al fatto che un normale insegnamento si riduce a tante piccole lezioni in modo che ognuna di esse possa essere analizzata sia a livello intra-soggettivo, sia a livello intersoggettivo, al fine di “favorire la padronanza

delle tecniche e delle pratiche didattiche attraverso la simulazione, e di affinare le competenze di osservazione e analisi di *performance* insegnative” (Felisatti & Tonegato, 2013, p.66). Attraverso questa metodologia l’allenatore ha la possibilità di sperimentare uno stesso modello di azione in riferimento a piccoli gruppi di atleti. Prendiamo come esempio la volontà dell’allenatore di spiegare più spesso il motivo delle proprie correzioni, senza però dover bloccare ogni volta l’esercizio di tutta la squadra. Con un primo gruppo che sta imparando un nuovo gesto tecnico, ad esempio la schiacciata, l’allenatore può correggere gli atleti spiegando loro anche il motivo, come potrebbe essere il braccio poco disteso al momento dell’impatto sulla palla che genera meno potenza. Al termine dell’esercizio il piccolo gruppo darà un *feedback* all’allenatore sia sulla modalità di erogazione della correzione, sia sulla specifica correzione del gesto. I riscontri dal piccolo gruppo andrebbero registrati o scritti così da poter essere analizzati razionalmente in un secondo momento. Facendo tesoro di quanto appreso durante il momento di condivisione, l’allenatore correggerà il secondo gruppo. Il fatto di dover cambiare gruppo di riferimento implica il cambiare persone a cui ci si sta riferendo e necessita di una certa dote di flessibilità. L’allenatore ha quindi la possibilità di migliorarsi e adottare una nuova versione con un altro gruppo di allievi (Fraile Aranda & Isidori, 2012).

La seconda strategia educativa è quella dell’apprendimento per modello o apprendimento per osservazione e imitazione. Bandura (1969) fu tra gli studiosi che si dedicarono allo studio del processo imitativo. Nella teoria dell’apprendimento sociale, Bandura ha studiato e compreso i fondamenti dell’apprendimento umano nell’imitare il comportamento precedentemente osservato in altri. L’apprendimento è quindi un processo cognitivo che può avvenire solo attraverso l’osservazione o l’istruzione diretta in un contesto sociale (Bandura A., n.d). Imitare i gesti di altri offre vantaggi in termini di tempi ed energie. Tuttavia, l’imitazione è un atto complesso che non è quasi mai governato da meccanismi diretti che mettano in confronto ciò che si percepisce e ciò che si mette in atto (Ottoboni et al., 2017). A volte, l’allenatore dopo aver analizzato le emozioni che condizionano il suo comportamento, fatica a capire come mettere in pratica l’azione. In questo caso, può aiutarlo vedere la dimostrazione di qualche suo collega mediante un filmato facile da osservare (Simonetti, 2016). Il concetto che si richiama è quello di *life-observations*, cioè quello di assistenza in qualità di uditore (Cusano & Percivalle, 2017).

La terza strategia è definita come prova mentale dell'azione. Si può utilizzare quando il carico emotivo è troppo alto e l'allenatore teme di non riuscire a mettere in atto nell'immediata realtà il nuovo comportamento; quindi, può essere d'aiuto metterlo in atto prima mentalmente (Cusano & Percivalle, 2017). Tale metodo ricorda quello del *training* autogeno, una tecnica di rilassamento con la quale è possibile imparare a controllare le reazioni. La tecnica della prova mentale consiste nel programmare nella propria testa le azioni da compiere; elencare le possibili reazioni; rilassare il corpo e ripetere di nuovo l'azione che si vuole compiere (Di Corrado, 2012).

Il gioco di ruoli è la quarta strategia educativa, quest'ultima prevede la messa in atto del comportamento desiderato in condizioni non stressanti. Questa metodologia didattica può essere messa in atto solo se si ha la possibilità di suddividere il gruppo in tre parti. Ogni gruppo simulerà un ruolo: allenatore, atleti e osservatori esterni. L'obiettivo è migliorare la *performance* sportiva e coinvolgere tutto il gruppo squadra. Anche in questo caso, come nei precedenti, è importante che pianificazione e interpretazioni siano debitamente annotati. Togni (2014) sostiene poi che, per un risultato ancora più efficace, ogni individuo dovrà assumere un'osservazione e un ruolo diverso. Un classico esempio è quello in cui allenatore e atleta si scambiano di ruolo e al termine dell'attività discutono delle impressioni e delle emozioni provate. Il dibattito può essere guidato da domande del tipo (Rink, 2002): Colui che ha svolto il ruolo di allenatore ha messo in atto un comportamento desiderabile? Ne è soddisfatto? Quali sono gli effetti del comportamento? Quali *feedback* può ricevere dagli altri partecipanti al gioco?

Dopo il colloquio si possono esaminare i punti di forza e di debolezza della tecnica per migliorare le esperienze future. Inoltre, mettersi concretamente nei panni degli altri favorisce l'empatia e aiuterà il gruppo a superare i momenti di maggior difficoltà perché saranno già stati sperimentati nella dimensione del gioco.

La quinta strategia educativa, quella dell'allenamento simulato, prevede che siano coinvolti un gruppo di allenatori o comunque non-atleti che recitino la parte degli atleti. L'allenatore che dovrà svolgere l'attività si metterà alla prova preparandosi su un tema e proponendo un allenamento in cui mettere in atto i nuovi comportamenti. Tuttavia, gli attori potranno rendere difficile questo compito: disturbando, facendo attività parallele, proponendo criticamente attività alternative (Cusano & Percivalle, 2017). Così facendo l'allenatore sarà sottoposto a un notevole stress che dovrà gestire (Isidori, 2009).

L'attività interpretativa che seguirà potrà essere impostata analogamente a quella del gioco dei ruoli, con la differenza che la discussione sarà tra pari.

La sesta e ultima strategia educativa è la prova concreta dell'azione con gruppi diversi. Tale metodologia riguarda principalmente lo sport ad alti livelli, ma risulta opportuno citarla perché le aspettative e la pressione caratterizzano spesso la vita di molti giovani atleti. Questo metodo si basa sul *learning by doing*, cioè sull'imparare facendo; un approccio teorizzato dal filosofo e pedagogista J.Dewey che vede nell'esperienza il punto di partenza di ogni conoscenza e di ogni pratica educativa. Il pensiero di Dewey si basa su un'idea di esperienza come rapporto tra uomo e ambiente (Dewey, 1961). L'individuo è in costante interazione con l'ambiente circostante, reagisce ed agisce su di esso.

Farinelli (2005) e Maulini (2006), a tal proposito, dicono che grazie allo sport e all'esercizio si consolidano anche le cognizioni alla base del comportamento. L'allenamento, infatti, attraverso esperienze e *feedback* positivi, permette di sviluppare fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità. Spesso poi la motivazione aumenta se si può mettere in pratica quanto imparato e, di conseguenza, le cognizioni assumono un'importanza rilevante solo quando sono associate a comportamenti reali. Prima di realizzare l'azione però è necessario riflettere e analizzare al meglio la situazione. Questa fase iniziale permette di evitare i pericoli connessi al puro *training* comportamentale, quello ad esempio di riprodurre automaticamente dei comportamenti senza averne alcun controllo cosciente. L'obiettivo è invece quello di mettere in atto nuovi comportamenti in maniera flessibile, in funzione del contesto e della situazione (Ceciliani, 2018).

2.2.3 *Principi guida*

A sostegno dell'attività educativa e sportiva troviamo alcuni principi guida che Isidori (2017) definisce come valori. Secondo l'autore i valori sono le idee astratte che ispirano e influenzano il comportamento umano, sostiene inoltre che lo sport ne rappresenti molti. Possiamo trovare quelli: puri e i disvalori, rispettivamente valori positivi e valori negativi; ne esistono poi alcuni che non si identificano né come positivi, né come negativi e vengono chiamati misti. L'educazione in generale si basa sulla trasmissione di valori puri; quindi, non potrà essere definita "educativa" alcuna attività che trasmetta valori negativi (Devis & Velert, 2011).

Un altro autore che parla di valori nelle attività educative sportive è Maulini (2019), il quale inserisce tra quelli principali: l'amicizia, la responsabilità, la solidarietà, la diversità, l'onestà, la competizione, la rettitudine, il rispetto e la lealtà.

L'amicizia è una virtù già definita ai tempi di Aristotele (2000, p.14) come:

radicalmente necessaria alla vita. Infatti, senza amici, nessuno sceglierebbe di vivere, anche se possedesse tutti gli altri beni; essa poi aiuta i giovani a non commettere errori, i vecchi a trovare assistenza e ciò che alla loro capacità d'azione viene a mancare a causa della debolezza, ed infine, coloro che sono nel fiore dell'età (15) a compiere le azioni moralmente belle: "Due che marciano insieme...", infatti, hanno una capacità maggiore sia di pensare sia di agire.

All'interno di un gruppo l'amicizia non può mancare e va promossa e sostenuta proprio dall'allenatore sfruttando le potenzialità del gruppo e del gioco. La responsabilità invece può essere intesa o come personale o come sociale e collettiva. Ed è definita generalmente come la capacità di farsi carico degli impegni assunti tenendo conto delle conseguenze. Lo sport è in grado di favorire questo aspetto ponendolo come obiettivo principale dell'attività; poiché fare sport significa prima di tutto prendersi un impegno nei confronti di un gruppo che va rispettato affinché tutto funzioni. Ad esempio, quando un atleta manca più volte agli allenamenti senza una giustificazione allora sarà bene mettere in chiaro questo concetto trasmettendo il messaggio che ogni persona è fondamentale per la buona riuscita della *performance*.

Il valore della solidarietà si può definire come un comportamento personale volto a rafforzare le relazioni tra i membri di un gruppo o di una squadra, allo scopo di aiutare chi è più in difficoltà e in ottica di reciprocità. A tal proposito, Fraile (2008) afferma che l'allenatore ha il compito di creare un gruppo solidale in cui si instauri un meccanismo di reciprocità volto al superamento degli individualismi. È importante valorizzare il gruppo, ma allo stesso tempo determinare il ruolo di ognuno nel raggiungimento degli obiettivi comuni. Il tema della diversità assume un significato ancora più importante se visto come inclusione nella società democratica che invece di pensare ai singoli pensa alla comunità. Va inteso come (Martìn e Sune, 1999):

Un processo ampio e dinamico di costruzione e ricostruzione di conoscenza che nasce dall'interazione tra persone diverse in quanto a valori, idee, percezioni, interessi, capacità, stili cognitivi e di apprendimento, ecc. che favorisce la costruzione cosciente e autonoma, di forme personali di identità e di pensiero, e offre strategie e metodi educativi (insegnamento-apprendimento) diversificati e flessibili con la duplice finalità di dare risposta a una realtà eterogenea e di contribuire al miglioramento e all'arricchimento delle condizioni e relazioni sociali e culturali.

Si tratta di valorizzare le dotazioni individuali e togliere dal percorso educativo tutte quelle condizioni negative che ostacolano lo sviluppo armonico della personalità (Pavone, 2004). Lo sport diventerà così espressione di democrazia e partecipazione e sarà motivo di crescita per tutti, in quanto ognuno è una risorsa per l'altro (Benetton, 2016).

I concetti di onestà e rettitudine vanno di pari passo perché la seconda implica l'esercizio dell'integrità intellettuale e l'adozione di un comportamento rispettoso in tutti gli aspetti della vita. In altre parole, è una dipendenza dal lavoro diligente e dall'impegno personale. La rettitudine comprende anche il rispetto per gli altri e il rifiuto delle ingiustizie, sostenendo così il *fair play*. L'onestà rappresenta un valore simile alla rettitudine e si riferisce alla capacità di agire correttamente e sinceramente verso gli altri. Oltre a comportarsi in modo giusto, una persona onesta evita di compiere azioni scorrette sia nell'ambiente in cui si trova sia nella vita di tutti i giorni. L'onestà si distanzia il più possibile dai comportamenti umani negativi, come l'ipocrisia. Inoltre, nelle relazioni sociali, l'onestà svolge un ruolo fondamentale nell'assicurare che siano stabiliti e rispettati dei principi equi. Allo stesso modo dell'onestà, anche il rispetto delle regole è un valore da trasmettere agli atleti, in modo che siano in grado di accettarle e dividerle adeguatamente (Arnold, 1998).

Il concetto di "competizione" risulta essere oggetto di controversie. Secondo Arnold (1998), essa viene definita come un valore ambivalente, e spetta all'allenatore trasmetterla come qualcosa di positivo, incoraggiando i propri atleti a cercare la vittoria senza ricorrere a mezzi scorretti e immorali. Il *fair play*, ad esempio, rappresenta un argomento di grande rilevanza nel contesto sportivo, poiché lo sport si basa su regole etiche fondate sulla sana rivalità. Tuttavia, esistono casi in cui questo valore non è passato inosservato. Ad esempio, quello avvenuto durante la partita Brasile-Russia ai mondiali di pallavolo del 2018. La nazionale brasiliana stava per perdere una palla match, quando il loro allenatore ha buttato volontariamente in campo un altro pallone, ottenendo così la ripetizione del punto. Questo episodio fu un grande esempio di antisportività, che fortunatamente non è passata inosservata alle telecamere che stavano riprendendo la partita. La federazione decise di dare una giornata di squalifica all'allenatore verdeoro (Di Stefano, 2018).

Dal momento che è il sentimento personale a motivare gli atleti individualmente, è di fondamentale importanza che l'educatore-allenatore sappia distanziarli da

comportamenti scorretti e irregolari nei confronti degli avversari e anche di sé stessi, come nel caso degli atleti che scelgono il doping (Isidori, 2017). Pertanto, la competizione può essere considerata un valore ambivalente, poiché è facile allontanarsi dal suo significato originario di confronto e sforzo collettivo per il raggiungimento degli obiettivi (Bellantonio, 2015). Il "rispetto", probabilmente, viene considerato uno dei valori fondamentali in tutte le pratiche sportive, insieme al desiderio di miglioramento e al confronto leale all'interno di un gruppo. Tuttavia, non è un valore che nasce spontaneamente negli ambienti sportivi, ma deve essere sviluppato attraverso attività educative intenzionali. Ad esempio, ogni individuo acquisisce un sentimento di rispetto verso se stesso solo se si dedica all'adeguato impegno per raggiungere gli obiettivi scelti. Infatti, nello sport, per ottenere determinati traguardi, è necessario meritarseli attraverso l'impegno, il rispetto dei propri limiti e la collaborazione con gli altri.

