

IL MODELLO TPSR DI HELLISON IN EDUCAZIONE FISICA, ANALISI DI UN'ESPERIENZA IN UNA SCUOLA SECONDARIA SUPERIORE DI ROMA

Hellison's TPSR Model in Physical Education, an analysis of an experience in a secondary school in Rome

El Modelo TPSR de Hellison en Educación Física: análisis de una experiencia en una escuela de secundaria de Roma

María Mercedes PALANDRI

Universidad Politécnica de Madrid (España)

E-mail: mmpalandri@gmail.com

Abstract

Il lavoro di investigazione che si vuole presentare ha il proposito di valutare l'impatto di un programma fisico-sportivo di otto settimane basato sul Modello *Teaching Personal e Social Responsibility* (TPSR) di Hellison, in un gruppo di 38 studenti, di età compresa tra i 14 e 16 anni, appartenenti a due prime classi di una scuola professionale, ubicate in due zone diverse della città di Roma.

Gli studenti che frequentano la scuola professionale provengono, generalmente, da diversi quartieri della città e dalle province della Regione Lazio. Tra loro, un elevato numero di studenti risulta essere straniero e con Bisogni Educativi Speciali. Un contesto, pertanto, con una utenza multiculturale e multietnica che porta a confrontarsi con realtà e culture differenti non sempre semplici da gestire da parte dei docenti che ricercano strategie e metodologie didattiche tali da favorire la partecipazione, la collaborazione, la consapevolezza e ambienti di apprendimento sereni.

Il programma fisico-sportivo, qui presentato, è stato realizzato all'interno delle ore di Scienze motorie e sportive curricolari, con l'intento di presentare un disegno specifico orientato a lavorare sui valori da esperire attraverso la proposta di attività fisiche e sportive (Pardo e García-Arjona 2013).

Per l'elaborazione di questo programma si è utilizzato il Modello TPSR di Donald Hellison (2003, 2011). Modello che suggerisce una metodologia e differenti strategie per lavorare sui valori come il rispetto, la partecipazione, lo sforzo, l'autocontrollo, l'autostima, la leadership, attraverso la pratica sportiva. Modello rivolto inizialmente a giovani svantaggiati, e successivamente utilizzato anche in contesti scolastici per migliorare la responsabilità personale e sociale degli studenti (Pozo et al. 2016).

La rilevanza di questa ricerca si basa sul fatto che attualmente non sono stati pubblicati testi relativi al TPSR in lingua italiana. Di fondamentale importanza risulta essere l'analisi condotta dal prof. Pardo García (2008) in occasione della sua tesi dottorale, nella quale compara l'impatto del Modello TPSR su una popolazione di giovani, in tre contesti geografici differenti tra cui l'Italia, e nel caso italiano frequentanti una scuola professionale.

Questo è un articolo ad accesso libero distribuito secondo i termini della Licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>), che consente il riutilizzo, la distribuzione e la riproduzione non commerciale con qualsiasi mezzo, a condizione che l'opera originale sia adeguatamente citata e non venga alterata, trasformata o venga costruita su di essa in alcun modo.

La metodologia utilizzata per portare avanti questo lavoro è una metodologia qualitativa. I dati ottenuti hanno tenuto presente strumenti quali il questionario e il diario redatti rispettivamente dagli studenti e dal docente-ricercatore per raccogliere osservazioni e impressioni sulle attività svolte.

Parole chiave: TPSR, educazione fisica, istituti professionali, attività fisico-sportive, adolescenti.

Abstract

The aim of the research is to evaluate the impact of an eight-week physical-sports program, based on Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) Model, in a group of 38 students, aged between 14 and 16, belonging to two first classes of a vocational institution, located in two different areas of the Rome's city.

The students attending the vocational institution, generally, come from different districts of the city and from the provinces of the Lazio region. Among them, a high number of pupils are foreigners and have special educational needs.

A context, therefore, with multicultural and multiethnic users that leads to come face to different realities and cultures that are not always easy to manage by teachers, who seek teaching strategies and methodologies that foster student's participation, collaboration, awareness, and serene learning environments.

The physical and sports project presented, was implemented within curricular hours of PE, with the intention to working on values to be experienced through physical and sports activities (Pardo and García-Arjona 2013).

Hellison's TPSR Model (2003, 2011) was employed to develop this project. Model that suggests the methodology and different strategies to working on values such as respect, participation, effort, self-control, self-esteem, leadership, through sport activities. Originally the model was carried out with disadvantaged young people, a later time was implemented in school contexts to improve students' personal and social responsibility (Poza et al. 2016).

The relevance of this research is based on that currently there aren't essay on TPSR published in Italian. Essential is the analysis conducted by Prof. Pardo García (2008) for his doctoral thesis, in which he compares the impact of the TPSR model on a population of young people, in three different geographical contexts including Italy, and in the Italian case attended a vocational school.

The methodology followed out was qualitative method. The data was achieved by tools such as the questionnaire and the diary drawn up by the students and by the teacher-researcher, to collect observations and impressions of the activities carried out.

Keywords: TPSR, physical education, vocational institution, physical-sports activities, teenager.

Resumen

El objetivo del trabajo de investigación que aquí se presenta es evaluar el impacto de un programa físico-deportivo de ocho semanas de duración basado en el Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (TPSR) de Hellison en un grupo de 38 alumnos de entre 14 y 16 años pertenecientes a dos primeros cursos de una escuela de formación profesional situada en dos zonas diferentes de la ciudad de Roma.

Los alumnos proceden generalmente de distintos barrios de la ciudad y de las provincias de la región del Lacio. Entre ellos, hay un elevado número de alumnos extranjeros con necesidades educativas especiales. Por tanto, nos encontramos ante un contexto multicultural y multiétnico, que lleva a enfrentarse a realidades y culturas diferentes que no siempre son fáciles de gestionar para los profesores, que buscan estrategias y metodologías de enseñanza que fomenten la participación, la colaboración, la concienciación y entornos de aprendizaje serenos.

El programa físico-deportivo que aquí se presenta se implementó dentro de las horas curriculares de Ciencias de la Motricidad y el Deporte, con la intención de presentar un diseño específico orientado a trabajar los valores a través de la propuesta de actividades físicas y deportivas (Pardo y García-Arjona, 2013).

Para el desarrollo de este programa se utilizó el Modelo TPSR de Donald Hellison (2003, 2011). Este modelo propone una metodología y diferentes estrategias para trabajar valores como el respeto, la paz, etc.

Para desarrollar este programa se ha utilizado el Modelo TPSR de Donald Hellison (2003, 2011). Este modelo propone una metodología y diferentes estrategias para trabajar valores como el respeto, la participación, el esfuerzo, el autocontrol, la autoestima y el liderazgo a través de la práctica deportiva. Este modelo estaba inicialmente dirigido a jóvenes desfavorecidos y, posteriormente, también se ha utilizado en contextos escolares para mejorar la responsabilidad personal y social de los alumnos (Pozo et al., 2016).

La relevancia de esta investigación se basa en el hecho de que actualmente no existen textos publicados sobre TPSR en lengua italiana. De fundamental importancia es el análisis realizado por el Prof. Pardo García (2008) para su tesis doctoral, en el que compara el impacto del modelo TPSR en una población de jóvenes de tres contextos geográficos diferentes, incluyendo Italia, y en el caso italiano, asistiendo a una escuela de formación profesional.

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo es cualitativa. Los datos obtenidos tuvieron en cuenta instrumentos como el cuestionario y el diario elaborados, respectivamente, por los alumnos y el profesor-investigador para recoger observaciones e impresiones sobre las actividades realizadas.

Palabras clave: TPSR, educación física, institutos profesionales, actividades físico-deportivas, adolescentes.

Scuola secondaria di secondo grado: caso concreto “Istituto professionale del polo socio sanitario”¹

Lavorare nella scuola è sempre una sfida poiché l'insegnamento non è una scienza matematica dove, date le premesse, si giunge ad una soluzione certa. Le ipotesi di lavoro, la progettazione scolastica, non hanno la stessa forza conclusiva di un teorema matematico. Le variabili sono molte, ma quello che rende unico l'insegnamento è l'oggetto/soggetto del proprio lavoro, ovvero l'essere umano in via di formazione, con la sua unicità e complessità che, nella sua interazione con la proposta didattico-educativa, può divergere² e non solo convergere verso le risposte attese. L'insegnante, dunque, si trova di fronte a un insieme di individui, che formano un gruppo classe, caratterizzato più o meno dalla stessa età cronologica, con gli stessi bisogni psico-fisici e sociali, determinati dalla specifica tappa di sviluppo dell'età evolutiva. Nello stesso tempo, si trova di fronte ad una pluralità di differenze prodotta, il più delle volte, da una un'eterogeneità di riferimenti e vissuti che non favoriscono un procedere didattico lineare verso specifici percorsi di conoscenza, abilità e competenza.

L'insegnante che nel suo curriculum di studio ha approfondito la sua competenza disciplinare, legata alle peculiarità della disciplina, spesso trova difficoltà a rendere fruibile queste competenze di fronte questa eterogeneità. Ecco allora la necessità di mettersi in gioco in modo nuovo e attrattivo per trovare soluzioni valide che possano aiutare a perseguire i propri scopi. Rivoltella suggerisce l'idea dell'"insegnante incompiuto", in continua ricerca, con un "pensiero aperto" e che "cerca un di più". Un'attitudine, quindi, non dogmatica, tollerante, aperta al dialogo, ma nello stesso tempo irrequieta, insoddisfatta, alla "ricerca del superamento" che "coltiva la cittadinanza, prepara la pace, costruisce una cultura della solidarietà" (Rivoltella 2018, 59-61). Disposizione che conduce all'innovazione educativa con la ricerca di nuovi contenuti, nuovi modelli di attuazione e nuove competenze (González Aja, Irureta-Goyena e Pardo 2015, 31).

La scuola, pertanto ha il compito di trasmettere conoscenze, valori, e modelli di comportamento fornendo una base culturale comune contribuendo a mantenere una stabilità e coesione sociale.

¹ All'interno del presente documento i termini Scienze motorie e sportive (attualmente in uso nella scuola secondaria superiore di II grado), e Educazione fisica (utilizzato nella scuola secondaria di I grado e nella scuola primaria) si utilizzeranno in modo interscambiabile.

² Il termine può essere utilizzato con un'accezione positiva, sottolineando l'aspetto creativo della divergenza, oppure con accezione negativa quando questa è determinata da una contrapposizione oppositiva che sfocia in devianze comportamentali.

Peculiarità della scuola secondaria di II grado è quella di contribuire, attraverso specifici percorsi formativi, alla “differenziazione lavorativa e professionale” in coerenza con le specializzazioni lavorative richieste dalla società (Vianello, Gini e Lanfranchi 2019, 355-7).

In particolare, i primi anni della scuola superiore sono da considerarsi un periodo delicato e nello stesso tempo decisivo poiché possono determinare —in positivo o in negativo— quello che sarà il futuro andamento didattico-disciplinare degli alunni, e della classe, nel contesto scolastico. Ricordiamo, a questo proposito, il fenomeno del “drop out” che rimane uno dei nodi irrisolti della politica scolastica italiana (Moro 2013).

Nel primo biennio della scuola superiore, infatti, i ragazzi stanno ancora vivendo quella fase di trasformazione fisica che li porterà via via ad abbandonare le fattezze di ragazzo e li condurrà ad avere un aspetto sempre più adulto. La cosiddetta fase dell’adolescenza. Un cambiamento non solo fisico ma anche psicologico, affettivo, sociale, intellettuale cognitivo, “una fase della vita straordinaria, ma allo stesso tempo fonte di disorientamento” (Siegel 2014, 13). Questo particolare momento dell’età evolutiva è spesso caratterizzato dalla lotta con sé e con gli altri allo scopo di trovare una propria rinnovata identità. Un progressivo allontanamento dai genitori e dalle figure adulte, a favore di un accostamento verso i pari, per giungere, nel corso del tempo, “a imparare sia a dare sia a ricevere aiuto dagli altri” (Ibid., 15). “Il dispositivo scuola” (Rivoltella 2018) assume un ruolo importante in questa fase, perché potrebbe aiutare l’adolescente, oppure ostacolarlo o, talvolta, rimanere indifferente, a seconda delle politiche educativo-didattiche-innovative portate avanti da ogni istituzione scolastica o messe in atto dai docenti.

Nella prima classe della scuola secondaria superiore, ragazze e ragazzi, estranei, si trovano fianco a fianco a condividere uno stesso spazio —l’aula - uno stesso tempo - la mattinata scolastica - in un contesto totalmente nuovo— la scuola secondaria superiore di II grado. Questi ragazzi si trovano accomunati dalla scelta dello stesso indirizzo di studio, ma diversi per tradizioni storico-culturali, stili di vita, pratiche quotidiane. Ragazzi uguali nella diversità, unici per le loro diversità. Il contesto classe diventa —pertanto— un ambiente dove si intrecciano tante differenze non solo multiculturali ma anche basate sulle componenti personali e intrapersonali. Elementi questi che risultano maggiormente tangibili nelle ore di Scienze motorie e sportive, momento in cui ogni alunno/a, vive il proprio “sé” svincolato dalla rigidità strutturale dell’aula, e si confronta con gli altri “sé” attraverso il proprio agire e la propria corporeità in spazi e confini più ampi. Spesso questa situazione eterogenea porta a delle realtà difficili da gestire da parte dei docenti, talvolta sfociano in occasione di scontro e intolleranza. Come afferma Zoletto, il gioco e lo sport possono essere occasione di incontro se pedagogicamente orientati, altrimenti possono essere teatro di “discriminazioni o esclusione più o meno esplicite” (2016, 158).

Il contesto di eterogeneità appena descritto è ancora più accentuato negli istituti professionali, istituti finalizzati ad organizzare percorsi formativi quinquennali che promuovono una formazione tecnico-professionale specifica, volta a far acquisire loro quegli strumenti utili per costruirsi un futuro nel mondo del lavoro o in ulteriori percorsi di studio (D.P.R. 2010, 6). L’utenza, di questi percorsi formativi, è caratterizzata in buona percentuale da giovani di origine non italiana (Ministero dell’Istruzione 2022). In base all’analisi dei dati del settore, la scelta di tale percorso scolastico, sembra essere determinato dal voto conseguito per la licenza media, che vede la maggioranza degli alunni, non solo stranieri, diplomati con sufficienza, iscriversi a corsi regionali di Istruzione e Formazione Professionale (18,9%) e agli istituti professionali (30,3%). L’attitudine di questi ragazzi e ragazze risulta essere caratterizzata, generalmente, da una scarsa fiducia in sé stessi e dal timore di mettersi in gioco (Ibid., 46).

La scuola di riferimento in questo studio è caratterizzata dalla presenza di studenti e studentesse provenienti da contesti geografici diversi (Lazio, Est europeo, Africa settentrionale, Asia e America centro-meridionale), e da alunni con Bisogni Educativi Speciali³. Da sottolineare inoltre che,

³ Alunni che per “motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali” necessitano di una risposta personalizzata e adeguata da parte della scuola per un periodo di tempo che può essere continuo o determinato. <https://www.miur.gov.it/bisogni-educativi-speciali>.

quotidianamente, gli alunni e le alunne provengono sia da differenti zone di Roma, sia dalle diverse province, il che rende difficile la frequentazione degli stessi in progetti extra-scolastici.

La scuola, contenitore di saperi declinati nelle varie materie, ha una responsabilità nei confronti di questa popolazione giovanile non solo nel guidarla da un punto di vista tecnico-professionale e culturale, rispondente cioè alla specificità dell'indirizzo scolastico, ma anche nel formarla da un punto di vista sociale e civile per favorire la crescita del futuro cittadino (Legge 2019).

La situazione di "instabilità", delle prime classi della secondaria di secondo grado, dovuto sia alla perdita dei punti di riferimento scolastici precedenti, sia alle varie eterogeneità dei singoli individui, provoca un clima iniziale di forte incertezza che, se non incanalato bene, può portare ad una convivenza difficile determinando lo sviluppo di dinamiche negative nella classe che potrebbero durare tutto il percorso scolastico di questo ciclo di studi.

All'interno di questa panoramica, l'Educazione fisica rappresenta uno spazio educativo molto speciale all'interno della scuola (Escartí Carbonell et al. 2006; Opstoel et al. 2020) e potrebbe assumere un ruolo privilegiato perché, rispetto alle altre materie, per raggiungere i suoi obiettivi disciplinari, lavora con la corporeità del giovane adolescente, in un luogo meno strutturato di un'aula scolastica. Un "sé-corporeo-adolescente", quello del giovane allievo che, vivendo grandi trasformazioni, lo porta a sperimentare il mondo in modo diverso (Scarpa 2011, 43). Garantendo un buon legame con la "propria dimensione corporea", attraverso la partecipazione all'attività fisica, si favorisce l'autostima, il benessere psicofisico e la promozione della salute riducendo i comportamenti problematici (Dunton et al. 2006), il che favorirebbe la considerazione della propria unicità all'interno del gruppo classe ripercuotendosi, conseguentemente, nel contesto scolastico.

Non sempre è facile raggiungere questo obiettivo, talvolta i ragazzi partecipano saltuariamente alle lezioni, sembrano demotivati, non impegnandosi o non mettendosi in gioco. Spesso l'ora di Educazione fisica si riduce a partite di calcetto, o pallavolo, alla formazione di gruppi precostituiti in base alla bravura o alle affinità di gioco, con il risultato di frammentare la classe e lasciare in disparte quei ragazzi che non si sentono in grado di competere con loro. Questo andazzo potrebbe diventare terreno fertile per schernire il compagno, primo passo verso successivi atti di bullismo e preludio dell'abbandono scolastico. Fallimento della scuola. Si tratta allora di trovare nuove vie che permettano di orientarsi verso gli obiettivi didattico educativi in modo efficace (Project SOS).

Il Modello TPSR di Donald Hellison

Il TPSR è stato creato da Donald Hellison, lavorando con ragazzi difficili nei quartieri poveri, negli Stati Uniti d'America intorno agli anni '70 del Novecento, come strumento per lavorare sui valori attraverso la pratica sportiva. Questi giovani provenivano da aree urbane depresse a livello economico e socioculturale dove prevaleva la delinquenza, lo sfruttamento, l'abuso, con alti tassi di abbandono scolastico (1995, 2003, 2011).

Questo Modello è un quadro di riferimento ideale per lo sviluppo dei valori personali e sociali nei giovani. Hellison scoprì che "è necessario offrire agli studenti metodi per ottenere il controllo sul loro comportamento prima che possano lavorare per sviluppare e valorizzare l'autocontrollo e la responsabilità" e raggiungere così un effettivo cambiamento nella vita reale (Hellison 2011, IX).

Suddiviso in cinque livelli, il TPSR è un percorso strutturato che parte dalla pratica fisico-sportiva per sollecitare, in modo sistematico: il rispetto (1), la partecipazione e lo sforzo (2), l'autonomia personale (3), la leadership e la cura verso l'altro (4), la trasferibilità del comportamento responsabile anche al di fuori della palestra (5). Una pratica sportiva, quindi, che potesse incardinare i valori, considerati non come assoluti, ma come qualità da sperimentare e su cui riflettere (Ibid.). I ragazzi, afferma Hellison, devono essere responsabili dell'adozione, della modifica o del rifiuto di questi valori nella loro vita. (Ibid., 6).

Inizialmente, Hellison non li chiamò livelli di responsabilità ma "livelli di consapevolezza" (Hellison 1978) e "livello di sviluppo" (Hellison 1985) organizzandoli in una progressione di atteggiamenti e comportamenti gradualmente, non fissa, poiché - il professore americano affermava: "gli studenti sono umani" (De Busk e Hellison 1989). I livelli, pertanto, forniscono una struttura di

riferimento secondo un prospetto molto semplice, dove viene fornito un vocabolario, utile ai docenti e agli allievi, per dare senso alla proposta di pratica e rispondere a specifiche problematiche, pianificando l'azione didattico-educativa (Hellison 2011, 7).