Il rispetto per l'avversario riveste un'importanza fondamentale poiché permette l'esistenza stessa della competizione, mettendo un individuo di fronte all'altro e consentendo così un miglioramento attraverso il confronto. Solo quando viene vissuto come un'attività in grado di sviluppare e valorizzare le dimensioni dell'essere umano, il rispetto nello sport diventa tangibile (Maulini, 2014). Si tratta di una qualità morale essenziale che l'allenatore deve promuovere negli atleti, e affinché essi rispettino gli avversari e i compagni, è necessario insegnare loro il rispetto verso se stessi. Arnold (1998) definisce anche la "lealtà" come la qualità di evitare bugie e tradimenti, mantenendo coerenza e fedeltà agli impegni personali e agendo con onestà. A tal proposito nel nuovo regolamento della *Volleyball Nations League*, si è vista una rivoluzione a tema *fair play*; infatti, i giocatori saranno invitati ad auto accusarsi in caso di tocchi non rilevati. Chi dimostrerà *fair play* riceverà un cartellino verde e alla fine di tutte le gare, chi ne avrà raccolti di più, riceverà un premio monetario (Arcari, 2023). Questa piccola rivoluzione è un passo verso lo sviluppo dei valori di onestà e lealtà.

Nello sport, la lealtà è essenziale come base per trasmettere valori e principi sani, nel rispetto delle regole, del gioco, degli avversari, dei compagni di squadra e degli arbitri. Per favorire lo sviluppo dell'atleta come individuo, è necessario trasmettere consapevolmente i valori e sviluppare, oltre alle abilità tecniche e tattiche, le competenze di vita. Tutto ciò deve essere abilmente integrato dall'allenatore per trovare un equilibrio adeguato tra aspetti educativi e aspetti tecnici. Pertanto, la trasmissione dei valori riveste un

ruolo fondamentale, senza però dimenticare il punto di partenza, ovvero la conoscenza della disciplina sportiva.

L'operatore sportivo, ossia colui che si fa promotore di una determinata disciplina sportiva a livello locale, può attuare le potenzialità educative studiando e conoscendo in maniera approfondita gli aspetti tecnici di un determinato sport (Hohmann et al., 2005). Zhelyazkov (2001) definisce la tecnica come: un sistema specifico di azioni che avvengono simultaneamente e consecutivamente orientate a un'organizzazione razionale delle forze interne ed esterne che influiscono sull'atleta e ad una più completa utilizzazione, necessaria per rispondere ad un compito motorio concreto.

La tattica, invece, può essere definita come la “selezione e l'applicazione creativa e appropriata di mezzi, metodi e forme per un confronto più efficace con l'avversario, rispetto alle condizioni della competizione” (Zhelyazkov, 2001 p.285). Si basa sulle capacità cognitive, sugli schemi motori acquisiti e sulla capacità psico-fisica dell'atleta. La funzione della tattica è quella di sviluppare comportamenti competitivi sfruttando tutte le capacità e le abilità individuali (Weineck, 2005). La competenza nella disciplina sportiva è una competenza che l'allenatore deve necessariamente sviluppare. A questo aspetto è importante integrare e adattare le strategie educative fondamentali al contesto specifico, in modo da mettere in evidenza le risorse individuali dei soggetti.

2.3 I profili pedagogici dell'allenatore

L'idea che si è diffusa negli ultimi anni è che l'allenatore non è soltanto un tecnico, responsabile della preparazione atletica e tattica dei giocatori, ma anche un vero e proprio educatore che trasmette, tramite l'esempio e le azioni, valori, ideologie e convinzioni. L'allenatore è un educatore perché interviene su persone o gruppi di persone che hanno delle caratteristiche specifiche e agisce all'interno di un quadro di valori nel quale le relazioni interpersonali sono fondamentali (Isidori, 2009). Quando i giocatori raggiungono il massimo del loro rendimento sia in termini tecnici legati al gioco, sia nell'espressione del proprio essere, e diventano responsabili nel portare a termine gli obiettivi, allora l'allenatore svolge una funzione pedagogica e diventa un educatore a tutti gli effetti. L'importanza di questa figura è determinante per lo sviluppo degli atleti, permette loro di spingersi oltre i limiti e sviluppa consapevolezza delle proprie capacità. Come educatore poi

deve essere capace di mettere ogni giocatore nelle giuste condizioni per dare il miglior contributo alla squadra, per farlo però deve conoscere le capacità personali e tecniche di ognuno. Nella pratica, per salvaguardare il sistema squadra, è importante che vengano assegnati dei ruoli. Non tutti possono giocare per lo stesso tempo e non tutti saranno decisivi per vincere, ma ognuno deve essere portato a capire che ha un ruolo e che la sua presenza è fondamentale per la buona riuscita di gruppo. Se tutti i giocatori fossero in grado di comprendere criticamente il loro ruolo, i risultati raggiunti non entrerebbero in contrasto con i valori fondamentali dello sport (Isidori, 2009). Il ruolo dell'allenatore si estende alla trasmissione di valori personali e sociali che vanno oltre la dicotomia vittoria/sconfitta così che l'attività sportiva sia ludica e umanizzante. Il suo ruolo inoltre deve essere riconosciuto come autorevole e non autoritario, facendo capire agli atleti l'importanza del suo lavoro, ma sottolineando anche la presenza dei suoi limiti umani e quindi degli errori che necessariamente può commettere.

All'interno della relazione tra educatore e educando, e quindi tra atleta e allenatore, quest'ultimo deve far capire che l'attività sportiva ha come fine ultimo lo sviluppo e la felicità delle persone. Dovrebbe rappresentare lo sport come un'esperienza unica: un percorso individuale e di gruppo che segnerà lo sviluppo di vita degli atleti. Il campo da gioco non è solo un palcoscenico in cui si va a mettere in mostra le proprie doti atletiche per vincere, anzi è uno spazio dove si manifestano e si trasmettono emozioni e valori umani di un gruppo di persone che lotta per raggiungere il proprio obiettivo.

Bortoli & Robazza (2016) hanno evidenziato le principali funzioni dell'allenatore sportivo a seconda delle varie età della vita in cui si trovano gli atleti: nella fascia dai 6 ai 12 anni è un amico, un organizzatore, un comunicatore e un agente di motivazione all'avvicinamento della pratica sportiva. A quest'età gli atleti devono focalizzarsi sull'acquisizione di un'ampia gamma di abilità motorie. Il termine che può definire al meglio questo periodo è "*sampling*", cioè "multilateralità." L'obiettivo da raggiungere è sviluppare quante più capacità motorie differenti, dalle reazioni semplici alle più complesse. Nella fascia dai 13 ai 15 anni l'allenatore è un tecnico, un insegnante di tattica e agente di sviluppo delle qualità del talento sportivo. È durante questo periodo che inizia la specializzazione sportiva attraverso esercizi di tecnica specifici. Nella fascia dai 16 in poi è un organizzatore, un manager e uno stratega per l'avviamento dell'atleta alla fase del rendimento sportivo. Il terzo periodo, detto "*investment*" comprende un'alta quantità di

esercizi di perfezionamento della tecnica, ma anche l'investimento di risorse personali al fine di superare ostacoli come stress e fatica. Durante la giovinezza, un vasto assortimento di esperienze, soprattutto di natura percettiva e motoria, riveste un'importanza significativa per l'apprendimento e la successiva *performance* motoria. Queste esperienze costituiscono la base per acquisire nuove competenze e miglioramenti nella disciplina specifica, ma sono anche fondamentali per trasferire conoscenze e abilità ad altri ambiti motori, nonché al contesto della vita quotidiana.

Tuttavia, non esiste un profilo ideale di allenatore, ma è necessario che questo si adatti alle diverse situazioni e ai diversi contesti. Il suo ruolo principale dovrebbe essere quello di maestro, per questo è necessario che sviluppi le attività secondo metodi educativi individualizzati.

Isidori et al., nel 2015 hanno delineato 5 profili pedagogici dell'allenatore. Con il termine profilo pedagogico si identifica un modello di riferimento orientato sul piano didattico e dell'insegnamento secondo i contenuti, le finalità e i valori presenti.

2.3.1 *Profilo esistenzialista*

In questo approccio, il concetto centrale riguarda l'esistenza umana così come concepita dall'Esistenzialismo, che vede il mondo e la vita dell'individuo come qualcosa di precario e temporale, ma allo stesso tempo anche contingente e dinamico. Questo profilo valorizza la dimensione soggettiva della conoscenza, del comportamento e delle relazioni con gli altri, evidenziando il carattere di incertezza dell'esistenza umana. Secondo questa visione non è possibile predeterminare o stabilire in anticipo l'esperienza dell'allenamento sia dal punto di vista dell'insegnamento dell'allenatore che dell'apprendimento dell'atleta. Infatti, spetta all'atleta stesso selezionare ciò che deve essere appreso durante l'allenamento. Nella presa di decisioni, l'atleta, in quanto soggetto da educare e formare, costruisce il proprio sistema di valori e diventa responsabile di ciò che è, pensa e sente. L'allenatore che adotta questo approccio non dà molta importanza agli obiettivi misurabili. Pur essendo un facilitatore dell'apprendimento dei contenuti, può organizzare sessioni di allenamento e formazione in modo che gli atleti possano raggiungere gli obiettivi prefissati. L'allenatore che ha un approccio esistenzialista, non predilige una supervisione stretta degli atleti né una disciplina rigorosa. Egli tende a valutare, più che il

raggiungimento degli obiettivi, la capacità autonoma dell'atleta di comprendere gli scopi, gli effetti e i valori dello sport in generale e dello sport specifico per cui si sta allenando. Pertanto, viene sempre lasciata libertà all'atleta di fare scelte consapevoli (Isidori et al., 2015).

2.3.2 *Profilo idealista*

Questo approccio privilegia la dimensione ideale rispetto a quella materiale, sostenendo che l'unico vero carattere della realtà è di natura spirituale ed etica. Secondo questa visione, l'essere umano dovrebbe sempre conformare la propria vita ai principi del dovere e della moralità. L'allenatore che adotta questa visione filosofica crede di sapere cosa è meglio e giusto per i suoi atleti. Le scelte riguardo a ciò che viene insegnato durante l'allenamento non si concentrano specificatamente sui contenuti tecnici proposti dalla scienza dell'allenamento, ma su concetti ideali. Il profilo idealista mette l'accento sui valori morali e spirituali delle esperienze legate allo sport. Le attività sportive non sono considerate importanti in quanto tali (così come la competizione sportiva), ma in virtù del fatto che diventano degli strumenti per collaborare a fini morali o spirituali predefiniti. Questo approccio richiede una visione dell'insegnamento e dell'allenamento incentrata sulla discussione, sull'analisi e sulla presa di decisioni riguardo a elementi come il *fair play*, le scelte etiche e il comportamento morale che lo sport, soprattutto nella sua forma competitiva, presenta.

Nel profilo idealista, i valori sono considerati più importanti della *performance* sportiva. L'autoformazione è vista come elemento centrale. L'allenatore che abbraccia questo approccio tende ad incoraggiare sforzi creativi, iniziativa individuale, autocontrollo, presa di decisioni e analisi delle prestazioni nello sport, poiché si ritiene che conducano alla formulazione di giudizi di valore (Isidori et al., 2015).

2.3.3 *Profilo pragmatista*

Questo profilo si basa principalmente sulle teorie del filosofo americano John Dewey (1859-1952). Al centro del pensiero di Dewey vi è il concetto di esperienza, intesa come interazione tra l'uomo e l'ambiente circostante, in cui gli individui non sono semplici

spettatori, ma partecipano attivamente al mondo e agli altri. Secondo Dewey, l'apprendimento avviene attraverso esperienze concrete, azioni pratiche e contatti con altre persone. L'apprendimento è sempre motivato dall'interesse pratico del soggetto, che trova nella sua motivazione l'impulso per imparare. Ogni esperienza può diventare educativa e arricchire la persona se viene vissuta in un contesto che accoglie la pluralità di opinioni e riconosce il diritto individuale di esprimere la propria creatività in nome della libertà e della democrazia.

Il profilo pragmatista dell'allenatore si basa su una vasta scelta di sport e attività fisiche al fine di offrire una varietà di esperienze e opportunità di apprendimento. L'approccio pragmatico all'allenamento implica la selezione di attività come giochi di squadra, che favoriscono la cooperazione e la risoluzione dei conflitti. Quando applicato in contesti formali, come ad esempio nelle scuole, questa prospettiva evita l'uso di esercizi strutturati quotidiani e routine predefinite. Nel profilo pragmatico, la tradizione perde di importanza in sé stessa, in quanto si promuove una comunicazione non diretta che consente alle persone di dedicare molto tempo all'esplorazione attraverso esercizi creativi. L'interscambio di idee, la collaborazione e la partecipazione attiva sono considerati elementi fondamentali (Isidori et al., 2015).

2.3.4 Profilo realista o positivista

Il positivismo nutre una grande fiducia nell'oggettività della scienza, valorizza la razionalità e si basa sulle capacità organizzative e metodologiche dell'essere umano. L'allenatore che adotta un approccio positivista cerca di selezionare attività fisiche e sportive che possono essere determinate scientificamente o almeno in modo oggettivo. Si impegna nello sviluppo di attività che promuovono la forza fisica, il controllo neuromuscolare e l'integrazione tra dimensione intellettuale e fisica. Chi segue questo profilo tende inoltre a utilizzare test e misurazioni per valutare la preparazione degli atleti, soprattutto dal punto di vista fisico, e l'efficacia dell'allenamento. Si esclude l'approccio soggettivo e personale. L'insegnamento e l'allenamento vengono per lo più svolti mediante metodologie che partono dalle parti per arrivare al tutto (approccio induttivo) e prevedono un'organizzazione sistematica e sequenziale dei contenuti (Isidori et al., 2015).