- Livello 0: *Irresponsabilità*. Livello che descrive studenti demotivati, indisciplinati, che prendono in giro gli altri studenti o l'insegnante (interrompere, intimidire, manipolare).
- Livello I: *Autocontrollo*. Livello in cui gli studenti possono non partecipare all'attività della sessione di lavoro ma sono in grado di controllare il loro comportamento in modo tale da non interferire con il diritto degli altri studenti di lavorare, o con il diritto dell'insegnante di insegnare.
- Livello II: *Coinvolgimento*. Livello che descrive gli studenti che mostrano autocontrollo e sono coinvolti nella materia.
- Livello III: *Auto-[Direzione]*. Livello in cui gli studenti si impegnano ad assumere una maggiore responsabilità per le loro scelte e per collegare queste scelte alle proprie identità. Sono in grado di lavorare senza una supervisione diretta, assumendosi la responsabilità delle loro intenzioni e delle loro azioni.
- Livello IV: *Caring*. Livello in cui gli allievi sono motivati ad estendere il loro senso di responsabilità cooperando con gli altri, dando supporto e aiutando.

(Hellison 1985, 5-7)

Solo successivamente, Hellison aggiunse il quinto livello (*Outside the gym*) e realizzò un prospetto più completo dove ogni livello di responsabilità è declinato da specifiche componenti (obiettivi e strategie), permettendo la gestione indipendente di ogni livello, senza tralasciare tuttavia la connessione logica tra di essi.

I livelli forniscono obiettivi specifici per il potenziamento degli studenti, ma come evidenziato da Hellison (2011, 45), questi possono essere raggruppati in due aree distinte: la prima relativa alla "responsabilità personale" (livelli II e III); la seconda relativa alla "responsabilità sociale" (livelli I e IV). La prima area tende a sollecitare l'assunzione di responsabilità in relazione al proprio benessere (partecipazione e autonomia), la seconda area si concentra sul personale contributo al benessere degli altri (rispetto e aiuto agli altri). La suddivisione dei livelli in queste due macroaree rende flessibile l'applicazione del Modello risultando particolarmente utile ed efficace per l'elaborazione degli obiettivi delle sessioni di lavoro in funzione delle necessità e del comportamento degli alunni, lasciando spazio ad eventuali modifiche (Ibid.). Questo procedere, dovrebbe condurre al naturale sviluppo del V livello, in quanto affronta la trasferibilità dei valori al di fuori dalla palestra.

Nonostante questo programma fosse nato soprattutto per giovani a rischio da effettuarsi in orario extra-scolastico, come fortemente sostenuto da Hellison, a motivazione di un intervento più efficace nei loro confronti, l'attuazione del TPRS venne realizzata con esiti apprezzabili, anche nelle classi di educazione fisica in orario scolastico, rendendo l'ambiente di apprendimento più produttivo ed efficace (Pardo 2008; Pardo e García-Arjona 2013; Pozo, Grao-Cruces e Pérez-Ordás 2016; Sánchez-Alcaraz Martínez et al. 2012, 2013, 2016, 2020; Aksoy e Gürsel 2017; Prat et al. 2019; Opstoel et al. 2020; Santos, Neves e Parker 2020; Melo et al. 2020).

Lo studio

Obiettivo dello studio

L'obiettivo di questa sperimentazione è stato quello di valutare l'impatto che l'intervento fisico-sportivo programmato, basato sul TPRS, ha avuto in due prime classi di una scuola professionale, appartenenti allo stesso istituto scolastico ma ubicate in due zone diverse della città di Roma. Gli studenti parteciparono a sessioni di 100 minuti ciascuna che si realizzarono una volta alla settimana, per un totale di otto settimane.

Rilevanza dello studio

La rilevanza di questo studio si basa sul fatto che attualmente non sono stati pubblicati testi in lingua italiana sul TPSR. A questo proposito, risulta essere di fondamentale importanza l'analisi condotta dal prof. Pardo García in occasione della sua tesi dottorale, nella quale compara l'impatto del Modello TPSR su una popolazione di giovani adolescenti, in tre contesti geografici differenti, ma simili per caratteristiche socioculturali: Spagna, Stati Uniti e Italia (Pardo García 2008). Contributo di valore per questa ricerca, dunque, perché costituisce un riferimento sia perché il TPSR, viene implementato per la prima volta in una città italiana, L'Aquila; sia perché il profilo degli studenti risulta simile: frequentavano una scuola superiore di formazione professionale, con una scarsa motivazione allo studio, con una buona percentuale di alunni di origine straniera (35%) e con problemi personali e/o familiari (20%). Caratteristiche queste che rendevano l'interazione con il contesto classe complesso.

Per capire la portata di interesse che il TPSR ha apportato nella comunità scientifica, basta osservare il file curato da TPSR *Alliance*, dove sono riportati i maggiori contributi sull'argomento fino al 2019, affrontati sia come tematica principale sia come contributi a supporto del TPSR di Hellison. Oltre 300 contributi, tra libri, articoli scientifici, tesi e altre pubblicazioni che si sono intensificati soprattutto dal 2011 al 2019 (166 lavori dedicati) a dimostrare il grande interesse che il TPSR ha stimolato e continua ancora a suscitare.

Studi che partono, inizialmente, dalla ricerca di una prospettiva che potesse orientare ai valori nella pratica dell'Educazione fisica (Hellison 1973, 1978), per continuare con lo studio e approdare alla realizzazione di un metodo che potesse aiutare i giovani meno abbienti e a rischio ad affrontare la vita attraverso la pratica sportiva (Hellison 1985, 1988; Martink e Hellison 1997a; Martinek 1997). Ricerche che poi hanno cercato un legame con l'Università, per poter collegare l'indagine del ricercatore legata al servizio "sul campo" con "l'altopiano accademico", e accorciare così le distanze con la "palude della pratica" (Martink e Hellison 1997b; Hellison et al. 2000; Martinek, Hellison e Walsh 2004). Studi che conducono, poi, alla formazione di un'associazione chiamata *Urban Youth Leader Partnersip* per consolidare le relazioni tra le Università e le esigenze sociali. Ricerche volte all'analisi legata alla valutazione sull'attuazione dei programmi basati sulla responsabilità rivolta ai giovanissimi (Hellison e Walsh 2002), e studi orientati alla diffusione delle idee e dei risultati delle ricerche in modo che fossero considerati come "possibilità", non come "regole di azione" (Martinek, Hellison e Walsh 2004).

La maggior parte degli articoli sono stati pubblicati negli Stati Uniti, Nuova Zelanda, Singapore, ma anche presentati da Università europee come quelle di Spagna, Portogallo e Inghilterra.

In linea con gli studi sopra citati, si ritiene importante, dunque, approfondire l'applicazione di un Modello, pedagogicamente orientato in collaborazione con le università. Secondo Rivoltella, il metodo potrebbe costituire una strada efficace per una proficua azione educativa, specificando che: per il docente sarebbe utile in quanto si potrebbe muovere entro "uno spazio attraverso il quale [...] può organizzare le proprie pratiche professionali e la scuola assumere[bb] l'innovazione" (2018, 7-8); allo studente potrebbe fornire "il quadro e le coordinate entro cui muoversi per fronteggiare la complessità" (Ibid.).

Disegno della programmazione delle attività

Per la realizzazione del programma delle attività si è tenuto conto della normativa presente nelle "Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento degli Istituti professionali" (D.P.R. 2010, 33) e del Modello di Hellison (2003, 2011) per favorire l'acquisizione di una progressiva responsabilità personale e sociale.

La scelta dei contenuti ha tenuto conto dei seguenti aspetti operativi:

Attività di carattere coordinativo. Esercizi individuali che richiedevano un certo grado di attenzione e concentrazione sul sé corporeo, da realizzare nella fase di attivazione, all'inizio della sessione di lavoro, per favorire l'utilizzo dei diversi segmenti corporei in modo variabile: con andature e

movimenti di diversa ampiezza, eseguiti in forma successiva, alternata, simmetrica, asimmetrica, da svolgere in modo sincrono o asincrono.

Attività di staffetta. Lavoro in squadra dove partecipavano tutti gli elementi del gruppo in successione: lo spazio veniva utilizzato in forma lineare, senza un'opposizione che disturbasse l'andamento della corsa o del movimento. La variabilità della proposta teneva in considerazione i differenti attrezzi (palla da basket, da ritmica, pallina da tennis, frisbee, ecc.) e le diverse modalità di consegna (lanciato, passato, preso dopo il rimbalzo, fatto rotolare per terra e/o sotto le gambe, passato sopra la testa del compagno, ecc.).

Attività ludico-sportiva. Attività intesa come possibilità versatile di lavoro in gruppo o in squadra determinata da un regolamento specifico, dove la competizione potesse essere vissuta con leggerezza, ovvero considerando il vincere o il perdere come elementi caratterizzanti del gioco stesso, necessari per ricominciare. Inoltre, le capacità percettivo-motorie richieste erano differenti (una maggiore o minore precisione nel tiro; una capacità di lettura delle traiettorie della palla diversa; una capacità di azione e/o anticipazione rispetto al compagno/avversario; una capacità di resistenza al gioco); lo spazio veniva utilizzato in modo distinto (più o meno ampio; delimitato; inviolabile; un obiettivo da raggiungere oppure da conquistare); i ruoli (attaccante/difensori) e le relazioni (compagno di squadra/avversario) si alternavano per offrire situazioni emotive e obiettivi diversi.

Attività di gioco libero. Spazio di gioco riservato alle proprie propensioni sportive individuali, in cui i ragazzi e le ragazze avevano la possibilità di unirsi autonomamente e giocare in modo auto-regolamentato (pallavolo, calcetto, basket, schiaccia sette, corpo libero).

Per sollecitare una consapevolezza sul rispetto sono stati condotti due progetti che hanno costituito il fil rouge, nelle varie sessioni di lavoro.

- *Il progetto delle "buenas palabras" e delle "malas palabras".* Obiettivo: riconoscere, nel proprio vissuto, le parole che "feriscono" o che "incoraggiano" durante la pratica sportiva allo scopo di prendere coscienza dell'utilizzo di un linguaggio appropriato che non compromettesse il diritto al gioco, e all'"errore" degli altri. Il progetto è stato diviso in tre fasi:

I fase: conoscere le "buenas palabras" e le "malas palabras" dei ragazzi attraverso un questionario (I sessione di lavoro);

II fase: scegliere e distinguere le espressioni in base al loro significato, attraverso una staffetta (VI sessione). I ragazzi, dopo un primo tratto di corsa, dovevano 1) prendere da un contenitore comune dei cartoncini a forma di foglie su cui erano scritte le parole offensive o di incoraggiamento; 2) leggerle; 3) correre e posizionarle sull'"albero di Halloween", o sull'"l'albero della vita" (disegnati su due cartelloni distinti il primo su sfondo rosso, il secondo su sfondo blu), a seconda del significato positivo o negativo. Una volta terminata la staffetta, incollare le foglie sui rispettivi alberi, dopo aver verificato con il docente l'esatta collocazione delle rispettive parole e aver invitato a non utilizzare quelle brutte.

III fase: Gioco della "pelotina", (sessioni VII, VIII): gioco inserito all'interno della parte pratica per comprendere e prendere consapevolezza dell'uso delle parole utilizzate nei confronti dei compagni.

La "pelotina" era una pallina di gomma, di piccole dimensioni, tali da poter essere messa in tasca ed essere passata di mano in mano. Nel gioco ne venivano utilizzate due, una di colore rosso (parole di offesa) e una di colore blu (parole di incoraggiamento). Il gioco veniva svolto durante la normale sessione pratica di lavoro, la "pallina rossa" veniva consegnata, dal docente, all'alunno che utilizzava delle espressioni offensive nei confronti di un altro compagno. Il possessore della pallina poteva liberarsene solo se sentiva un'espressione negativa da un altro compagno, e così via fino alla fine delle attività. Lo stesso meccanismo si applicava con la "pallina blu" in merito alle espressioni di incoraggiamento. A fine lezione, il/ la ragazzo/a che si trovava ad avere la pallina "rossa" aggiungeva una "mala palabra" al cartellone rosso, la persona che invece aveva la pallina "blu" toglieva due "malas palabras" dal cartellone rosso e aggiungeva una "buena palabra" sul cartellone blu.

- *Il Progetto del “rispetto”*. (Sessione V ‘I-II fase’; sessione VII ‘III fase’). Obiettivo: partire dall’idea personale di “rispetto” per arrivare ad una definizione condivisa dalla classe attraverso un lavoro cooperativo. Lavoro svolto in classe.

I fase: attraverso l’utilizzo della LIM, venivano presentati quattro video, della durata di pochi minuti ciascuno, in merito a gesti di fair play o, al contrario, a gesti di violenza o discriminazione nel mondo sportivo. I video proposti:

Video 1 - *The most beautiful moment of Rio 2016*⁴. Esempio positivo, un’espressione di grande solidarietà in un contesto di enorme rivalità come le olimpiadi.

Video 2 - *Ladro seriale in palestra incastrato dalle telecamere*⁵. Esempio negativo: una violazione della propria privacy in un luogo di sport, come lo spogliatoio.

Video 3 - *Vivere da sportivi*⁶. Lo sport è uguale per tutti. Esempio positivo, l’uguaglianza dei propri diritti nel modo dello sport, bandendo ogni tipo di differenza culturale.

Video 4 - *Like a girl*⁷. Esempio negativo, il pericolo delle generalizzazioni e dello stigma che ne deriva. Modi di dire, diventati stereotipi negativi, su cui riflettere.

II fase: attraverso una tecnica cooperativa, gli allievi erano impegnati in relazioni di gruppo via via crescenti, per riflettere sul termine “rispetto”. Questa tecnica era divisa in quattro momenti:

Primo - (2 min. circa) ogni studente appuntava su un post-it, tre parole legate al rispetto, scritte in maniera gerarchica, ovvero in base all’importanza data ai termini scelti.

Secondo - (3 min. circa) gli studenti venivano divisi in coppie, ogni coppia confrontava le proprie scelte e selezionava le tre parole che rappresentavano entrambi per ragionare su una prima definizione di rispetto;

Terza - (5 min. circa) venivano unite due coppie per formare un quartetto e, dopo un momento di confronto, il gruppo veniva invitato: 1) a mettere in comune le proprie scelte motivandole e a eleggere le tre parole che lo rappresentavano e 2) a trovare insieme una definizione;

Quarta - (12 min. circa) 1) un rappresentante di ogni gruppo esprimeva, di fronte alla classe la propria definizione spiegandone la scelta; 2) per arrivare ad una definizione generale di tutta la classe.

Il protocollo seguito nelle sessioni pratiche prevedeva che la lezione di Scienze motorie fosse organizzata tenendo presente le fasi del TSPR, nello specifico:

Awareness talk (7 min), all’inizio della lezione, era dedicato alla presentazione degli obiettivi da raggiungere;

Working time (70 min), nella fase centrale, era dedicato alla pratica, allo svolgimento delle attività programmate e al gioco libero;

Group meeting (15 min), nella fase finale della pratica, veniva dedicato del tempo alla riunione di gruppo, per ascoltare i feedback verbali da parte degli alunni;

Reflection time (8 min), in classe, la lezione si concludeva con la compilazione del questionario che invitava a riflettere sulle attività svolte nel corso della lezione.

Counseling time, all’interno di ogni singola sessione di lavoro il docente dedicava tempo per curare la relazione insegnante-alunno, comunicando a tu per tu con alcuni degli allievi, che di volta in volta cambiavano (*Counseling time*). Relazione finalizzata a sottolineare, i punti di forza, a scoprire le ansie e le paure e a confrontarsi sugli aspetti valoriali.

⁴ *Olympics*. 2016, 22 agosto. Abbey D’Agostino (USA) and Nikki Hamblin (NZL) nella gara dei 5000 m, si sostengono vicendevolmente dopo una caduta prima di terminare la gara. Non vittoria a tutti i costi, dunque, ma solidarietà e aiuto a chi si torva in difficoltà <https://www.youtube.com/watch?v=dCVIRFWOjgE>.

⁵ “Ruba in palestra, ladro arrestato in diretta TV”. 2017, 5 ottobre. Filmato che racconta un fatto di cronaca avvenuto in una palestra torinese, in cui si viola lo spazio altrui <https://www.torinotoday.it/video/Collegno-furto-palestra-Tonic-arresto-.html>.

⁶ “Vivere da sportivi: Lo sport è alla base | Scienze motorie”. 2017. Campagna di comunicazione promossa da un’associazione senza scopo di lucro e realizzata da un Istituto superiore di Treviglio (BG), con l’obiettivo di promuovere i valori etici nello sport. Sport che non pone confini o differenze di cultura, colore della pelle o religione, ognuno può avvicinarsi liberamente allo sport, <https://www.raiscuola.rai.it/scienzemotorie/articoli/2021/01/Sezione-Spot---Lo-sport-e-alla-base-0115d40a-3b9b-45a6-8d29-1b44b6c7e54b.html>.

⁷ “Come una ragazza”. 2016, 14 novembre. <https://youtu.be/RyJO1n7WtFw>.

Disegno di ricerca

Data la natura della ricerca, è stata utilizzata una metodologia qualitativa. Tale metodologia si inserisce nell'ambito del paradigma interpretativo della ricerca sociale, in cui vi è un'interazione tra studioso e studiato di "prossimità e contatto", comprendente il ruolo attivo del soggetto studiato. L'obiettivo della sua analisi è quello di "comprendere le persone" e "interpretare il punto di vista dell'attore sociale" attraverso "l'osservazione". (Corbetta 2014, 50-68). Un metodo, quindi, volto a "comprendere" e ad "interpretare" i risultati empirici raccolti più che a cercarne la generalizzabilità, orientato a preoccuparsi della loro profondità e ricchezza per "cogliere le dimensioni di proposito ed intenzionalità dell'agire umano" (Ibid., 32).

Pertanto, la tecnica utilizzata nel presente studio è quella dell'"osservazione partecipante", rappresentato dal docente di Scienze motorie della classe, in contatto diretto tra "soggetto studente e soggetto studiato" (Ibid., 365), tecnica che non procede "secondo un itinerario lineare" (Ibid., 368), ma "secondo un flusso irregolare di decisioni, sollecitate dalla mutevole configurazione degli eventi che succedono nel campo" (Cardano 1997, 50).

Partecipanti

Alla sperimentazione hanno partecipato 38 alunni frequentanti due prime classi di una scuola superiore professionale pubblica di Roma, ubicate in due zone diverse della città. La prima, la classe "A", situata nella zona centro-sud di Roma, quartiere storico dove vivono ceti più e meno abbienti. La seconda, la classe "B", localizzata nella periferia ovest della capitale, zona densamente popolata e popolare.

Il campione era composto complessivamente da 13 femmine e 27 maschi con un'età media di 14,34 anni.

Le classi, preliminarmente, presentavano le seguenti caratteristiche:

La Classe "A", composta inizialmente da 20 alunni, nel corso dell'anno è diminuita di due studenti rimanendo con 18 elementi, di cui 7 femmine e 11 maschi. La classe risultava eterogenea per i seguenti motivi:

- per crescita somatica (erano presenti ragazzi longilinei e ragazzi che non avevano ancora cominciato lo sviluppo),
- per cultura di provenienza (studenti italiani, arabi, rumeni, una ragazza ucraina e una peruviana),
- per diverso atteggiamento e attitudine nei confronti dell'attività fisica (difficoltà a partecipare alle lezioni pratiche, difficoltà a mettersi in gioco, difficoltà a impegnarsi, oltre alle specifiche e importanti difficoltà coordinative in relazione all'età),
- per conflittualità tra i vari elementi soprattutto in relazione alla differenza di genere.

La Classe "B": inizialmente composta da 20 alunni, è aumentata di due componenti nel corso della sperimentazione, diventando così di 22 elementi, di cui 6 femmine e 16 maschi, con un contesto socioculturale medio-basso, con situazioni disagiate alle spalle. Era costituita da una minoranza di studenti stranieri di prima generazione e dalla maggioranza nati nella capitale. Gli studenti, oltre a presentare difficoltà di relazione e a contenersi in situazioni scolastiche, spesso erano soliti giustificarsi nell'ora di Scienze motorie e sportive, presentavano un alto tasso di assenteismo e un forte disimpegno a livello scolastico.

In entrambe le situazioni, emergeva la difficoltà di coinvolgimento collettivo della classe, e un problema di relazione tra i vari elementi.

Entrambe le strutture scolastiche erano dotate di spazi per effettuare l'educazione fisica ma differenti per ampiezza e strutture:

- la classe "A" aveva a disposizione uno spazio esterno, multifunzionale, con un campo rettangolare adibito a basket e calcetto, due campi di pallavolo, un "pistino" di atletica; e uno spazio

interno, rettangolare, lungo e stretto, utilizzabile prevalentemente per attività di fitness, non di gioco o sport. Questi spazi erano condivisi con altre classi.