2.3.5 *Profilo socio-critico*

Questo profilo è ispirato alle teorie sociali della Scuola di Francoforte e parte dal presupposto che lo sport non si limiti al campo di gioco, alle palestre o agli impianti sportivi, ma abbia un impatto anche sulla società. Lo sport assume sempre una dimensione politica ed è un indicatore del livello di democrazia raggiunto dalla società. L'approccio socio-critico si basa sulla fiducia nella capacità trasformativa dello sport per le persone, nel senso di un miglioramento. I valori e lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo, contrapposti alla mera *performance* e al risultato, sono gli obiettivi principali dell'allenamento sportivo per chi adotta questo profilo. Concetti come "inclusione", "equità" e "giustizia" conferiscono significato allo sport in generale e alla pratica dell'allenamento in particolare. L'adozione di questo atteggiamento da parte dell'allenatore implica l'utilizzo costante del dialogo e della comunicazione democratica con i suoi atleti. La relazione di insegnamento e apprendimento viene concepita come una relazione paritaria, complementare e mai asimmetrica (senza gerarchie). L'allenatore agisce come un "primus inter pares", stimolando i suoi atleti e motivandoli attraverso un dialogo di gruppo continuo. Invita alla condivisione delle esperienze e svolge il ruolo di facilitatore dell'allenamento-apprendimento, con l'obiettivo principale di promuovere la libera creatività motoria e tattica quando gli atleti si trovano a giocare e confrontarsi con gli altri nelle competizioni (Isidori et al., 2015).

Nonostante siano stati identificati questi cinque profili attraverso l'analisi della letteratura, è importante sottolineare che fin dall'inizio si è considerato che tali profili sarebbero stati fluidi e frammentati, interconnessi tra di loro in parti, semi-parti o frammenti. I profili sono caratterizzati da diverse dimensioni che non possono essere completamente esaurite da un unico orientamento preferito definitivamente da parte di un allenatore rispetto agli altri. I profili possono infatti variare, ad esempio, a seguito di ulteriori formazioni ricevute e nuove esperienze acquisite. Affinché l'allenatore possa acquisire e sviluppare competenze connesse alla pratica, è essenziale che le esperienze vissute facciano parte dell'apprendimento, consentendo di acquisire consapevolezza delle proprie credenze, valori e relazioni affettive, al fine di conoscersi meglio e agire in modo più efficace. Durante l'interazione con gli studenti, gli educatori sportivi devono abbandonare un modello autoritario di relazione, tipico del sistema tradizionale di allenamento, e

adottare un approccio che valorizzi la comunicazione e l'ascolto attivo. Questo vale non solo per le relazioni con i partecipanti, ma anche con gli altri attori sociali come familiari, insegnanti e dirigenti. In questo modo si creano le condizioni per decentralizzare la presa di decisione e promuovere l'autonomia degli atleti (Isidori & Fraile, 2012).

Capitolo 3

La ricerca

L'allenatore svolge un ruolo cruciale nello sviluppo e nel successo degli atleti in diversi contesti sportivi. Oltre alla conoscenza tecnica e tattica del proprio sport, l'allenatore deve possedere una serie di competenze interpersonali e comportamentali conosciute come *soft skills*, che sono fondamentali per guidare, motivare e supportare efficacemente gli atleti nel loro percorso di crescita. Negli ultimi anni, l'attenzione verso le *soft skills* degli allenatori è aumentata significativamente, poiché si è riconosciuto il loro impatto sulla *performance* e sul benessere degli atleti (Davids et al., 2005).

L'importanza delle sfide educative attuali legata alla necessità di comunità, di inclusione e rispetto della diversità, richiede un focus sulla diffusione di una cultura dell'autoriflessione tra gli educatori. Questo implica la necessità di programmare piani di miglioramento della formazione, attraverso una valutazione critica delle proprie azioni educative e un'analisi delle proprie capacità, abilità e *performance*. Gli educatori devono sviluppare capacità riflessive e capacità di autoanalisi che abbiano un impatto sull'ambiente in cui si svolge il processo educativo (Pollard, 2014). Nell'ambito delle scienze pedagogiche, in particolare nella pedagogia speciale, esistono vari strumenti applicativi che mirano all'autoformazione degli educatori e all'aumento del loro livello di riflessione sul processo inclusivo.

L'inclusione è il processo attraverso il quale gli ambienti educativi si impegnano a rispondere alle esigenze di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro *background* (Ainscow, 2007). Secondo la prospettiva inclusiva, gli ambienti in cui si fa educazione si dovrebbero configurare come accoglienti. Il contesto si adatta ai ragazzi, garantendo il soddisfacimento di tutti i loro bisogni educativi (Makoelle & Van Der Merwe, 2014). L'obiettivo dell'inclusione è la trasformazione dei sistemi educativi e delle pratiche didattiche per rispondere alle diverse esigenze promuovendo l'apprendimento e la partecipazione di tutti.

Sia i sistemi educativi che le pratiche didattiche orientate all'inclusione necessitano di monitoraggio e valutazione per verificare la situazione, individuare punti di forza, punti deboli e progressi. A tal fine, sono necessari strumenti strutturati per la valutazione

e l'autovalutazione che consentano agli educatori di riflettere sulle dimensioni inclusive del contesto in cui lavorano e sulle proprie azioni inclusive (Damiano, 2007).

Il presente capitolo di ricerca si propone di esplorare quali *soft skills* sono conosciute dagli allenatori e quali ritengono di mettere in pratica. Attraverso la ricerca realizzata con un questionario a domande chiuse fornito mediante la piattaforma *Google* moduli, si cercherà anche di identificare un ordine di importanza.

L'obiettivo di questo capitolo di ricerca è dunque quello di fornire una base solida per comprendere l'importanza delle *soft skills* degli allenatori e per promuovere la consapevolezza sul loro ruolo nell'ottimizzazione dell'esperienza degli atleti. Queste informazioni potrebbero essere utili per gli allenatori, le federazioni sportive, gli educatori e i responsabili delle politiche sportive al fine di sviluppare programmi di formazione e supporto che favoriscano lo sviluppo delle *soft skills* negli allenatori e, di conseguenza, dei loro atleti.

3.1 Le domande di ricerca e l'obiettivo

La ricerca empirica, che verrà presentata, si è ispirata ai diversi studi sull'importanza dello sport come strumento educativo per uno sviluppo armonioso dei giovani. Il Senato ha approvato in deliberazione il DDL costituzionale, andando a modificare l'articolo 33 della Costituzione mediante l'inserimento di un ultimo comma, che riconosce il diritto allo sport. Lo scopo del DDL n. 747 consiste nell'attribuire il giusto rilievo allo sport come strumento di sviluppo della persona. Si tratta di colmare una lacuna visto che la nostra Carta costituzionale non contempla l'attività sportiva tra i diritti facenti capo alla persona umana. Nella Costituzione italiana, infatti l'unico riferimento allo sport lo troviamo nell'art. 117 dedicato al riparto delle competenze tra Stato e Regioni. In questo caso lo sport è nominato in quanto materia di legislazione concorrente, ossia tra quelle materie su cui le regioni hanno potestà legislativa fatto salvo per la definizione dei principi base, riservata allo Stato (De Santis, n.d.). L'obiettivo del DDL è quindi quello di agevolare l'accesso allo sport sia per il benessere psicofisico che, come opportunità di sviluppo sociale della collettività (Ferrari, 2022). A sostegno di questa tesi, la campionessa di scherma Valentina Vezzali, in qualità di Sottosegretario di Stato alla Presidenza del Consiglio dei Ministri con delega allo sport ha sottolineato "l'importanza del

riconoscimento a livello costituzionale del valore educativo dell'attività sportiva”; precisando come “lo sport, insieme alla famiglia e alla scuola, siano i tre principali ambiti di formazione dei ragazzi, affinché da adulti diventino cittadini consapevoli” (2021⁵).

L'importanza dello sport si lega dunque a tutte le figure che se ne occupano. Il *framework* teorico di riferimento mette in rilievo la figura dell'allenatore come educatore fondamentale nella vita dei giovani. L'obiettivo di tale ricerca è dunque quello di indagare il tema delle *soft skills* e definire una gerarchia di competenze che gli allenatori di pallavolo giovanile ritengono fondamentali per lo svolgimento del loro lavoro in maniera inclusiva. L'indagine è avvenuta sotto vari punti di vista:

1. competenze: rilevazione dell'importanza delle *soft skills* nel lavoro di allenatore e allenatrice;
2. formazione: indagare il tipo di formazione federale e non e il grado di soddisfazione rispetto al tema in oggetto;
3. inclusione: indagare la preparazione rispetto al tema dello sport inclusivo e alle competenze fondamentali per metterlo in pratica.

Per raggiungere l'obiettivo prefissato, in continuità con i tre macro-temi, sono state ipotizzate tre domande di ricerca:

Q1: Quali competenze *soft* gli allenatori ritengono importanti per la pratica professionale?

Q2: I corsi di formazioni offrono una preparazione rispetto al tema delle *soft skills*?

Q3: Per creare una pratica sportiva inclusiva quali di queste sono fondamentali?

3.2 Contesto e popolazione di riferimento

Si è scelto di svolgere la ricerca all'interno della regione Veneto e si è optato di eseguirla con allenatori e allenatrici di pallavolo regolarmente iscritti alla Federazione e che avessero seguito almeno uno dei corsi di formazione da essa proposti, a partire dal

⁵ Commissioni Riunite (VII Camera e 7° Senato) Resoconto stenografico. Seduta n.20 di Mercoledì 5 maggio 2021.

livello base “*Smart coach*” fino al terzo, che è il livello massimo di formazione⁶. Inoltre, la decisione del *target* comprende la necessità di sottoporre il questionario ad allenatori di squadre giovanili che abbiano sperimentato l’allenamento con soggetti in età evolutiva, confrontandosi con dinamiche non solamente tecnico/tattiche ma anche di vita quotidiana. È più facile definire “educatore sportivo” l’allenatore di una squadra di bambini di 10 e 12 anni, perché per loro fare sport significa modificare sé stessi (Farnè, 2008). Inoltre, le valenze educative dello sport sono inversamente proporzionali all’età degli atleti con la quale ci si rapporta. Più aumenta l’età e meno si può parlare di centralità dei fattori educativi.

Il campione, quindi, comprende trentaquattro (34) tra allenatori e allenatrici delle province del Veneto così ripartiti secondo il sesso e la provincia di lavoro:

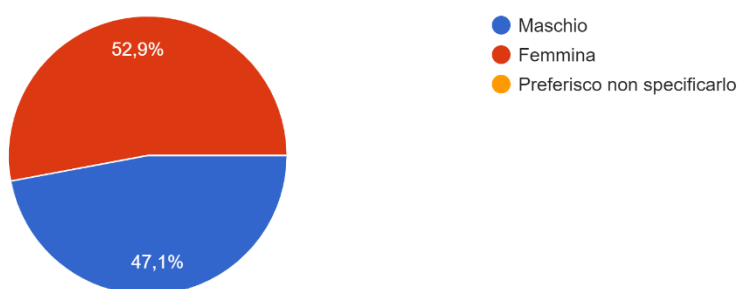


Figura 2. Suddivisione del campione secondo il sesso

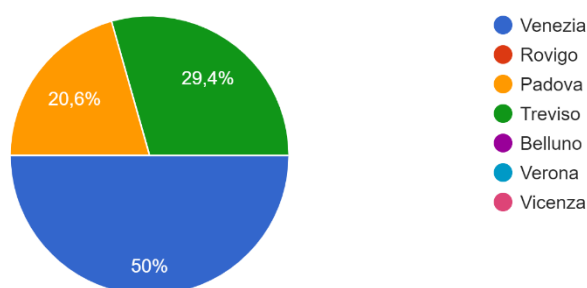


Figura 3. Suddivisione del campione secondo la provincia in cui viene svolto il lavoro di allenatore/trice.

⁶ <https://www.federvolley.it/sites/default/files/guida%20al%20piano%20di%20studi%20formazione%202022.pdf>

I soggetti che hanno partecipato spontaneamente alla ricerca hanno età e anni di esperienza differenti; fanno parte di un campione non probabilistico di convenienza, pertanto, i risultati ottenuti dalla ricerca non sono generalizzabili.

3.3 Metodo e strumento d'indagine

Le metodologie della ricerca richiedono, in ambito pedagogico-sportivo, una conoscenza di metodi propri delle altre scienze dell'uomo. La ricerca è "sull'educazione e per l'educazione" (Isidori, 2009 p.53) e cerca di trovare il giusto bilanciamento tra teoria e prassi. Con questa premessa è possibile affermare che non esiste un metodo migliore di altri, ma che la scelta dipenda dal ricercatore e dalle modalità che ritiene più adatte per la propria spiegazione.

Il metodo quantitativo è stato scelto per la presente tesi al fine di ottenere informazioni e obiettivi misurabili sui fenomeni legati alla formazione e all'inclusione. Nel metodo quantitativo, si raccolgono dati che possono essere ottenuti attraverso questionari, test standardizzati o osservazioni sistematiche. Una volta raccolti i dati vengono utilizzati metodi statistici per analizzare e interpretare i risultati, ad esempio, attraverso analisi descrittive e analisi inferenziali per stabilire relazioni, differenze o tendenze significative nei dati (Giuliani & Dickson, 2014). Il metodo quantitativo cerca di mantenere un alto grado di obiettività nei processi di raccolta e analisi dati, riducendo al minimo la soggettività. L'obiettivo è spesso quello generalizzare i risultati ottenuti dal campione alla popolazione più ampia. La ricerca quantitativa è strutturata in modo tale da consentire la ripetizione dello studio da parte di altri ricercatori per confermare o meno i risultati. L'approccio è di tipo deduttivo, in cui vengono formulate ipotesi basate sulla teoria esistente poi testate empiricamente attraverso la raccolta e l'analisi dei dati (Trincherò, 2015).

Il metodo quantitativo nella ricerca educativa fornisce un quadro rigoroso e basato su dati per esplorare, comprendere e migliorare i processi educativi. Tuttavia, è importante notare che non è l'unico approccio disponibile. Per affrontare la complessità dei fenomeni educativi, la ricerca spesso beneficia di un approccio misto, in cui vengono utilizzati sia metodo quantitativi che qualitativi per ottenere una comprensione più completa e approfondita.