- la classe “B” aveva a disposizione una palestra interna di forma rettangolare, con una superficie più piccola di un campo di pallavolo, ma piuttosto regolare come area di lavoro. Aveva due canestri e la possibilità di utilizzare anche la rete di pallavolo.

Entrambe le strutture erano dotate di grandi e piccoli attrezzi.

Procedimento

Il programma si è realizzato dopo aver ottenuto le relative autorizzazioni sia da parte del Dirigente scolastico, in quanto rappresentante legale della scuola, sia da parte dei genitori degli alunni e delle alunne che sono stati coinvolti nello studio, e ha tenuto conto delle implicazioni etiche della ricerca e delle questioni di riservatezza e anonimato.

Il programma fisico-sportivo basato sul Modello di Hellison, elaborato dal docente-ricercatore è stato condotto dallo stesso durante le otto sessioni di Scienze motorie e sportive curricolari, interagendo in forma diretta con i partecipanti, assumendo il ruolo di “osservatore partecipante”.

Raccolta dati

I dati raccolti in questo studio hanno tenuto conto, come fonte principale, le risposte ai questionari compilati dagli studenti e il diario compilato dal professore.

Il questionario

Alla fine di ogni sessione di lavoro, venivano dedicati cinque/sette minuti per la compilazione di un questionario da parte degli alunni. Le domande erano presentate su un foglio bianco di formato A4, che conteneva, generalmente, quattro domande a risposta aperta e una a risposta chiusa. La pagina era arricchita da disegni che potessero richiamare il lavoro ludico-sportivo svolto nel corso della sessione e il carattere utilizzato per scrivere le domande era “Comic Sans”, tipico dei fumetti. Le schede erano raccolte in delle cartelle colorate, verde e rosso per la classe A, arancione e blu per la classe B. Generalmente la domanda d’apertura chiedeva “Cosa hai imparato nella sessione di oggi”, per comprendere la percezione degli allievi in merito al lavoro svolto e per vedere se avevano colto l’obiettivo della lezione. Il quesito successivo indagava gli obiettivi del TPSR. In relazione al rispetto, ad esempio, veniva domandato: “Come è stato il tuo rispetto per gli altri” (sessione II); oppure “Hai rispettato le regole del gioco” (sessione VIII). Riguardo allo sforzo e alla partecipazione veniva chiesto: “Come è stata la tua partecipazione” (sessione IV); “Quali sono i giochi in cui sono riuscito meglio?”. La domanda: “Ti è piaciuto dirigere un esercizio di riscaldamento” (sessione VII), invece, era un approccio alla questione della leadership e all’opportunità data agli allievi di dirigere parte del riscaldamento indipendentemente dal livello di abilità posseduta, per monitorarli in questo ruolo.

Per esplorare la loro motivazione e sondare il gradimento gli allievi venivano invitati a rispondere alle seguenti domande: “Quale attività, tra quelle proposte, mi ha coinvolto o mi ha interessato di più?” (Sessione I); “Ti piacerebbe ripetere qualcuna delle attività di gioco fatte oggi o nelle lezioni precedenti? Perché?” (sessione IV).

È stato possibile esplorare le dinamiche relazionali di tipo amicale o di ostilità grazie ai quesiti: “Se potessi scegliere dei compagni o delle compagne per formare la tua squadra, chi sceglieresti e perché? (max tre nominativi)”; “Quali invece eviteresti di mettere nella tua squadra e perché? (max tre nominativi)” (sessione II).

Nella prima sessione, la terza e quarta domanda (“Quale parole diresti ad un amico o ad un tuo compagno di squadra per animarlo durante un’attività di educazione fisica?”; “Quale parole invece non ti piace che ti vengano dette durante il gioco o la sessione di educazione fisica?”) sono servite a monitorare la percezione personale in merito alle espressioni che solitamente vengono utilizzate tra

compagni e compagne di classe in situazioni di gioco o lavoro fisico e che talvolta possono sfociare in violenza verbale.

Dalla terza sessione in poi, la quarta domanda lasciava spazio a eventuali pensieri aggiuntivi in merito alla lezione svolta (“C’è qualcosa che vuoi dire?”).

L’ultima domanda, invece, era di tipo chiuso e invitava i ragazzi a segnalare con una “X” la sensazione del loro impegno, nel corso della lezione. Quattro erano le risposte possibili ed ognuna era accompagnata da una icona che rappresentasse lo stato percepito: “Ho avuto una brutta giornata” (pollice verso); “Ho lavorato, ma posso migliorare” (pollice orizzontale); “Ho lavorato bene” (pollice in su); “Super, non potrebbe andare meglio di così!” (*smile* sorridente con pollice in su).

Da segnalare, inoltre, la difformità, rispetto a quanto precedentemente presentato, rispetto al questionario della sessione V in quanto i quesiti erano legati al progetto sul “rispetto”. Le domande in questione erano dieci, tre per il primo e quarto video, due per il secondo e terzo video, come indicato di seguito:

video 1

1. Conoscevi questo fatto sportivo?
2. Come lo valuti?
3. Nella tua esperienza di sport hai mai visto o vissuto gesti simili a questi? quali?

video 2

1. Ti è mai capitato una cosa simile in palestra o a scuola?
2. Quale sensazione proveresti se qualcuno violasse il tuo spazio o toccasse i tuoi oggetti senza permesso?

video 3

1. Cosa vuol dire secondo te uguaglianza nello sport?
2. Nella tua esperienza di osservatore di fatti di sport pensi che ci sia uguaglianza?

video 4

1. Se avessero domandato a te di correre “come una ragazza”, avresti risposto come uno dei protagonisti del video? perché?
2. Pensi che ci possano essere altre parole o modi di dire che nascondono un messaggio simile? Fai un esempio.
3. Quali, tra i video che hai visto, hanno secondo te una relazione con la parola “rispetto” e perché?

Il diario

La narrazione è la forma di presentazione dei dati da parte dell’osservatore partecipante (Corbetta 2014, 61), pertanto, il docente-ricercatore era impegnato a compilare una sorta di “diario di bordo”, una volta la settimana, per dichiarare gli elementi caratterizzanti la lezione, sia in riferimento alla strutturazione della lezione, sia in riferimento alle riflessioni personali su quanto era stato osservato nelle sessioni di lavoro. Per agevolare queste operazioni, e facilitare l’azione del docente-ricercatore, è stato creato un format elettronico con degli indicatori e dei rispettivi campi vuoti da compilarsi di volta in volta.

Per quanto riguarda la progettazione della lezione da svolgere, il docente-ricercatore pianificava il lavoro, nel giorno precedente alla lezione, seguendo le seguenti voci:

- “Obiettivo”. In riferimento agli obiettivi da raggiungere sia legati agli aspetti legislativi della disciplina, sia in relazione al Modello TPSR;
- “Oggi lavoriamo su... ma anche ...”. In riferimento agli obiettivi trasversali, sui valori e su quelli che trascendono la pratica stessa;
- “Attività motoria e sportiva utilizzata”. In riferimento alle attività motorie fisiche-sportive da impiegare relazionate agli obiettivi della sessione;

- “Cosa fai per motivare gli alunni”. In riferimento agli espedienti metodologici e strategici utili a motivare gli alunni;
- “Materiale”. In riferimento al materiale necessario per la realizzazione della lezione;
- “Pianificazione della lezione”. In riferimento alla strutturazione della lezione stessa, con le indicazioni dettagliate di come le attività si sarebbero svolte nel corso della sessione.

Per quanto riguarda, invece, l’annotazione di quanto successo nella lezione, veniva dedicato del tempo successivamente e in prossimità della lezione stessa, per non perdere i dettagli degli accadimenti. In particolare, le osservazioni venivano appuntate in base a delle domande che permettevano di orientare e mettere a fuoco specifici aspetti dell’osservazione del docente-ricercatore.

I primi tre quesiti (“Come è stata la sessione a livello generale?”; “Com’è stata l’attitudine degli alunni?”; “Pensi che gli alunni hanno raggiunto gli obiettivi?”) erano riferiti all’osservazione: 1) del comportamento del contesto classe durante la lezione; 2) della disposizione all’impegno da parte degli alunni; 3) della relazione della pratica con il Modello TPSR.

Le domande: “Cosa hai appreso dagli alunni?” e “Su cosa è necessario lavorare la prossima volta?”, permettevano da una parte di essere attenti ai segnali formali e informali di feedback provenienti dai ragazzi; dall’altra di annotare eventuali bisogni e/o carenze. Informazioni utili per orientare e ri-orientare l’azione didattica, di volta in volta, nel corso della sperimentazione.

La risposta alla domanda “Se dovessi ripetere la lezione di oggi cosa faresti di differente?” consentiva, invece, di avere uno sguardo critico sull’agire didattico in relazione a quanto svolto e alla messa in atto della pratica in funzione di specifici obiettivi.

L’ultima voce era dedicata alle “Osservazioni”, uno spazio libero dedicato a ulteriori rilevazioni, non contemplate nelle sezioni precedenti.

Analisi dei dati

“È con l’analisi della documentazione empirica che si realizza il delicato passaggio dai costrutti del prim’ordine, il linguaggio dei ‘nativi’, ai costrutti del second’ordine, il linguaggio, le categorie concettuali della teoria sociologica” (Corbetta 2014, 385). Il modo di procedere nell’analisi qualitativa, dunque, è quella di sviluppare un’argomentazione sostenuta dall’“intreccio continuo tra analisi del ricercatore e [...] sostegni empirici” (Ibid., 424). Il suo ragionamento prosegue, dunque, “per comparazioni, implicazioni e pensiero laterale” al fine di sintetizzare i dati raccolti, seguendo sia un approccio deduttivo, che si basa sulla codifica attorno a categorie predeterminate - in questo caso - dal Modello di Hellison; sia un approccio induttivo dove categorizza, codifica, classifica, confronta i dati empirici attraverso la selezione di temi e parole chiavi attorno cui organizzare il materiale.

L’analisi del materiale richiede diversi passaggi che comprendono letture successive che conducono via via ad un affinamento nella lettura dei dati. Hank Johnston (2002) propone un processo in due fasi: I - perfezionare categorie teoriche e generarne delle nuove; II - applicare i nuovi codici acquisiti all’ampio corpo del testo. Mc Cracken (1988), invece, indica i seguenti punti: - “Prima lettura: si individuano osservazioni”; - “Seconda lettura: si considerano le osservazioni e si interpretano”; - “Terza lettura: si connettono le osservazioni una con l’altra” (Della Porta 2010, 102-24).