Lo strumento utilizzato per la ricerca è il questionario strutturato. Esso è uno strumento direttivo e standardizzato che presenta il minor grado di ambiguità tra gli strumenti metodologici di ricerca (Bichi, 2007). Per costruirlo si è reso necessario un disegno di ricerca *ex ante*, in connessione con il quadro teorico di riferimento. A tutti gli individui che sono entrati a far parte del campione è stata proposta la stessa batteria di domande e tutti hanno avuto a disposizione le stesse possibilità di risposta.

Esso è composto da domande, sia di tipo anagrafico, sia di contenuto. Nonostante lo strumento utilizzato sia fortemente strutturato, alla fine di ogni area è stato lasciato uno spazio libero in cui poter dare suggerimenti o suggestioni al fine di permettere a tutti i soggetti di esprimere le proprie idee.

Le domande sono state ipotizzate a partire dalla revisione della letteratura, in particolare le domande dell'area delle competenze sono state elaborate a partire dagli studi condotti da Alma Laurea. Dal sito istituzionale della FIPAV sono state elaborate le domande relative alla formazione e infine grazie ai contributi della pedagogia dello sport sono state delineate le domande relative al tema dell'inclusione.

Il questionario è stato costruito mediante la piattaforma *Google* moduli e inviato agli allenatori in forma digitale. In questo modo il raggiungimento e la compilazione sono stati più facili e veloci, lasciando comunque la possibilità di compilazione nel momento in cui si fosse ritenuto più opportuno.

3.4 Risultati

Una volta chiuso il questionario, si è proceduto all'analisi dei dati mediante la piattaforma di *Excel* e i grafici messi a disposizione dalla stessa piattaforma di *Google*.

I risultati verranno qui presentati a seconda dell'area di appartenenza. Per quanto riguarda i dati anagrafici, l'esperienza media da allenatore dei soggetti è di 4,07 anni.

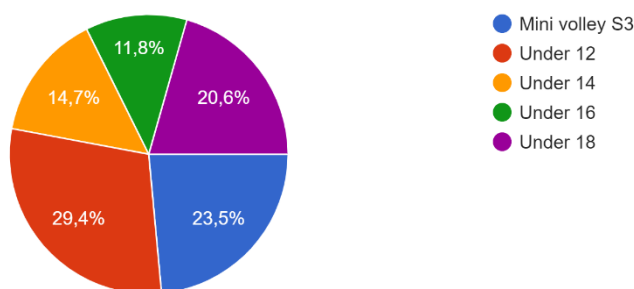


Figura 4. Suddivisione del campione secondo la categoria allenata.

Le categorie di pallavolo giovanile in cui allenatori e allenatrici mettono in pratica le loro competenze sono distribuite in modo abbastanza omogeneo, anche se a prevalere è l'Under 12 (29,4%).

L' "Under 12" rappresenta la prima tappa che può essere definita "agonistica", segnando l'inizio dei campionati a 6 giocatori per squadra. Gli atleti coinvolti in questa fase, di solito undicenni, si trovano di fronte al passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza. Questo periodo conosciuto come "preadolescenza" è caratterizzato da una serie di cambiamenti sostanziali. Un elemento cruciale è l'inizio della pubertà, un periodo in cui si verificano notevoli sviluppi fisici e ormonali. Durante la pubertà si assiste alla maturazione delle caratteristiche sessuali primarie e secondarie. Parallelamente a questa trasformazione corporea, si sviluppa anche una nuova percezione di sé, spesso con un rilevante cambiamento psicologico, sebbene non sempre coincidente con la velocità della crescita fisica (Livio, n.d.). La fase di preadolescenza si rivela quindi un momento delicato e cruciale, poiché segna una transizione significativa. In questo periodo si formano le percezioni corporee, nasce la consapevolezza di sé e del mondo circostante, si creano le basi delle relazioni sociali e si cercano autonomie fondamentali per il successivo sviluppo. È un periodo in cui gli individui cercano di comprendere la loro identità e ruolo nel contesto più ampio, contribuendo a plasmare le loro prospettive sia in ambito personale che sociale. Questa età segna l'avvio dell'esperienza agonistica nel mondo sportivo e coincide con la fase critica della preadolescenza. Quest'ultima è un momento in cui le trasformazioni fisiche, emotive e sociali concorrono alla formazione della personalità, alla definizione dell'immagine di sé e alla costruzione di legami sociali cruciali per il futuro sviluppo individuale.

3.4.1 Prima sezione: le competenze

Nel corso dell'indagine, l'attenzione si è focalizzata sull'analisi dell'importanza delle competenze. Ai partecipanti è stata richiesta la valutazione di ciascuna competenza proposta, utilizzando una scala valoriale che variava da 1 (per niente importante) a 4 (molto importante), ha dato luogo a risposte che richiedevano di esporsi senza possibilità di rimanere neutrali come nel caso di utilizzo di scale dispari. Le competenze individuate mediante una revisione approfondita della letteratura sono state: comunicazione, *leadership*, empatia, adattamento, autonomia, fiducia in sé stessi, resistenza allo stress, pianificazione e organizzazione, precisione, apprendimento continuo, conseguimento degli obiettivi, gestione delle informazioni, intraprendenza, *problem solving*, lavoro di squadra e competenza emotiva.

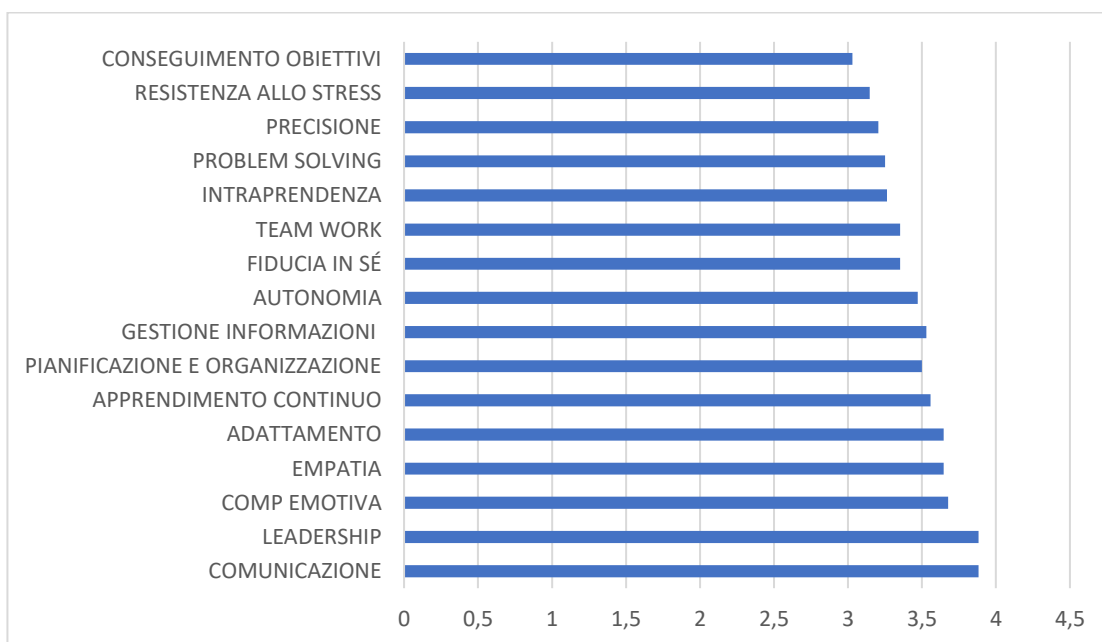


Figura 5. Media dei punteggi delle competenze

Queste competenze, sottoposte a valutazione, hanno ricevuto punteggi mediamente elevati, compresi tra 3,02 nel caso del conseguimento degli obiettivi e 3,88 pari merito per comunicazione e *leadership*. Questi punteggi indicano che tutte le competenze sono state percepite come importanti dagli intervistati. L'analisi dei punteggi non solo conferma l'importanza assegnata a ciascuna competenza, ma sottolinea anche la varietà di abilità considerate cruciali nel contesto esaminato. Ciò suggerisce che una gamma ampia di competenze è considerata fondamentale per affrontare con successo le sfide

nell'ambito preso in considerazione. L'elevato punteggio medio attribuito a competenze come comunicazione, *leadership* ed empatia sottolinea l'importanza delle abilità relazionali e sociali, che giocano un ruolo vitale nella costruzione di relazioni efficaci, nell'organizzazione del lavoro di squadra e nell'orientamento verso obiettivi condivisi.

L'analisi dell'importanza delle *soft skills* si è conclusa chiedendo agli allenatori e alle allenatrici di stilare una graduatoria di queste competenze.

I risultati raggiunti grazie alla somma dei punteggi hanno dato il seguente esito:

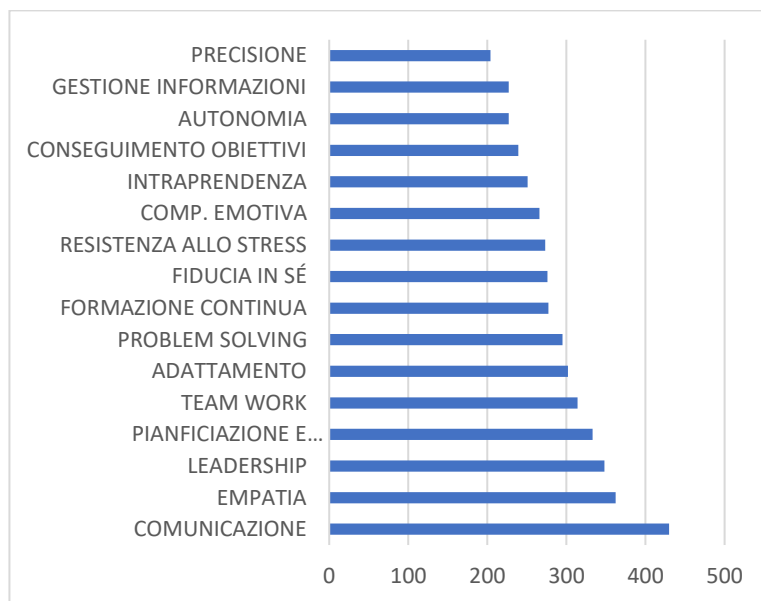


Figura 6. Classifica delle *soft skills*, dalla meno importante alla più importante.

La comunicazione è ritenuta la *soft skills* più importante, contro la precisione che risulta essere la meno scelta. Secondo Anolli (2002, p.26) la comunicazione è:

uno scambio interattivo osservabile fra due o più partecipanti, dotato d'intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza, in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento.

Comunicare quindi non è un processo a senso unico, bensì uno scambio di informazioni e di influenzamento reciproco. A tal proposito, alla domanda aperta "Ha qualcosa da aggiungere rispetto al tema delle *soft skills*?", sono state aggiunte solo altre due competenze: il saper ascoltare e la creatività. Educare è un'arte di accompagnamento, significa agire fornendo gli strumenti utili al singolo per esprimere sé stesso. Ascoltare è probabilmente la tecnica di comunicazione più efficace, nonostante spesso venga considerata un processo passivo essa prevede un alto grado di attenzione e un notevole impegno. L'obiettivo sotteso alla comunicazione educativa è di ispirare un cambiamento interno e

consapevole nell'educando, in questo caso nell'atleta guidandolo nella sua ricerca di comprensione e definizione dell'essenza della sua esistenza. A tal fine, la comunicazione educativa dovrebbe essere intrisa di principi fondamentali, poiché sono questi principi a orientare l'individuo nelle sue azioni quotidiane. Valori come l'apertura mentale, la capacità di accettazione, il rispetto verso gli altri, la collaborazione, l'equità, l'affetto e la capacità di perdonare costituiscono pilastri irrinunciabili (Pati, 1996).

La creatività permette di esplorare le diverse alternative e le conseguenze possibili. Aiuta a guardare oltre, a superare i problemi e a prendere decisioni in modo originale e flessibile. Nello sport ciò si riflette nella possibilità di utilizzare la creatività come strumento per l'apprendimento (Vellani, 2023). Joy Paul Guilford ha analizzato l'apprendimento da un punto di vista psicologico sottolineando con attenzione i processi cognitivi e l'intelligenza (Bonazza, 2012). L'autore ha individuato tre fattori complementari alla base dell'intelligenza: le operazioni, i prodotti e i contenuti. Guilford non formula una vera e propria gerarchia di tali processi ma mette a livello inferiore la conoscenza e la memoria, mentre a un livello superiore pone la produzione e la valutazione. Da questa suddivisione emerge l'importanza del pensiero divergente che coincide con la creatività "caratterizzato da fluidità, flessibilità, originalità e qualità delle operazioni mentali" (Vellani, 2013 p.19). Grazie alla creatività le azioni mentali sono orientate alla ricerca di più risposte e soluzioni possibili (Settimini, 2019).

3.4.2 *Seconda area: la formazione*

Nella seconda sezione di domande, il filo conduttore è stata formazione sia federale, che non. I quesiti miravano a stimolare una riflessione personale sull'abilità di ciascun partecipante, sul livello di formazione federale raggiunto e sul livello di soddisfazione rispetto ai corsi federali frequentati. Gli allenatori e le allenatrici, nel complesso, valutano la propria competenza in modo abbastanza positivo.

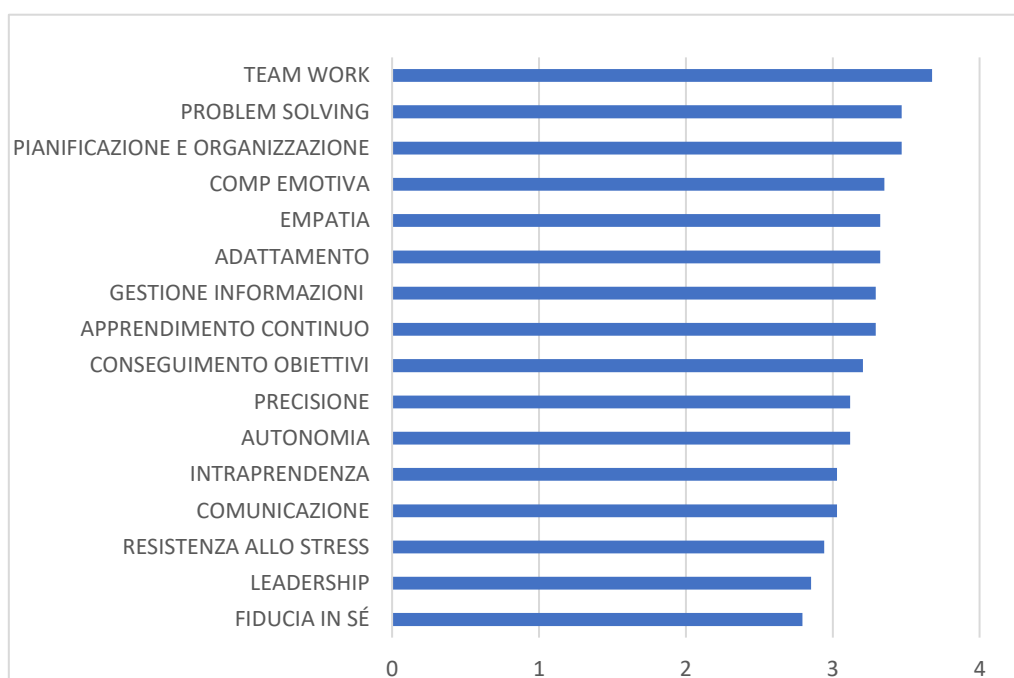


Figura 7. Indice medio di competenza

Su gran parte delle *soft skills*, l'indice di competenza medio varia tra 3,02 e 3,67 su un massimo di 4 punti. Tuttavia, emerge una differenza in tre competenze specifiche: *leadership*, fiducia in sé stessi e resistenza allo stress. In queste abilità, il livello medio si colloca al di sotto della media con un punteggio compreso tra il 2,94 e il 2,79 evidenziando un ambito in cui i partecipanti potrebbero sentire il bisogno di crescere ulteriormente.

Il rapporto tra *leadership*, resistenza allo stress e fiducia in sé stessi è intricato e significativo. Questi tre elementi sono interconnessi e giocano un ruolo cruciale nel determinare il successo e l'efficacia di un leader. La fiducia in sé stessi è essenziale per guidare gli altri. Un leader che crede nelle proprie capacità ispira fiducia nel *team* e ne aumenta l'efficacia. La fiducia in sé stessi aiuta anche a prendere decisioni difficili e a gestire situazioni complesse con maggiore sicurezza. I leader devono essere in grado di gestire le sfide e lo stress senza perdere l'equilibrio. La resistenza allo stress è cruciale per evitare il *burnout* e per mantenere un approccio positivo anche nelle situazioni difficili (Alma Laurea, n.d.). Un leader che gestisce lo stress in modo efficace può prendere

decisioni più sagge e mantenersi concentrato sugli obiettivi. Coloro che dimostrano forti capacità di *leadership* sono spesso più adatti a gestire lo stress. Le loro abilità decisionali, la loro capacità di affrontare ostacoli e la loro capacità di ispirare gli altri li aiutano ad affrontare le situazioni stressanti in modo più costruttivo (Goleman, 2015). In sintesi, il legame tra *leadership*, resistenza allo stress e fiducia in sé stessi è cruciale per la creazione di leader efficaci e resilienti. La fiducia in sé stessi fornisce la base su cui costruire le capacità di *leadership*, mentre la resistenza allo stress garantisce che il leader possa affrontare le sfide con resilienza e positività. Tuttavia, è incoraggiante notare che nonostante le valutazioni leggermente inferiori in queste tre competenze, gli allenatori e le allenatrici dimostrano un impegno generale a migliorare attraverso la formazione e l'autoriflessione.

I soggetti che hanno partecipato alla ricerca hanno conseguito livelli diversi di preparazione federale così ripartiti:

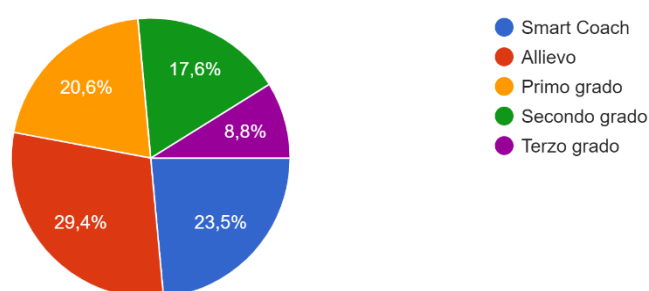


Figura 8. Livello di formazione.

Attraverso il coinvolgimento di tutti i partecipanti in corsi di formazione federale, è stato possibile ottenere un quadro completo delle opinioni relative al grado di soddisfazione rispetto ai percorsi formativi intrapresi.

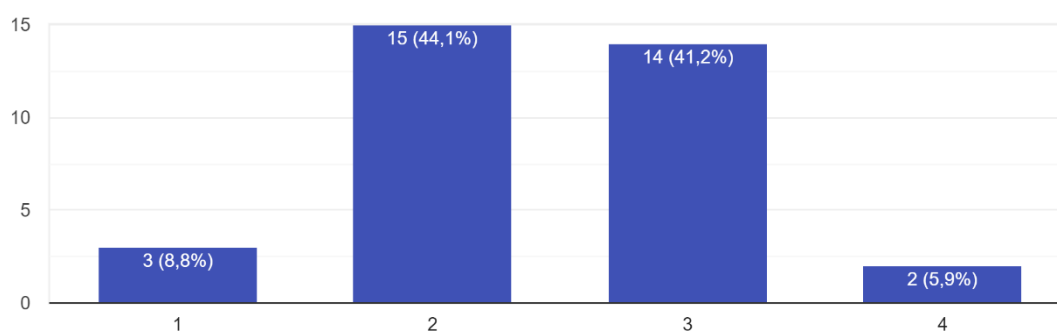


Figura 9. Soddisfazione per la formazione seguita.

Interessante è il fatto che il 44,1% di coloro che hanno partecipato esprima una modesta soddisfazione per quanto riguarda i corsi frequentati. Questo dato pone l'accento sulla presenza di un margine di miglioramento nella qualità e nell'efficacia dei programmi di formazione, suggerendo la necessità di una riflessione critica sull'approccio e i contenuti dei corsi offerti. È poi importante sottolineare che, nonostante la partecipazione a tali corsi, la correlazione statistica tra il livello di formazione e il grado di soddisfazione risulti bassa, pari a 0,25. Questo indica che il gradimento non può essere chiaramente attribuito al livello di istruzione raggiunto. Ciò sottolinea che la soddisfazione non è influenzata solo dal livello di formazione, ma potrebbe essere influenzata da una serie di fattori complessi, come l'approccio dell'istruttore, la qualità dei materiali didattici e le metodologie di insegnamento.

Sul delicato argomento delle *soft skills*, risulta evidente che la maggior parte degli allenatori e delle allenatrici non si senta appieno soddisfatta delle competenze acquisite tramite i corsi federali. Soltanto una percentuale esigua, pari al 5,9%, ha dichiarato un livello sufficiente di soddisfazione. Tuttavia, è interessante notare che più di uno tra gli intervistati ha preso l'iniziativa di arricchire le proprie competenze: o partecipando a corsi specifici *online*, ad esempio tramite le piattaforme dedicate al volley; oppure attraverso convegni privati. Questo dimostra come vi sia un riconoscimento della necessità di miglioramento e un impegno attivo nell'acquisire abilità aggiuntive.

Sul tema della formazione il nucleo tematico più rilevante riguarda la mancanza di formazione specifica riguardo al lavoro in *team* tra il primo e il secondo allenatore. Questo aspetto sottolinea una lacuna che potrebbe influire sulla sinergia all'interno dell'equipe tecnica. La collaborazione tra questi due ruoli è fondamentale per garantire l'efficienza delle strategie, il flusso delle informazioni e l'armonia nell'approccio alle dinamiche di gioco. La testimonianza di uno dei soggetti evidenzia la necessità di una maggiore attenzione a questo aspetto nelle offerte formative. Emerge quindi un'ulteriore sfida nell'ambito della formazione degli allenatori e delle allenatrici di pallavolo, che coinvolge in particolare lo sviluppo delle *soft skills* e la formazione sulla collaborazione tra professionisti che dovrebbero lavorare per lo stesso obiettivo. Tuttavia, l'atteggiamento proattivo di uno dei soggetti, che ha sfruttato le risorse *online* per colmare le lacune, suggerisce

che c'è spazio per una formazione più personalizzata e mirata per rispondere alle esigenze specifiche di sviluppo di ciascun allenatore.

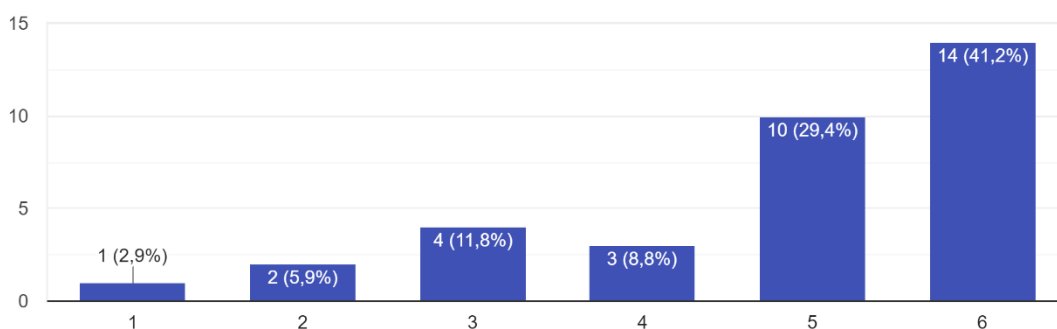


Figura 10. Volontà di formarsi nelle *soft skills*

Alla domanda riguardante la volontà di formarsi nelle *soft skills*, è incoraggiante notare che ben il 41,2% dei partecipanti ha risposto con un deciso "assolutamente sì". Questa percentuale sottolinea un livello di motivazione significativo da parte dei soggetti, rivelando un desiderio autentico di esporsi a nuove opportunità di apprendimento. Questa volontà di crescita è un tratto che merita attenzione poiché riflette un impegno a intraprendere un percorso di sviluppo personale e professionale. Questa predisposizione all'apprendimento non è solamente rilevante per la formazione in sé, ma ha un impatto rilevante anche sullo sviluppo degli atleti. Gli allenatori, fungendo da modelli e guida, hanno la possibilità di trasmettere agli atleti l'importanza dell'apprendimento continuo. L'apprendimento continuo, nel corso della ricerca è stato così definito "È fondamentale e si deve essere in continuo aggiornamento con letture di libri su diversi ambiti (sport, comunicazione, gestire atleti). C'è sempre da imparare!". Questo può stimolare negli atleti la consapevolezza dell'importanza dell'evoluzione personale, in un ciclo virtuoso di miglioramento costante. Da un punto di vista educativo, è cruciale sottolineare come l'impegno verso l'apprendimento continuo non solo porti a una crescita individuale e professionale, ma contribuisca anche all'approfondimento delle relazioni interpersonali. L'apertura all'apprendimento non solo favorisce lo sviluppo di competenze, ma rafforza anche la capacità di comunicare, collaborare e creare connessioni autentiche con gli altri. Ciò sottolinea l'importanza di una prospettiva educativa che promuova l'apprendimento come un processo che va oltre l'individuo, influenzando positivamente la sfera sociale e relazionale. In conclusione, l'entusiasmo dei partecipanti nell'abbracciare la formazione delle

soft skills segnala una preziosa volontà di crescita e trasformazione, un'occasione da cogliere per chi definisce la programmazione dei corsi di aggiornamento e formazione.

3.4.3 Terza area: l'inclusione

Nella fase finale dell'indagine, si è dedicato una sezione all'analisi del tema dell'inclusione. Si è lasciato volutamente spazio all'interpretazione senza fornire troppo specifiche in merito a questo argomento così da favorire l'emersione di suggestioni spontanee e libere.

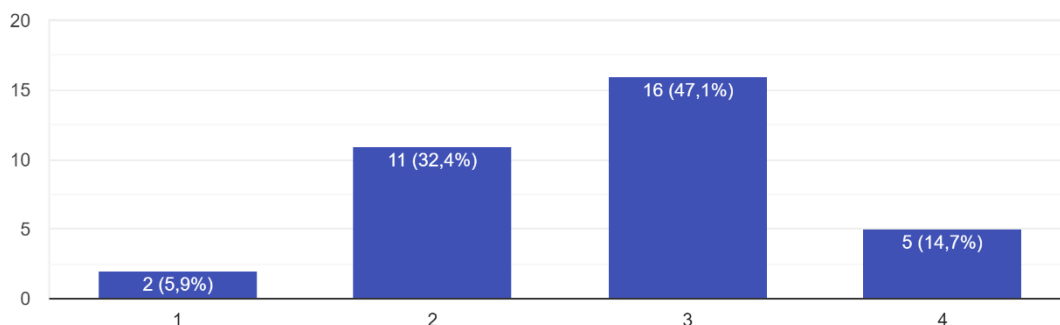


Figura 11. Soddisfazione rispetto alla preparazione sul tema dell'inclusione

Dai risultati emerge che il 47,1% dei partecipanti esprime una relativa soddisfazione riguardo alla propria preparazione in relazione all'inclusione nello sport. Questo dato suggerisce una considerazione dell'argomento, anche se non sempre all'altezza delle aspettative.

Tra le competenze identificate come fondamentali per una pratica di allenamento inclusiva emergono:

1. comunicazione (23 voti): la capacità di comunicare in modo efficace si rivela come un elemento cruciale nell'assicurare che ogni individuo, indipendentemente dalle differenze, possa comprendere e farsi comprendere. Una comunicazione chiara e sensibile è alla base dell'instaurazione di rapporti positivi e inclusivi.
2. empatia (21 voti): la capacità di mettersi nei panni degli altri è essenziale per comprendere le esperienze, le sfide e le necessità di ciascun individuo. L'empatia

favorisce la creazione di un ambiente rispettoso e accogliente, in cui ciascuno si sente considerato e valorizzato.