Di conseguenza il processo interpretativo procede attraverso una tensione tra tecnica e immaginazione, tra “ipotesi preesistenti” e “flessibilità”, tra il Modello di Hellison a cui ispirarsi e l’analisi dei dati empirici raccolti attraverso i questionari e il diario di bordo da interpretare. La regola generale da seguire nell’interpretazione dei dati, afferma Della Porta, è essere fedeli al testo e al suo significato anche quando vengono analizzati i dettagli (Ibid.,112). La validità interpretativa della ricerca qualitativa è legata: sia all’interpretazione coerente di un certo contesto (validità interna); sia alla possibilità di generalizzare i risultati “oltre lo specifico contesto in cui sono emersi” (Ibid., 119). Triangolare, confrontare e combinare i dati garantisce l’affidabilità dei dati poiché provengono da metodi differenti (Ibid.,122). Nel presente studio vengono combinati il questionario

con l'osservazione partecipante, confrontando narrazione e dati rilevati. Per quanto riguarda le categorie e le sottocategorie si fa riferimento alla tabella n. 1.

I commenti e le risposte annotate nei questionari hanno permesso ai ragazzi di manifestare il loro pensiero in modo riservato, permettendo di esprimere maggiore autenticità nelle loro osservazioni. Al contrario, come ricorda Hellison, sono solitamente riluttanti a confrontarsi con i pari delle questioni personali (2011, 59). I loro commenti hanno permesso al ricercatore, insieme alle note sul suo diario, di cogliere sfumature che altrimenti sarebbero rimaste inesprese.

DOMANDA DI INVESTIGAZIONE	CATEGORIA O SOTTOCATEGORIE
Impatto relativo alla responsabilità personale	<ul style="list-style-type: none"> • partecipazione e sforzo (livello II) <ul style="list-style-type: none"> - disponibilità di mettersi in gioco - essere attivi durante la sessione di lavoro • autonomia di lavoro (livello III)
Impatto relativo alla responsabilità sociale	<ul style="list-style-type: none"> • “rispetto” (livello I) <ul style="list-style-type: none"> - attenzione ai diritti e ai sentimenti degli altri • collaborazione attiva con gli altri (livello IV) <ul style="list-style-type: none"> - lavoro cooperativo
Differenza di impatto tra le due scuole	<ul style="list-style-type: none"> • scuola A • scuola B

Tabella 1: Categorie emergenti durante la fase di analisi dei dati.

Risultati

I risultati verranno presentati in base alle domande di investigazione, ovvero quale impatto ha avuto il programma fisico sportivo a breve termine, basato sul TPSR, in relazione alla responsabilità personale (livelli: II - III) e sociale (livelli I - IV) negli allievi partecipanti a questo studio. Quale la differenza di impatto tra la classe A e la classe B.

Impatto relativo alla responsabilità personale

- Livello II - Partecipazione e sforzo.

La partecipazione intesa come prendere parte alla lezione è il primo passo *versus* la “non partecipazione”. Gradualmente, possono essere introdotti attività più impegnative da un punto di vista tecnico e coordinativo (Hellison 2011, 38). Tra le componenti che favoriscono la partecipazione troviamo la motivazione e l'auto-motivazione, e la sperimentazione di nuovi compiti (Ibid.).

In una nota di campo il professore scrive: “il cammino è lungo per la scarsa capacità di attenzione che hanno. Le difficoltà di coordinazione, di attenzione e concentrazione sono oggettivamente basse” (I sessione). Pertanto, vista la poca resistenza al lavoro e allo sforzo, sono state proposte attività inusuali, rispetto a quelle svolte abitualmente, richiedenti capacità coordinative di carattere generale, prevalentemente attività di gioco, ma a basso impatto tecnico, per essere accessibili a tutti.

Spesso la risposta degli allievi è stata positiva mettendo in evidenza il gradimento verso l'attività proposta. Gaetano: “[...], vorrei un giorno rifare il gioco che sembrava acchiapparella” (sessione I); Marina: “Mi ha coinvolto particolarmente la prima fase quando ci siamo riscaldati” (sessione I); Melody: “Ho imparato a fare degli esercizi molto belli” (sessione II); Matteo: “il biliardino umano è figo” (sessione III).

Oppure le riflessioni hanno messo l'accento sul piacere di aver appreso dinamiche motorie o di gioco nuove, ad esempio Alessandra ha imparato “a maneggiare il frisbee ed a bloccare palloni, palline che a seconda della dimensione bloccarla era più difficile o facile [*sic*]” (sessione IV);

Riccardo: “la coordinazione nei passaggi” (sessione VI); Melody: “a dar la palla con sequenza”; Natasha: “la rapidità nel gioco” (sessione VI).

Non tutti sono stati concordi, come Mario, che alla domanda “Ti piacerebbe ripetere qualcuna delle attività di gioco fatte oggi o nei giorni precedenti?” (sessione IV) ha replicato “sinceramente no, perché ci sono altre cose che mi piacciono”. Altri, invece, preferivano attività più tradizionali, Serena e Simona avrebbero preferito la “pallavolo”, o Simone “mi sono divertito però vorrei provare a calcio”.

Per quanto riguarda la partecipazione intesa come coinvolgimento attivo, come sforzo personale il professore, nella sessione II, annota “in realtà gli studenti al di là delle questioni accennate prima [relative alla difficoltà di alcuni alunni di giocare nella stessa squadra con altri compagni], sembrano interessati alle attività che facciamo. Qualcuno lo svolge con più impegno [...], altri in modo più giocoso ma la motivazione a partecipare c’è”.

Situazioni che però talvolta sono state compromesse da alcune condizioni di lavoro esterne. Nella sessione IV il professore appunta: “hanno lavorato, ma in modo piuttosto dispersivo”, e continua:

a giustificazione di quanto succede, c’è che la situazione di lavoro non è ideale. La palestra non è ancora accessibile, stiamo sempre in compresenza con altre classi in uno stesso piazzale di lavoro. Questo sicuramente non aiuta la loro concentrazione, molto precaria. Gli stimoli a cui loro sono sottoposti sono sicuramente eccessivi. Bisogna aggiungere poi che talvolta l’accessibilità al piazzale è parziale perché magari rimangono delle zone bagnate, o umide perché ha piovuto nei giorni precedenti e il sole non è riuscito ad asciugare bene le pozze d’acqua formatesi.

“Com’è stata la tua partecipazione?”, domanda volta a monitorare la percezione dell’impegno attivo da parte degli alunni, è stata presentata nel questionario della sessione IV, perciò dopo un periodo di lavoro congruo che potesse aiutarli a rispondere in modo coerente.

Al di là della risposta “buona”, data in modo generico da diversi ragazzi, le risposte di Alessandra (“Ho cercato di partecipare la maggior parte del tempo ma spesso ho anche lasciato spazio ai compagni”); di Matteo (“attivo e mi sono impegnato”) e di Savino (“ho partecipato tranquillamente”) sottolineano una percezione positiva rispetto al lavoro svolto.

Più critici sono stati: Mario (“non delle migliori ma accettabile”); Simona (“decente”); Massimo (“oggi onestamente è stata minore delle altre volte anche perché mi sono dovuto fermare per un malessere”) e Danilo (“poteva essere migliore”).

È opportuno mettere in evidenza anche le risposte di Antonio e Andry che, nonostante fossero rimasti seduti, hanno dimostrato interesse per la dinamica della lezione. Rispettivamente hanno scritto: “anche se sono stato assente in mobilità[*sic*], sono stato attento alla lezione”; “molto attento a vedere giocare gli altri”.

La percezione dell’impegno profuso nel corso della lezione rimane comunque un aspetto soggettivo, talvolta ciò che osserva il professore non corrisponde con ciò che è il vissuto dell’allievo. A conferma di ciò, in una nota di campo, precedente alla sperimentazione, il professore aveva annotato come un ragazzo che aveva dato il 150% durante la pratica, aveva giudicato negativamente il proprio impegno, questo perché lo aveva messo in relazione con il risultato sfavorevole del gioco. Questo mette in evidenza l’importanza della relazione con il professore che può guidare le emozioni dei ragazzi talvolta dissonanti.

- Livello III - Autonomia di lavoro.

Secondo Hellison l’auto-direzione, l’autonomia nel lavoro, ha lo scopo di aiutare gli studenti ad assumersi maggiori responsabilità per il proprio benessere (2011, 38). Il primo passo, afferma, è quello di passare dai confini più diretti dell’insegnante, all’indipendenza del compito (Ibid.).

In considerazione di ciò all’interno dell’ultima parte delle sessioni di lavoro veniva lasciato spazio agli studenti di dedicarsi all’attività sportiva favorita. Nel corso del tempo si sono viste articolazioni di gruppo differenti. Così annota il professore: “interessante notare anche la dinamica del gioco libero. All’inizio tanti gruppetti [erano] divisi e non coordinati tra loro, oggi il gruppo dei ragazzi ha giocato compatto a calcetto; quattro delle sei ragazze hanno giocato a pallavolo con la classe parallela, a loro si è unito un ragazzo che non sopporta giocare a calcio; e le ultime due ragazze mi

hanno aiutato a sistemare le foglie sugli alberi”. Nella sessione VII, “Nel momento del riscaldamento —annota il professore— tutti i compagni dovevano proporre un esercizio, la regola era che, alla proposta dell’esercizio, non dovevano seguire i commenti. Tutti si sono alternati, anche la ragazza con sindrome di down [ospite nella nostra lezione], [...]. Qualcuno ha detto qualche parola di troppo, ma è stato un momento positivo perché tutti hanno proposto un esercizio”, proponendosi in modo attivo e accettando gli esercizi degli altri. Alla fine della sessione, sempre il professore commenta: “La positività delle dinamiche si vedono anche nel gioco libero dove questa volta hanno giocato a pallavolo, con delle compagne, alcuni compagni che solitamente giocavano a calcio”.

Impatto relativo alla responsabilità sociale

Nei questionari posti ai ragazzi, la questione del “rispetto” è stata una tematica di fondo che ha legato le otto sessioni di lavoro per assicurare un “luogo psicologicamente e fisicamente sicuro” (Hellison, 2011, 35) dove gli studenti potessero prendere parte alle attività senza timore, senza essere presi in giro o infastiditi dai commenti dei compagni, tutelando il loro diritto a partecipare.