3. adattamento (13 voti): l'adattamento è fondamentale nell'ambito dell'allenamento inclusivo, poiché ogni individuo potrebbe richiedere un approccio personalizzato. L'allenatore che sa adattare le strategie e le metodologie può rispondere in modo ottimale alle esigenze e alle capacità di ciascun atleta.

Queste competenze fungono da pilastri per un'educazione sportiva inclusiva, consentendo agli allenatori di creare un ambiente che promuove la partecipazione, il rispetto e l'integrazione. Si sottolinea, dunque, la necessità di rafforzare ulteriormente la preparazione in questo ambito, affinché l'inclusione diventi una prassi tangibile e non solo un obiettivo ideale.

3.5 Discussione

I risultati emersi dalla ricerca, in sintonia con quanto riportato dalla revisione della letteratura, confermano il grande valore delle *soft skills*. Non è più solo auspicabile, bensì è diventato necessario che tali competenze vengano prima coltivate e poi trasmesse dal ruolo chiave degli edu-allenatori. Benché alcune di queste siano generalmente più riconosciute, è fondamentale sottolineare che non sussiste un'assoluta supremazia di una sull'altra. La sfida risiede nel perseguire lo sviluppo di un ampio spettro di *soft skills*, valorizzando l'apporto che ognuna dona al quadro complessivo incoraggiandone lo sviluppo armonico. In tal modo, si favorisce la crescita di individui in grado di affrontare una vasta gamma di situazioni e sfide, sfruttando la diversità delle *soft skills* a disposizione. Questo mosaico, composto da varie competenze, va curato attentamente dagli educatori, sempre con l'umile consapevolezza che la strada verso l'eccellenza è caratterizzata da progresso continuo, anziché perfezione assoluta.

Il progresso continuo è più facilmente perseguibile se a farlo non si è da soli ma in gruppo. Se pensiamo proprio alla pallavolo viene facile fare un paragone tra i suoi ruoli e quelli di un gruppo di lavoro. Durante un'azione l'attaccante non può fare punto se l'alzatore non palleggia bene il pallone e a sua volta l'alzatore non potrà farlo se la linea di ricezione non riesce a prendere la battuta avversaria. Proprio come in campo, anche gli

allenatori devono crearsi una propria squadra di collaboratori fidati che possano aiutarli non solo nei momenti di difficoltà, ma anche nelle piccole sfide di ogni seduta di allenamento. Altri professionisti potrebbero arricchire la visione con le proprie competenze, sviluppate perché provenienti da formazioni differenti o semplicemente per inclinazione personale. Tra i membri di quella che potrebbe essere l'equipe sportiva si possono trovare figure quali (Bisogno et al; n.d.):

- Psicologo dello Sport, questo professionista osserva attentamente le dinamiche sul campo, collaborando strettamente con il coordinatore per la pianificazione delle attività e la formazione dei gruppi. Il suo coinvolgimento si estende alla supervisione delle interazioni tra gli operatori e gli utenti, tra gli operatori stessi e con il coordinatore. Inoltre, è responsabile della conduzione delle dinamiche di gruppo, contribuendo così a promuovere una mentalità positiva e coesa.
- Coordinatore, la figura del coordinatore riveste un ruolo chiave nel garantire un coordinamento funzionale tra gli operatori. Questa persona pianifica le attività e si fa carico di rispondere alle esigenze specifiche che possono emergere durante la loro implementazione. È in grado di adattarsi e gestire le sfide in tempo reale, garantendo un flusso efficace delle operazioni.
- Responsabile Amministrativo, questo professionista si occupa delle interazioni con le strutture istituzionali, assicurando che le attività si svolgano in conformità con le regolamentazioni. Si occupa delle iscrizioni, gestendo aspetti contrattuali, rendicontazione economica, e certificazioni mediche, tra gli altri.
- Personale Ausiliario, questo membro del gruppo si dedica alla pulizia dei locali, contribuendo così a mantenere un ambiente pulito e sicuro per tutte le attività.
- Tirocinanti e Volontari, quando presenti, i tirocinanti e i volontari diventano osservatori attivi nelle attività quotidiane. Sotto la guida dell'educatore o istruttore di riferimento, partecipano alle attività e alle riunioni dello staff, contribuendo all'arricchimento dell'esperienza complessiva.

La forza di questa squadra multidisciplinare risiede nella combinazione di competenze e prospettive diverse, tutte rivolte a promuovere uno sviluppo completo e positivo

attraverso l'attività sportiva. La collaborazione tra queste figure consente un approccio olistico che abbraccia sia gli aspetti fisici che quelli psicologici e relazionali.

L'importanza di lavorare in gruppo per portare quante più visioni possibili va di pari passo con la difficoltà e l'impegno che vanno impiegati per svilupparle. Un'allenatrice in particolare afferma che “Sono faticose da insegnare ma fanno tutto in una persona, soprattutto quando devi avvicinarti ed essere riferimento per minori che su di te investono grande fiducia”. È proprio questo l'obiettivo: migliorarsi per essere un punto di riferimento. L'allenatore, infatti, non è solo un tecnico esperto della tecnica sportiva, ma rappresenta anche un leader ispiratore e un mentore per i partecipanti all'attività. La sua influenza va ben oltre l'aspetto puramente tecnico, abbracciando dimensioni emotive, motivazionali e di sviluppo personale. Nel suo ruolo di punto di riferimento, l'allenatore è in grado di catalizzare l'energia della squadra e canalizzarla verso un impegno coeso e motivato. Le sue capacità di ascolto attivo e di comunicazione efficace gli permettono di comprendere le esigenze dei membri del gruppo e di offrire il supporto necessario in modo tempestivo. Inoltre, svolge un ruolo essenziale nel creare un ambiente positivo e inclusivo dando la possibilità di esprimersi a tutti.

Il lato oscuro dello sport, soprattutto a livello agonistico, è il percorso di selezione rigido basato su criteri, spesso fisici, standardizzati. Come afferma una delle allenatrici che ha partecipato alla ricerca: “la pallavolo sta diventando sempre più uno sport selettivo, dove vi è una specializzazione precoce dell'atleta e una selezione in base alle caratteristiche fisiche della persona”. La specializzazione precoce, sebbene possa portare a un avanzamento tecnico accelerato per alcuni atleti, può anche limitare le opportunità per coloro che potrebbero sviluppare abilità diverse o manifestare un interesse per lo sport più avanti nella loro crescita.

L'approccio inclusivo promuove l'idea che ciascun individuo possa trovare il proprio percorso nello sport, indipendentemente dal momento in cui inizia o dalle caratteristiche fisiche che possiede. *“La pallavolo è lo sport inclusivo per eccellenza. E' il più puro degli sport di squadra. L'unico sport in cui il concetto di inclusione è insito nel proprio regolamento. Per cui non lavorare su questo come tema principale (o uno dei temi principali) della programmazione della propria squadra significa non aver capito nulla”* afferma un intervistato con fermezza, la speranza è che “il concetto di inclusione

venga realmente sdoganato dai pregiudizi culturali per via dei quali i muri della disabilità vengono spesso superati solo a parole” (Mazzone, 2017 p.13).

Per quanto riguarda l'ambito della formazione, è evidente una crescente preferenza per approcci formativi che si discostino dai tradizionali modelli standardizzati e unidirezionali. Gli allenatori e le allenatrici manifestano chiaramente un desiderio di coinvolgimento attivo e di sfida personale al fine di raggiungere miglioramenti significativi. Si potrebbe rispondere a questa richiesta mediante l'utilizzo di metodologie formative innovative come il *role playing*, i video interattivi e le simulazioni.

Ad esempio, nell'ambito della formazione, emergono approcci all'avanguardia che stimolano l'apprendimento attraverso l'immersione e l'esperienza diretta. Un esempio potrebbe essere una formazione di tipo esperienziale sulla *leadership* attraverso l'*outdoor education*, in cui i partecipanti affrontano sfide in un ambiente naturale, imparando a gestire risorse, comunicare efficacemente e prendere decisioni sotto pressione (Shooter et al., 2009). Questo tipo di formazione enfatizza l'apprendimento pratico e l'acquisizione di competenze trasversali, spingendo i partecipanti a mettersi in gioco e a superare le proprie limitazioni.

Per quanto riguarda l'accesso a contenuti informativi, la ricerca evidenzia un crescente interesse per canali non tradizionali. Tuttavia, è spesso difficile trovare corsi validi che trattino specificamente delle competenze trasversali rilevanti nell'ambito pallavolistico. Attualmente sono presenti gruppi sui social media in cui gli allenatori si confrontano su strategie e tecniche di allenamento, e ancora video su canali informali come *You Tube*. Per sopperire alla mancata formazione sul tema delle competenze potrebbe essere sviluppata un portale di formazione *online* per allenatori di pallavolo. La piattaforma offrirebbe corsi personalizzati su temi come la comunicazione efficace in squadra e la gestione delle emozioni in campo. In conclusione, la tendenza è verso una formazione più coinvolgente, esperienziale e adattabile alle esigenze individuali. Il settore pallavolistico potrebbe trarre beneficio dall'adozione di approcci formativi all'avanguardia che sviluppino sia le competenze tecniche che le *soft skills* fondamentali.

Riflessioni conclusive

Il presente elaborato ha esplorato il difficile ma fondamentale ruolo dell'allenatore cercando di capire quali competenze questa figura professionale debba avere per instaurare un rapporto ottimale con i giovani atleti, con un occhio attento all'inclusività. Le ipotesi di partenza si sono concentrate su tre direzioni chiave: le *soft skills*, la formazione federale e l'inclusione. La ricerca ha previsto la somministrazione di un questionario a un campione costituito da 34 allenatori e allenatrici delle province del Veneto. Le domande sono state strutturate a partire dalla revisione della letteratura, con l'intento di indagare e delineare una scala di competenze ritenute cruciali dagli allenatori di pallavolo giovanile per esercitare il proprio ruolo. Gli allenatori hanno avuto la possibilità, soprattutto attraverso le domande aperte, di esprimere le loro opinioni e prospettive su come rendere l'ambiente sportivo un luogo in cui tutti, indipendentemente dalle differenze, possano partecipare e crescere. Le risposte raccolte in questo studio hanno contribuito a delineare una gerarchia di competenze, offrendo una panoramica preziosa su ciò che gli allenatori considerano fondamentale per creare un contesto di allenamento inclusivo e positivo.

I riscontri dati hanno evidenziato una marcata tendenza degli intervistati a volersi formare sul tema della *soft skills*. Gli intervistati hanno riconosciuto l'importanza e il valore che queste abilità comportano nel contesto dell'attività sportiva con i giovani. Questo rispecchia l'evoluzione delle prospettive dell'allenatore, che si sta spostando sempre più verso una comprensione profonda dell'aspetto relazionale come parte integrante del proprio ruolo. E conferma la necessità di mettersi in gioco come persone, oltre che come professionisti; in linea con quanto detto dalla Commissione Europea sull'importanza delle *soft skills* nel lavoro.

Inoltre, è emerso che le competenze chiave per l'inclusione - quali la comunicazione, l'empatia e l'adattamento - sono profondamente intrecciate con il concetto di lavoro di squadra. Questo aspetto è stato sottolineato attraverso l'importanza del contributo individuale all'interno di un gruppo, dove ciascun membro porta con sé le proprie competenze uniche e le proprie capacità. L'interdipendenza è un elemento centrale nell'efficace costruzione di un ambiente inclusivo e produttivo. I risultati ottenuti confermano e convalidano le analisi elaborate dalla pedagogia dello sport evidenziando quanto sia essenziale adottare un approccio formativo innovativo che si concentri sulle competenze

educative dell'allenatore in qualsiasi disciplina sportiva. La ricerca ha inoltre confermato che una preparazione che vada oltre l'aspetto tecnico-tattico e si concentri sulle dinamiche relazionali e sociali è fondamentale per l'efficacia complessiva dell'allenatore nel contesto contemporaneo dello sport giovanile.

Tale ricerca presenta un limite importante legato al campionamento. I soggetti che hanno risposto al questionario semi strutturato, anche se con caratteristiche eterogenee, presentano un campione non rappresentativo della popolazione d'interesse. Inoltre, sarebbe opportuno implementare le domande per comprendere meglio la situazione in termini di competenze e inclusione per poter operare un confronto più ampio. Per ricerche future in merito al tema della *soft skills* degli allenatori di pallavolo si suggerisce di ampliare il numero di soggetti del campione e di espandere la popolazione di riferimento a tutto il Paese. Con una popolazione di riferimento più ampia sarà possibile trattare dati con un'alta valenza statistica e quindi paragonarli a dati internazionali. Gli esiti riguardanti la formazione degli allenatori non faranno più riferimento alla sola federazione italiana pallavolo (FIPAV), ma anche a quella mondiale (FIVB).

In questo modo anche le federazioni potranno avere a disposizione dati precisi e concreti per rielaborare i loro programmi. Questo concetto non dovrebbe limitarsi alle formazioni di alto livello, ma dovrebbe essere implementato fin dalla base, coinvolgendo gli allenatori che operano a livello di piccole realtà sportive. Così l'inclusione e le competenze relazionali diventeranno un pilastro fondamentale che amplia il tessuto delle dinamiche sportive. Oltre alla formulazione di linee guida più inclusive, si auspica che le ricerche future si concentrino sull'identificazione di metodi e approcci efficaci per trasmettere queste competenze. L'obiettivo non è solo formare atleti di successo, ma anche coltivare individui in grado di pensiero critico e consapevoli di loro stessi. In tal senso, l'allenatore svolge un ruolo ancor più ampio e profondo, contribuendo alla crescita non solo delle capacità sportive, ma anche della maturità e dell'empatia dei giovani atleti.

Quindi oltre agli aspetti tecnici e tattici, l'allenatore ha la responsabilità di gestire il gruppo anche da un punto di vista psicologico e relazionale. Nel contesto sportivo, gli atleti richiedono non solo istruzioni, ma anche empatia e comprensione. La sfida principale consiste proprio nell'articolare una comprensione approfondita delle peculiarità di ciascun individuo, al fine di adattare strategie educative che ne rispettino le differenze.

Questa personalizzazione delle strategie contribuisce a un senso di benessere collettivo, il quale a sua volta costituisce un solido fondamento per prestazioni ottimali.