- Livello I - Attenzione ai diritti e ai sentimenti degli altri.

La percezione che ogni ragazzo ha in merito alla propria “prestazione” nel gruppo, quella che Parlebas chiama “logica esterna individuale” è di fondamentale importanza in quanto può limitare o promuovere un processo di inclusione o di esclusione dalla pratica. Alla domanda: “Quali parole [...] non ti piace che ti vengano dette durante il gioco o la sessione di educazione fisica?” (sessione I), diversi ragazzi hanno scritto espressioni che rimarcano un giudizio negativo da parte dei compagni in relazione alla prestazione: “Mamma mia quanto sei scarsa”, “dai muoviti, quanto ti ci vuole” (Gioia); “Impegnati! che cosa fai, non sei capace, stupido” (Matteo); “Ho perso! mannaggia a te! è colpa tua!” (Zaki). Oppure il timore di essere sgridati “ogni volta che si sbaglia qualcosa” (Giulietta) o che vi sia “una sottovalutazione in generale” (Antonio) diventa un fattore limitante la pratica stessa. Lo stesso professore, quando ha parlato con un ragazzo che era solito giustificarsi durante l’attività pratica, le ha confidato il motivo, ovvero: “non sapeva giocare a pallavolo. Non voleva deludere i compagni. Non voleva essere causa di sconfitta”, (sessione I) e parlando con Riccardo ha scritto: “mi ha ribadito il fatto che ha paura delle critiche dei compagni se sbaglia” (sessione VII). Anche il tono con cui ci si rivolge al compagno diventa fattore inibente. Giulietta ha fatto notare come anche la stessa parola “Daje!” potesse essere utilizzata in modo negativo, qualora il tono della voce fosse stato più incisivo. Rendere la palestra “un luogo sicuro” tutela, dunque, il diritto di mettersi in gioco senza essere presi in giro, derisi o sopraffatti. Al contrario le parole di incoraggiamento sostengono la prestazione. Angela: “vai così!”, “bravo, bravo!”, “Ci sei quasi!”, “vedi che ci riesci!”. Noemi: “dai che ce la fai FORZA!!!”. Enrico: “dai che non sei l’unico che non sei tanto forte migliorerai sicuramente”. Alessandra: “Se sbagliano i professionisti è normale che possa sbagliare pure tu”.

Per quanto riguarda la relazione dei ragazzi, il professore nelle riflessioni sulla prima sessione annota: “i ragazzi parlano senza ascoltarsi, le loro voci si sovrappongono senza incrociarsi, come fossero tante linee parallele senza punti di contatto”.

Nella sessione II, annota: “ragazzi/e hanno dimostrato resistenza nel trovarsi in gruppo con alcuni compagni”, “ci sono molte conflittualità [...] molte più di quanto pensassi”, e continua “lo sconquasso di oggi ha messo in evidenza la profonda problematica di relazione tra loro”. E, alla domanda su cosa lavorare nella lezione successiva, il professore risponde: “Sulla relazione interpersonale. Ho notato la non sopportazione dell’uno rispetto all’altro, vuoi perché hanno il velo, vuoi perché qualcuno è più vivace, vuoi perché qualcuno non si contiene. Per questo mi soffermerei sul concetto dell’altro diverso da me, ma con gli stessi diritti”.

Per favorire un confronto corretto con l’altro, si è partiti dalla domanda: “Cosa è per te il rispetto?” (sessione III) volta ad indagare la conoscenza del significato pregresso su tale termine. Le risposte sono state varie e hanno permesso di evidenziare diverse sfumature e componenti comuni. Per alcuni è un termine poco chiaro (Luciano “non lo so”), o non definito (Ronald “una cosa che è

reciproca”), per altri “è una cosa obbligatoria da fare” (Simona); oppure un dovere da compiere come evidenziato da Angela: “quello che devono avere le persone nei confronti degli altri”, qualcosa perciò che si è tenuti a fare, sottolineando l’aspetto morale della questione. In sintonia, troviamo l’affermazione di Silva, secondo la quale “il rispetto [...] è un comportamento adatto e corretto che tutti di noi dovremmo avere [*sic*]”; Marina precisa “[...] quando per esempio ci comportiamo bene e non rispondiamo persone più grandi di noi [*sic*]”; mentre per Rachele “il rispetto è parlare con educazione con gli altri a bassa voce”. Per Zaki invece “è tutto ciò che fa bene a una persona”, rappresentando così una fonte di benessere.

In altre dichiarazioni viene sottolineato il legame con l’altro secondo prospettive differenti.

Ad esempio, le asserzioni di Riccardo (“quando una persona non ti giudica e capisce le tue opinioni”) e di Gioele (“che le altre persone ti apprezzano”) mettono in risalto il valore dato all’opinione altrui. Per Frank, Danilo e Amedeo il rispetto coincide con l’“amicizia” e la “fiducia reciproca”.

Mentre le affermazioni di Caterina (“[...] non giudicare e prendere in giro altre persone”); Enrico (“non sottovalutare gli altri”); Damiano (“non sottomettere gli altri”); Massimo (“il rispetto per me è non offendere”); mettono l’accento su cosa non deve essere esercitato nella relazione con gli altri.

- Livello IV - Lavoro cooperativo e di squadra.

Si è passati poi al lavoro cooperativo, svolto in classe (V sessione) per un confronto su fatti concreti, di sport, reperibili sul web, per poi rapportarli alla propria vita sportiva.

Il primo video ha visto protagoniste la neozelandese Nikki Hamblin e la statunitense Abbey D’Agostino alla Olimpiadi del 2016 nella gara dei 5000 m. Episodio non conosciuto dalla maggioranza ma che ha riscosso il plauso generale. Alcune loro affermazioni:

- Massimo “è una bella scelta aiutare l’avversario, anche in un momento di difficoltà nei tuoi confronti”.
- Silva: “valuto che sia un buon comportamento rispetto a persone che non si conoscono, e non conta solo vincere”.
- Gioele: “è una cosa che dovrebbe accadere... perché sono gesti veramente belli”.

Matteo in modo schietto ha affermato: “è stato un bel gesto però se fossi stato io non mi sarei fermato perché così facendo ha perso la gara”.

Solo un ragazzo ha presentato un altro gesto di fair play visto in rete, quello di “Ronaldo [quando] ha aiutato Cavani in una partita tra nazionali perché si era fatto male” (Matteo).

Diversi sono stati i loro commenti nei confronti di episodi che li hanno visti coinvolti direttamente, o come attori, o come spettatori:

- Riccardo: “a calcetto una volta un amico si è fatto male e io lo portato in braccio fino al spogliatoio [*sic*]”.
- Franco: “a pallacanestro un ragazzo si è ferito la gamba e tutta la nostra squadra l’hanno soccorso [*sic*]”.
- Melody: “per esempio una volta una mia amica di ginnastica ritmica è caduta alla gara si è fatta molto male e io l’ho aiutata”.
- Antonio: “in una partita amichevole di rugby, uno dei nostri si era fratturato l’anca destra a causa di un placcaggio ben assestato, e l’avversario lo quale aveva la palla si ferma ad aiutare il nostro alleato, facendo così perdere un punto per loro [*sic*]”.
- Simone: “io gioco a calcio e li ho vissuti”.

Il secondo video ha permesso di tirar fuori dal loro vissuto esempi di torti, di trasgressione da parte di pari, anche in ambito scolastico.

- Massimo: “mi è capitato più volte. Ma la più recente è stata in classe circa un mese fa. Mi sono state rubate delle cuffiette mentre ad altri dei soldi”. “Penso che se vedessi una persona toccare i miei effetti personali gli metterei le mani addosso”.

- Marina: “sì mi è capitato di vedere una ragazza nella palestra della scuola che rubava 10 € ad un'altra persona”. “Non mi sembra assolutamente corretto perché comunque non si possono prendere le cose senza il consenso della persona in questione”.
- Silva: “La valuto come una cosa scorretta di fronte ai compagni e una cosa senza un minimo di rispetto”. “Ovviamente mi sentirei privata del mio spazio perché non è una cosa corretta è come se ogni volta che qualcuno serve qualcosa me la deve prendere così [sic]. Quanto costa chiedere permesso?”.
- Antonio: “Fortunatamente no, una cosa scorretta, che nei panni del derubato può risentirne molto [sic]”. “Naturalmente mi sentirei a disagio, e che il mio posto di comfort venga invaso [sic]”.

Interessante anche la segnalazione sull'emozione relativa al mancato rispetto del proprio spazio e dei propri oggetti: “una sensazione di disgusto, di rabbia, di violazione” (sessione V).

Per quanto riguarda il terzo video, il professore segnala nella sua nota che “non è stato visto perché il sistema informatico della scuola non riusciva ad aprirlo”.

Il IV video, che rimarca il pericolo del pregiudizio basato su credenze comuni piuttosto che evidenze oggettive, ha permesso di soffermarsi sull'idea dell'agire “femminile”, considerando attentamente in che modo loro avrebbero risposto alla richiesta di correre “come una ragazza”.

Qualcuno ha risposto focalizzando l'attenzione alle prime scene del video, ovvero riferendosi a coloro che “scimmiottavano” un qualche tipo di corsa.

- Gioia: “no, sarei stata me stessa”.
- Enrico: “no perché mi sembra un po' imbarazzante”.
- Antonio: “non avrei risposto, ma avrei corso nel modo più normale possibile”.
- Donald: “no perché non tutte le ragazze sono scoordinati [sic]”.
- Simone: “no perché mi vergognerei”.
- Silva: “no sinceramente. Perché le ragazze non corrono così e quando si mettono a correre forse possono battere anche i ragazzi [sic]”.
- Matteo: “no gli avrei detto delle brutte parole e dopo correrei come un uomo”.

Altri, invece, si sono soffermati sulle affermazioni conclusive:

- Angela: “sì come quella ragazza alla fine del video perché ha spiegato tutto il vero senso”.
- Fatima: “sì. perché voglio essere mi stessi [sic]”.
- Marina “sì perché devi essere sempre te stessa senza pensare alle opinioni altrui”.

Tuttavia, Zaki ha risposto: “sì, perché è divertente”, e Gioele: “no, non saprei cosa fare perché le persone corrono in modo diverso”, mettendo in luce il fatto che magari sarebbe stato necessario approfondire maggiormente la questione.