Il ruolo dell'allenatore non è semplicemente quello di plasmare atleti abili, ma di contribuire all'educazione di individui consapevoli e di mentalità aperta. Attraverso il suo approccio, egli non solo costruisce competenze sportive, ma trasmette anche valori fondamentali come il rispetto, la disciplina e la collaborazione, che si riflettono positivamente non solo nell'ambito sportivo, ma anche nella vita di tutti i giorni. Ciò conferma quanto detto da Isidori (2008) a proposito della formazione ai valori positivi che trasforma lo sport nell'educazione allo sport.

L'interazione tra il mondo dello sport e il processo di crescita educativa e sociale di un giovane atleta rappresenta un percorso tutt'altro che lineare, soprattutto se si considera l'importanza cruciale dell'inclusività all'interno della scala dei valori. L'inclusione va oltre la sola integrazione; essa abbraccia il concetto di offrire a tutti la possibilità di esprimersi senza precludere questa opportunità a chi potrebbe non essere fisicamente all'altezza o inizialmente portato per un'altra attività. A tal proposito i tre approcci descritti in precedenza, in particolare l'*Universal Design of Learning*, sottolineano come aprire la didattica all'inclusione significa fare bene per tutti e permettere la piena espressione del singolo.

Praticare uno sport non significa fare dell'esercizio fisico fine a se stesso, poiché conferisce un senso di dignità all'individuo consentendogli di sperimentare e apprendere attraverso il proprio corpo. Nella vita di tutti i giorni, i contesti quotidiani offrono alle persone l'opportunità di sviluppare una consapevolezza profonda del proprio corpo, riconoscendo le potenzialità uniche legate all'attività sportiva. In un mondo in cui l'inclusività è diventata una sfida cruciale, lo sport assume un ruolo ancora più significativo. Attraverso l'attività sportiva, le barriere vengono abbattute e le diversità vengono celebrate, creando uno spazio in cui ciascun individuo può esprimersi liberamente e sviluppare la propria autostima. Quindi, il connubio tra sport, crescita educativa e inclusività rappresenta una chiave preziosa per la costruzione di individui sicuri di sé, consapevoli e aperti alla diversità, sia sul campo di gioco che nella vita di tutti i giorni.

Bibliografia

- A. & Cerbara, L. (2017). Lo sport di tutti. Valori e didattica dell'integrazione sociale. *Culture e Studi del Sociale*, 2(1), 43-54.
- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: a review of the progress so far. In L. Florian (ed.), *The sage handbook of special education* (pp. 146-159). London: Sage.
- Anolli, L. (2002). *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Antonelli, F., Salvini, A. (1978). *Psicologia dello sport*. Roma: Lombardo.
- Ariemma, L. (2013). Per un'educazione ad una cittadinanza inclusiva. *Prospettive pedagogiche. Pedagogia oggi*, (1), 101-114.
- Armour, K. (2014). *Pedagogical cases in Physical education and youth sport*. Routledge.
- Arnold P.J. (1998). *Educazione motoria, sport e curricolo*. Milano: Guerini Studio.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2005). *Amore liquido*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bellantonio, S. (2015). Agonismo sportivo. In A. Cunti (a cura di). *Corpi in formazione. Vo ci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Benetton, M. (2015). *Allenamento per la vita. L'educazione sportivo-motoria for life*. Lecce: Pensa multimedia.
- Benetton, M. (2016). Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate. *Formazione & insegnamento*, 14(3 Suppl.), 33-46.
- Benetton, M., Visentin, S. (2021). *Attività fisica e sportiva inclusiva. Riflessioni pedagogiche e strategie didattiche per esperienze motorie universali*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Beyer, R. Flores, M. e Vargas-Tonsing, T. (2009). Strategies and methods for coaching athletes with invisible disabilities in youth sport activities. *The Journal of Youth Sports*, 4(2): 10-15.
- Bichi, R. (2007). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boerchi, D., & Farina, F. (2014). Lo sport: tutore di resilienza. Modelli teorici e esperienze sul campo. In *Relazioni d'aiuto e resilienza. Strumenti e indicazioni per il benessere degli operatori* (pp. 208-218). Milano: Franco Angeli.
- Bompa, T. O., & Buzzichelli, C. A. (2017). *Periodizzazione dell'allenamento sportivo*. Perugia: Calzetti Mariucci editori.
- Bonazza, V. (2012). *Programmare e valutare l'intervento didattico*. Napoli: Guida Editori.

Bortoli, L., & Robazza, C. (2016). La didattica: l'insegnamento delle tecniche. In C.Mantovani (a cura di), *Insegnare per allenare: Metodologia dell'insegnamento sportivo* (pp.141-173). Roma: Edizioni SDS.

Bortoli, L., Vitali, F., Tommasini, A., & Robazza, C. (2015). Insegnare life skills attraverso l'attività sportiva. *Giornale italiano di psicologia dello sport*, 22, 3-10.

Brothers, L. (1990). The social brain: a project for integrating primate behavior and neurophysiology in a new domain. *Concepts Neuroscience*, 1, 27-51

Bruzzone, D. (2017). La competenza emotiva: una indispensabile risorsa professionale. In *Pedagogia generale* (pp. 147-164). Londra: Pearson.

Cagol, M. (2022). Il microteaching come strumento riflessivo-formativo per docenti di scuola secondaria| Microteaching as a reflective training tool for secondary school teachers. *PEDAGOGIA OGGI*, 20(1), 168-173.

Carlomagno, N. (2009). La complessità del fenomeno motorio-sportivo a carattere educativo nella scuola primaria. *Annali-Università degli Studi Suor Orsola Benincasa*, 7(2).

Castelli, C., Farina, F., Pini, E., Baventore, D. (2010). Resilienza: approcci teorici e prospettive di ricerca. In Galimberti, C., Scaratti, G. (a cura di), *Epistemologie della complessità nella ricerca psicologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Cecchini, J. (2015). El deporte y la educación en valores. Lección inaugural curso 2015-16. Universidad de Oviedo.

Cecchini, J. A., Losa, J. F., González, C., & Arruza, J. A. (2008). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares Alter Effects of the Delfos Program of Education in Values Through Sport in Young Students. *Revista de educación*, 346, 167-186.

Ceciliani, A. (2018). Dall'Embodied Cognition all'Embodied Education nelle scienze dell'attività motoria e sportiva. *Encyclopaideia*, 22(51), 11-24.

Chiosso, G. (2021) Tra cognitive skills e non cognitive skills.

Ciancone, R. (2020). *Il cooperative Learning*. Firenze: Phasar Edizioni.

Cinquepalmi, G. (2008). Su alcune definizioni del termine "competenza". *Lifelong Lifewide Learning*, 4(10), 22-30.

Coco, D. (2014). Lo straordinario valore educativo dello sport. *Formazione & insegnamento*, 12(3), 119-132.

Commissione delle comunità Europee, (2000). *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.

Commissione europea, (2016). *Comunicazione della commissione al Parlamento Europeo, al consiglio, al comitato economico e sociale europeo e al comitato delle regioni. Una nuova agenda per le competenze per l'Europa*.

Consiglio europeo, (2018). *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

- Costantini, E. (2008). *Sport e educazione*. Brescia: La Scuola.
- Crepaz, P. (2014) *Educarsi ed educare attraverso lo sport*. 2[^] convegno internazionale di Sport meet for United World.
- Cunti A. (2015), *Relazione educativa e corpi*, in Cunti A., a cura di, *Corpi in formazione*. Voci Pedagogiche. Milano: FrancoAngeli.
- Cusano, P., & Ascione, A. (2018). *Principi Metodologici nella Didattica Inclusiva dello Sport Integrato*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(1).
- Cusano, P., & Merolla, M. (2017). *Elementi di Didattica e Pianificazione nell'Allenamento Inclusivo*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(3).
- Cusano, P., & Perciavalle, V. (2017). *Modelli e strategie educative per favorire la didattica dell'allenamento*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 1(1).
- Damiano, E. (ed.). (2007). *Il mentore. Manuale di tirocinio per insegnanti in formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Davi, M. (2008). *Padronanze trasversali nelle competenze dell'allenatore*. In Farnè R. (Cur) *Sport e formazione*. Milano: Guerini scientifica.
- Davids, K., Williams, A. M., & Williams, J. G. (2005). *Visual perception and action in sport*. Routledge.
- De Coubertin, P. (2000). *Olympism. Selected writings* (a cura di N. Müller). Lausanne: IOC.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Enquiry*, 11, 227–268. doi:10.1207/S1532 7965PLI1104_01.
- Delors, J. (a cura di) (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il Ventunesimo secolo*.
- Devís J. E Peirò Velert C. (2011). *Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física*, *Tàndem. Deporte y Universidad*, 35,68-74.
- Dewey, J. (1961). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Di Corrado, D. (2012). *La preparazione mentale del calciatore*. Milano: Franco Angeli.
- Di Maglie, A. (2020, August). *Gestione delle emozioni e benessere psicofisico: il ruolo dell'educazione motoria e della pratica dell'attività fisico-sportiva*. In *Le emozioni. Atti del Workshop 2019* (pp. 11-24).
- Di Palma, D. & Napolitano, S. (2018). *Lo Sport nella Dimensione Educativa*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 2(1).

Di Palma, D., Ascione, A., & Cassese, F. P. (2017). Gestire lo sport per uno sviluppo educativo. *Italian Journal of educational research*, (18), 59-66.

Di Palma, D., Tafuri, D. (2016). *Disability Management. Sport as inclusive element*. Napoli: Idelson-Gnocchi.

Douge, B., & Hastie, P. (1993). Coach effectiveness. *Sport Science Review*, 2(2), 14–29.

Dragnea, A., Dtanescu, M., Patriksson, G. (2002). *Educația fizică și sportul, factori de integrare socială*. București, Note de curs ANEFS.

Dyson, B. (2005). Integrating cooperative learning and tactical games models: Focusing on social interactions and decision-making. In L. L. Griffin & J. I. Butler (Eds.), *Teaching games for understanding: Theory, research, and practice* (pp. 149–168). Champaign, IL: Human Kinetics

Dyson, B., Rubin, A. (2003). How to implement cooperative learning in your elementary education program. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74(1), 48-55.

Edwards, W.H. (2011). *Motor learning and control: From theory to practice*, CA Wadsworth, Cengage Learning.

Eitzen, D. S., Sage, G. H. (2009). *Sociology of north American sport*. Paradigm Pub.

European Union (2011). *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

Evans, J. R. (2012). Elite rugby union coaches' interpretation and use of Game Sense in New Zealand. *Asian Journal of Exercise and Sport Science*, 9(1), 85–97.

Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona*. Perugia: Morlacchi.

Farnè, R. (2008). *Per una pedagogia dello sport*. In Farnè R. (a cura di) *Sport e formazione*. Milano: Guerini scientifica.

Federici, A. (2012). *Etica Sport e Inclusione*.

Fraile Aranda, A. (2008). Il modello centrato sulla partecipazione, in Isidori E. e Fraile Aranda A., *Educazione sport e valori. Un approccio pedagogico critico riflessivo*. Roma: Aracne.

Fraile Aranda, A., Isidori, E. (2012). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Education e sport studies. Roma: Nuova Cultura.

Galli, N. A. (2005). *Bouncing Back from Adversity: An Investigation of Resilience in Sport*. In Thesis Master of Science Department of Physical Education, Health, and Sport Studies, Faculty of Miami University.

Gamelli, I. (2011). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- García Ucha, F. (1996). *Psicologia del Deporte. Un enfoque cubano*. Buenos Aires: Lyoc.
- Gardner, H. (2002). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
- George, M. G. (2006). *The power of positive pedagogy*. Retrieved da <http://www.musiclearningcommunity.com/NewsletterArchive/2006October.The%20Power%20of%20Positive%20Pedagogy.htm>
- Ghedini, E. (2009). *Ben-essere disabili. Un approccio positive all'inclusione*. Napoli: Liguori editore.
- Gilligan, R. (2000). *Adversity, Resilience and Young People: the Protective Value of Positive School and Spare Time Experiences*. In *Children and Society*, 14, 37–47.
- Giuliani, D., Dickson, M.M. (2014). *Analisi statistica con Excel*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Goleman, D. & Senge, P. M. (2016). *A scuola di futuro*. Milano: Rizzoli Etas
- Goleman, D. (2011). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli Editore.
- Goleman, D. (2015). *Essere leader*. Milano: Bur.
- Goodyear, VA., Casey, A., (2015). *Innovation with change: Developing a community of practice to help teachers move beyond the 'honeymoon' of pedagogical renovation*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2),186–203.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2006). *Coaching life skills: A working model*. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2, 4-12.
- Grimaldi, R. (2011). *Valori e modelli nello sport. Una ricerca con Stefania Belmondo nelle scuole del Piemonte*. Franco Angeli. Milano.
- Grossini, A. (2009). *Etica e sport: la competizione*.
- Hohmann, A., Lames, M. e Letzelter M. (2005). *Introducción a la ciencia del entrenamiento*. Barcellona: Paidotribo.
- Holt, N. L. (2016). *Positive youth development through sport*. London: Routledge.
- Hughes, M. (2019). *Team emotivamente intelligente: Come sviluppare le 7 competenze emotive necessarie al team*. Unicomunicazione. it.
- Intorrella, S. (2012). *Identità professionale e apprendimento nell'arco di vita*. Brescia: La Scuola.
- Isidori, E. (2009). *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci Editore.
- Isidori, E. (2012). *Filosofia dell'educazione sportiva*. Roma: Editrice Nuova Cultura.
- Isidori, E. (2013). *Lo sport come filosofia educativa e sociale: una prospettiva decostruzionista*. *The mental coach*, vol 11 n.1 Gennaio-Aprile.

Isidori, E. (2017) *Pedagogia e sport. La dimensione epistemologica ed etico-sociale*. Milano: FrancoAngeli.

Isidori, E., Fraile A. (2008). *Educazione, sport e valori. Un approccio critico-riflessivo*. Roma: Aracne.

Isidori, E., Fraile, A. (2012). *Pedagogia dell'allenamento. Prospettive metodologiche*. Education & sport Studies. Roma: edizioni Nuova cultura.

Isidori, E., Migliorati, M., Echazarreta, R. R., & Maulini, C. (2015). Il questionario per la rilevazione dei profili pedagogici degli allenatori: per un contributo alla ricerca in pedagogia dello sport. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 141-156.

Johnson, D., Johnson, R. (1975). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, DW., Johnson, RT. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Johnson DW.

Jones, R. (Ed.). (2006). *The sports coach as educator: Reconceptualizing sports coaching*. London: Routledge.

L'istruttore di settore giovanile: non solo uomo di campo. (2007). WBSC.

Latino, F. (2022). The teaching of Life Skills through School Physical Education. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(3), 50-65.

Legrenzi P. & Rumiati R., (2019). "Empatia e Intelligenza Emotiva", *Psicologia Contemporanea*.

Lieberman, L., Lytle, R., Clarcq, J. (2008). Getting it right from the start: Employing the universal design for learning approach to your curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 79(2), 32–39.

Light, R. (2008). 'Complex' learning theory in physical education: An examination of its epistemology and assumptions about how we learn. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21–37.

Light, R. L. (2013). *Game Sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. London: Routledge.

Light, R. L. (2014). Learner-centred pedagogy for swim coaching: A complex learning theory informed approach. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(2), 167–180.

Light, R. L., & Harvey, S. (2017). Positive pedagogy for sport coaching. *Sport, Education and Society*, 22(2), 271-287.

Light, R. L., Curry, C., & Mooney, A. (2014). Game Sense as a model for delivering quality teaching in physical education. *Asia-pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 5(1), 67–81.

Light, R., Dixon, M. A. (2007). Contemporary developments in sport pedagogy and their implications for sport management education. *Sport Management Review*, 10(2), 159.

Mace, R., Hardie, G., Place, J. (1991). *Accessible environments toward Universal Design*. Raleigh, NC: Center for Universal Design.

Makoelle, T.M. & Van Der Merwe, M.P. (2014). Educational change and inclusion: lessons from a collaborative action research. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 169–179.

Mantegazza, R. (1999). *Con la maglia numero sette. Le potenzialità educative dello sport nell'adolescenza*. Milano: Unicopli.

Mari, G. (2007). Sport e educazione. *Pedagogia e Vita*, 65(3-4), 154-175. Brescia: La Scuola.

Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harpers.

Maulini C. (2014). *Progettare il benessere attraverso lo sport. Indicazioni metodologiche e studi di caso*. Milano: Franco Angeli.

Maulini C. (2019) *Educare allenando*, Milano: FrancoAngeli.

Maulini, C., Migliorati, M., & Isidori, E. (2017). Sport e inclusione sociale. Tra competenze pedagogiche e lavoro di rete. *Sport and social inclusion Between pedagogical competencies and networking*. *Rivista Italiana di Pedagogia dello sport*, 2, 33-47

Messuri, I. (2021). Allenatori, istruttori e coach: verso quale formazione?. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 148-156.

Milan, G. (1989). La funzione educativa del padre. In: ORLANDO CIAN D., *La pedagogia dell'infanzia oggi*. vol. 1, p. 57-67, Padova: Cleup Editrice.

Moliterni, P., Mastrangelo, M. E. (2017). Verso il canestro e oltre! Baskin per promuovere 34 inclusione e prosocialità: uno studio pilota. *Italian Journal Of Special Education For Inclusion*, 4(2), 171-188.

Montesano, P., Peluso Cassese, F., Tafuri, D. (2016). Analisi di una proposta inclusiva per soggetti BES attraverso la pratica sportiva di squadra. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 17.

Munafò, C. (2019). L'apprendimento cooperativo nell'Educazione Fisica. *Educare.it* (rivista on line - ISSN: 2039-943X) - Vol. 19, n. 7 – Luglio

Munafò, C. (2020). L'Universal Design for Learning in educazione fisica. *Educare. it*, 20(3), 53-60.

Musaio, M. (2007). *Pedagogia del bello*. Milano: Franco Angeli.

Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Organizzazione Mondiale della Sanità, (1993). *Life Skills education in schools*.

Orsolini, M. (2019). *Pensando si impara. Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro nei bambini con bisogni educativi speciali*. Milano: FrancoAngeli.

Ottoboni, G., Irene, S. & Alessia, T. (2017). *L'apprendimento per imitazione: modelli generali e specificità*.

Pardi, F. (1987). "Complessità" in Demarchi F., Ellena A., Cattarinussi B. (a cura di), *Nuovo dizionario di sociologia*. Milano: Ed Paoline.

Parlamento europeo e Consiglio, (2008). *Raccomandazione del Parlamento europeo e del consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*.

Partington, M., Cushion, C., & Harvey, S. (2014). An investigation of the effect of athletes' age on the coaching behaviours of professional top-level youth soccer coaches. *Journal of Sport Sciences*, 32, 403–414. doi:10.1080/02640414.2013.835063.

Pati, L. (1996). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La scuola SEI.

Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap traprofessionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.

Pellerey, M. (2001). La formazione dei formatori e la qualità dell'educazione. *Processi formativi per competenze e dimensione spirituale della formazione, Orientamenti Pedagogici*, 48, 286, 781-792.

Pellerey, M. (2016). Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali. *Rassegna Cnos*, 32(1), 41-50.

Peluso Cassese, F. (2011). *Introduzione alla psicopedagogia del gioco*. GAIA srl – Edizioni Universitarie Romane.

Perkins, D. (1999). The many faces of Constructivism. *Educational Researcher*, 57 (3), 6-11.

Perticari, P. (2008). *La scuola che non c'è. Riflessioni e esperienze per un insegnamento aperto, inclusivo e universalità. Il caso del 2° Istituto comprensivo di Brescia*. Roma: Armando Editore.

Pezzano, D. (2021). *Etica, educazione e democrazia in Dewey*. Trento: Erikson.

Poerksen, B. (2005). Learning how to learn. *Kybernetes*, 34, 471–484. doi:10.1108/0368492 0510581657.

Pollard, A. (2014). *Reflective teaching in school*. London, UK: Bloomsbury.

Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.

Prisco, A. (2019). Pallavolo, Julio Velasco annuncia l'addio: chiude la carriera da allenatore. *Il giornale.it*. <https://www.ilgiornale.it/news/sport/pallavolo-julio-velasco-annuncia-laddio-chiude-carriera-1692345.html>

Putnam, J.W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. (2nd ed.). Baltimore, MD: Brookes.

Rach, S., Ufer, S., & Heinze, A. (2013). Learning from errors: Effects of teachers' training on students' attitudes towards and their individual use of errors. *PNA*, 8(1), 21–30.

Raffuzzi, E., Inostroza, N., Casadei, B. (2003). *Uno sport da ragazzi. Guida per l'allenatore ed educatore degli atleti adolscenti*. Roma: Carocci.

Renshaw, I., Oldham, A. R., & Bawden, M. (2012). Nonlinear pedagogy underpins intrinsic motivation in sports coaching. *The Open Sports Sciences Journal*, 5(1), 88–99. doi:10.2174/1875399X01205010088

Rink, J.E. (2002). *Teaching physical education for learning*. McGraw Hill.

Risalti, M. & Stramazzo, I. (2004). *La nostra pallacanestro*. Molfetta: Meridiana.

Roma, G. (2017). Alle radici della ginnastica e dello sport. *Rivista Italiana di Pedagogia dello Sport*, 1, 26-35.

Rose, H. D., Gravel, W. J. (2016). Universal Design for Learning: un'introduzione per l'Italia. In Savia, G. Curatore, *Universal Design for Learning. Progettazione universale per l'apprendimento e didattica inclusiva*. Trento: Erikson.

Rovegno, I., Kirk, D. (1995). Articulations and silences in social critical work on physical education: Towards a broader agenda. *Quest*, 47(4), 447-474.

Saarni, C. (1999). *The development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Schir, F. (2020). Come potenziare capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring a scuola: il progetto “La Banca del Tempo”. *Primi riscontri. Formazione & Insegnamento*, 18(1), 663-670.

Schön, D. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo Tintori.

Settimini, S. (2019, Aprile). Approccio creativo nella scuola. *Educare.it*, 19(4), 52-60.

Shooter, W., Sibthorp, J. & Paisley, K. (2009). Outdoor leadership skills: A program perspective. *Journal of Experiential Education*, 32(1), 1-13.

Sibilio, M. (2005). *Lo sport come percorso educativo. Attività sportive e forme intellettive*. Napoli: Guida.

Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69.

Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2008). “Intergroup emotions,” in *Handbook of Emotions*, 3rd Edn, eds.M. Lewis, J. M. HavilandJones, and L. F. Barrett (New York, NY: Guilford Press), 428–439.

Spagnuolo, G. (2016). Educazione, cultura e apprendimento permanente in Europa per favorire le competenze chiave e i diritti di cittadinanza. *DigiItalia*, 11(1/2), 91-100.

Tamminen, K. A., Palmateer, T. M., Denton, M., Sabiston, C., Crocker, P. R., Eys, M., et al. (2016). Exploring emotions as social phenomena among Canadian varsity athletes. *Psychol. Sport Exerc.* 27, 28–38. doi: 10.1016/j.psychsport.2016.07.010

Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Turcu, D. M. & Todor, R. (2010). Socialization through sport. Effects of physical education and sport. *The Annals of the “Stefan cel Mare” University V*, 5, 128.

Turner, A. (2014). Learning games concepts by design. In R. L. Light, J. Quay, S. Harvey, & A. Mooney (Eds.), *Contemporary developments in games teaching* (pp. 193–206). London: Routledge.

Vargas, T., Flores, M., Beyer, R. (2012). Coaching athletes with hidden disabilities: Recommendations and strategies for coaching education. *Strategies*, 25(3), 32-33.

Vellani, D. (2023). Creatività come strumento per l'apprendimento: riflessione sul potenziale nei contesti educativi. *Teoria e prassi. Rivista di Scienze dell'Educazione*, 6, 15-29.

Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Weineck J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcellona: Paidotribo.

Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 1-8.

Wentworth, W. (1980). *Context and Understanding*. NY: Elsevier Press.

Westera, W. (2001). Competence in education: a confusion of tongues, “*Curriculum Studies*”, 33 (1), 75-88.

Yadav, P. & Iqbal, N. (2009). Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 61–70.

Zhelyazkov, T. (2001). *Bases del entrenamiento deportivo*. Barcellona: Paidotribo.

Sitografia

About Universal Design For Learning <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>

Almalaurea (n.d) Cosa sono le soft skills e perché sono così importanti? Si tratta delle capacità relazionali e comportamentali, che caratterizzano il modo in cui ci si pone nel contesto lavorativo. <https://www.almalaurea.it/lau/consigli-carriera/cv-soft-skill/soft-skill>

Arcari, M. (2023) VNL 2023- Dall' instant replay alle spiegazioni delle scelte arbitrali: le novità della pallavolo. Eurosport. https://www.eurosport.it/pallavolo/nations-league-maschile/2023/dall-instant-replay-per-palla-dentro-fuori-alle-spiegazioni-delle-scelte-arbitrali-le-novita-della-p_sto9647882/story.shtml

Barbieri, S. (n.d) La piramide dei bisogni di Maslow. <https://www.psicologiadellavoro.org/la-piramide-dei-bisogni-di-maslow/>

Bisogno, A., Bonacci, T., Mastrolia, F. (n.d) Un'estate di giochi e sport. Il centro Estivo SipiSport <https://www.sipintegrazioni.it/blogsipi/wp-content/uploads/sites/3/2018/03/centro-estivo.pdf>

Caratù, M. (2020). Modeling ed empatia in classe. Rinforzo positivo e neuroni specchio, per una buona didattica. Orizzontescuola.it <https://www.orizzontescuola.it/modeling-ed-empatia-in-classe-rinforzo-positivo-e-neuroni-specchio-per-una-buona-didattica/>

Centro estero internazionalizzazione Piemonte, "Quali sono le soft skills più richieste dalle imprese?", 2016: 6 https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/report_soft_skill_e_mdl.pdf

Comitato italiano paralimpico. Sitting Volley. <https://www.comitatoparalimpico.it/organizzazione/sport/sport-paralimpici/item/sitting-volley.html>

Commissioni Riunite (VII Camera e 7° Senato). Seduta n.20 2021 http://documenti.camera.it/leg18/resoconti/commissioni/stenografici/html/07c07/audiz2/audizione/2021/05/05/indice_stenografico.0020.html

De Santis, M (n.d) Lo sport è un diritto? <https://www.sportellodellosport.com/management-dello-sport/lo-sport-e-un-diritto/>

Di Stefano, S. (2018) Mondiali pallavolo: grave gesto antisportivo del ct del Brasile. Il Giornale.it <https://www.ilgiornale.it/news/sport/mondiali-pallavolo-grave-gesto-antisportivo-ct-brasile-1581811.html>

Federazione Italiana Pallavolo. Piani di studio, guida per la formazione dei quadri tecnici 2023-2025 <https://www.federvolley.it/piani-di-studio>

Felisatti E., Tonegato P. (2013). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete, 12(79): 64-70. <https://oaj.fupress.net/index.php/formare/article/view/3419/3419>

Ferrari, M. (2022) Il diritto di accesso allo sport in Costituzione: via libera del Senato in seconda deliberazione. <https://www.altalex.com/documents/news/2022/03/22/il-diritto-di-accesso-allo-sport-in-costituzione-l-iter-del-ddl-inizia-dal-senato>

Livio, M (n.d) Pre adolescenza e adolescenza: cosa succede a mio figlio? <http://www.animaeforme.it/psicologo-torino-adolescenza-conflitto#:~:text=La%20pre-adolescenza%20si%20contraddistingue%20come,alcuni%20%E2%80%9Ccom-piti%E2%80%9D%20di%20sviluppo.>

Lo sport come strumento educativo e sociale (2020, 22 giugno). <https://eticanello-sport.com/sport-strumento-educativo-sociale/>

OC, A. B. Albert Bandura (n.d). [https://readitaliano.com/wiki/it/Albert_Bandura.](https://readitaliano.com/wiki/it/Albert_Bandura)

Vocabolario online Treccani <https://www.treccani.it/vocabolario/strategia/#:~:text=e%20fig.-,a.,elettorale%20di%20un%20partito.>

Appendice

Link al questionario