Interessante la risposta di Riccardo: “sì perché sono cresciuto con la mentalità che la donna è più debole dell'uomo [sic]”, poiché mette in luce la rilevanza che può avere il confronto nel rivedere in modo critico la propria cultura di appartenenza.

Alla domanda: “Pensi che ci possano essere altre parole o modi di dire che nascondono un messaggio simile? Fai un esempio”.

Per Franco, Silva, e Melody “piangere”, “picchiare” o “parlare” come una “femminuccia” “equivale ad essere deboli”, “ma non è così”, ribadisce Melody. Oppure, come sostiene Matteo, “quando viene detto ad una persona che è una femminuccia” è come se si lanciasse un'offesa.

Nella seconda fase del lavoro cooperativo bisognava trovare delle parole da correlare al termine “rispetto” e giungere a una definizione. Il confronto in gruppi ha permesso di giungere a pensieri più ampi.

- “Il rispetto per noi è educazione verso gli altri, non giudicare nessuno e non pensare a quello che fanno gli altri”, (Melody - Caterina e Giulietta).

- “Secondo noi il rispetto significa non prendere in giro le persone più deboli, non giudicare le persone meno fortunate e non offendere persone anche di colore diverso dal nostro”, (Enrico - Damiano - Antonio - Fabio).
- “per noi è importante rispettare gli altri non prendendo in giro, comportandosi con educazione e amicizia”, (Stefano - Serena - Franco).
- “Non offendere gli amici, non interrompere chi parla, non invadere la privacy degli altri”, (Gioele - Mario - Gaetano - Andry).
- “Per me il rispetto è essere amici con tutti; Per me il rispetto è non rubare le cose degli altri; Per me il rispetto è capire il punto di vista dell’altro”, (Donald - Oscar).
- “Il rispetto è una relazione che hanno due persone. in questa relazione non bisogna intralciarsi l’un l’altro, non bisogna sottomettersi a vicenda e non bisogna infrangere la privacy dell’altro”, (Massimo - Alfredo - Zaki - Matteo).
- “Per noi il rispetto è l’educazione verso gli altri, fiducia per poter credere in una persona, correttezza per essere rispettato”, (Angela - Marina - Alberto - Silva).
- “Per noi il rispetto si basa sull’amicizia e sulla fiducia”, (Danilo - Amedeo - Rachele - Fatima).

Da sottolineare come certe definizioni rispecchiano il proprio vissuto: “... non offendere persone anche di colore diverso”, scritto nel gruppo dove era presente un ragazzo di colore che viveva questo problema; oppure “... capire il punto di vista dell’altro” segnato da un ragazzo che non era molto integrato e rimaneva spesso isolato.

Da segnalare anche la protesta di Danilo per il fatto che stavamo in aula e ha manifestato il suo disappunto dicendo: “So venuto per far palestra, non per scrivere sta roba qua (*sic*)”.

Da un punto di vista pratico, nel corso delle sessioni, la proposta di attività collaborative di gruppo o di squadra, anche insolite, ha permesso ai ragazzi di agire concretamente e vicendevolmente insieme agli altri, suscitando osservazioni interessanti sul modo di relazionarsi con il compagno. Ad esempio, Massimo ha apprezzato il “nuovo metodo di lavorare con i compagni” perché “ci ha fatto lavorare più collettivamente”. Stefano li ha trovati i giochi “interattivi” poiché stimolava il loro dinamismo. Adriano, invece, ha scoperto l’importanza di “avere fiducia nei compagni”, mentre Simone ha evidenziato il valore di “intendersi con i compagni” riconoscendo nell’altro una persona su cui fare affidamento.

Come i gruppi classe hanno risposto all’impatto del programma

Considerato gli elementi comuni alle due classi (programma e professore) il confronto dei risultati, mette in luce alcuni aspetti omogenei ed altri differenti. Da segnalare il fatto che, per cause esterne al programma stesso, la classe B non ha avuto un’implementazione regolare nella realizzazione delle sessioni di lavoro. In particolare, tra la V e la VI sessione sono passati più di dieci giorni.

Come nel precedente paragrafo verranno analizzati prima i livelli relativi alla responsabilità personale e successivamente quelli relativi alla responsabilità sociale.

- In relazione al Livello II, i risultati sono stati parzialmente omogenei.

La classe A ha mostrato un crescendo sia nella partecipazione alle lezioni, sia nell’atteggiamento attivo nei confronti delle attività proposte. In particolare, nelle sessioni V, VI e VII tutti i presenti hanno partecipato alle lezioni. Il professore, in relazione alla sessione pratica di lavoro annota: “L’attitudine dei ragazzi è stata positiva, hanno partecipato con grinta e impegno” (sessione VI). E ancora “E’ stato bello vederli lavorare” (sessione VIII).

La classe B ha mostrato, invece, una partecipazione irregolare all’attività pratica, con due picchi negativi in cui quasi metà classe non ha preso parte alla lezione. A seguito della IV sessione il professore scrive: “Faticosa. [...] Hanno lavorato praticamente solo 8 persone su diciassette presenti”. Per quanto riguarda l’atteggiamento verso le attività proposte, il mettersi in gioco e lo sforzo nella pratica, la disposizione soddisfacente è collegata principalmente agli studenti

partecipanti. Scrive il professore: “I ragazzi che hanno lavorato, hanno lavorato bene, la loro attitudine è stata positiva” (VII).

- In relazione al livello III - Autonomia i risultati non sono stati omogenei.

Nello spazio dedicato al gioco libero, la classe A ha evidenziato, nel tempo, un gioco più organizzato ed efficace con un intervento sempre minore da parte dell’insegnante. La classe B, al contrario ha sempre avuto bisogno dell’intervento dell’insegnante a tutela del gioco stesso.

- Per quanto riguarda il livello I - Attenzione ai diritti e ai sentimenti degli altri.

I risultati evidenziano un cambiamento generale nell’attitudine da parte della classe A, invece nella classe B, il cambiamento è ristretto a singole individualità.

Nella classe A vi è stata una maggiore sensibilizzazione generale nei confronti del termine “rispetto” collegandolo con l’offesa verso l’altro in contesti di attività fisico-sportiva (“Non ho offeso nessuno anche se ha sbagliato qualcosa”); o riconoscendo la correttezza nel comportamento dei compagni nei propri confronti (“sono stato molto rispettoso però ho notato che anche gli altri lo sono stati”). Il professore nella sessione V scrive: “penso che i ragazzi comincino a guardarsi con un respiro più ampio; penso che si stia andando nella direzione giusta”.

Nella classe B, invece, l’attenzione al rispetto è legato alle singole individualità che hanno riconosciuto il bisogno di un atteggiamento più idoneo nel gioco e nel contesto classe (“serve rispetto per i compagni e dobbiamo fare competizioni fra amici”; “ho imparato a rispettare l’insegnante e i compagni”). D’altro canto, il professore segnala come: “i ragazzi giustificati [...] interferiscono in maniera negativa. Hanno difficoltà a rispettare la regola, [...] disturbano quel clima di lavoro che si crea con chi lavora” (sessione IV).

- Per quanto riguarda il livello IV - lavoro cooperativo - sono stati rilevati alcuni aspetti interessanti.

La classe A ha registrato nel corso delle otto sessioni, un miglioramento nelle dinamiche di gruppo e di squadra. Annota il professore: “Ritengo positiva [la sessione]. Non tanto per la perfezione delle cose fatte, [...], ma perché si percepisce che c’è un movimento, una dinamica di interrelazioni che via via sta prendendo piega” (sezione VIII). Il progetto cooperativo, d’altra parte, ha messo in risalto la particolare difficoltà di attenzione dei ragazzi in aula. Il professore commenta: “la situazione non abituale dei banchi e dei posti favoriva più la conversazione tra loro che l’attenzione” (sessione V).

Nella classe B non si sono notati cambiamenti significativi nella loro interrelazione. Da segnalare, tuttavia, che il lavoro cooperativo ha messo in evidenza una disponibilità ad approfondire tematiche importanti. “A differenza dell’altra classe” - scrive il professore - “ci sono state più domande a livello generale”, e ancora “le risposte ai questionari evidenziano il fatto che questi video sono stati un modo per riflettere in classe sui gesti positivi che ognuno di loro ha potuto vivere nel loro sport. Penso sia stata l’occasione, per loro, di mettere a fuoco che ci possono essere gesti belli anche alla loro portata”. Nella osservazione finale annota: “la loro esuberanza, il loro manifestarsi un po’ fuori dalle righe, non preclude l’ascolto e l’interesse” (sessione VI).

Discussione

Questo studio è nato con l’intento di indagare l’impatto a breve termine del Modello di Hellison in due prime classi di una scuola secondaria superiore professionale, realizzato nelle ore di Scienze motorie e sportive, allo scopo di monitorare il contesto classe e trovare un protocollo di intervento utile a livello didattico-educativo attuabile in un contesto di scuola italiana.

Nello specifico le domande di ricerca sono state:

- 1- È possibile attuare un programma fisico-sportivo, a breve termine, basato sul Modello TPSR, nelle ore di Scienze motorie, in una scuola italiana?
- 2- Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR, sugli studenti in relazione alla responsabilità personale?

3- Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR, sugli studenti relazione alla responsabilità sociale?

È possibile attuare un programma fisico-sportivo, a breve termine, basato sul Modello TPSR, nelle ore di Scienze motorie, in una scuola italiana?

In coerenza con la letteratura i risultati confermano che un programma fisico-sportivo basato sul TPSR può essere inserito all'interno delle ore curricolari e può portare un miglioramento nelle dinamiche della classe, anche a breve termine. Gli studi mettono in evidenza un miglioramento dell'ambiente di apprendimento (Wright y Burton 2008) e una diminuzione di comportamenti aggressivi e dell'interruzione delle lezioni (Escartì Carbonell et al. 2006). D'altro canto, viene sottolineata l'importanza di un'attività strutturata che aiuti a sviluppare cambiamenti pro-sociali e che aiuti a proiettare gli studenti verso un futuro positivo (Opstoel et al. 2020; Walsh et al. 2012). Gordon (2010) suggerisce che per realizzare con successo il Modello in un programma di Educazione fisica in una scuola superiore, con un'insegnante curricolare vanno tenuti presenti elementi peculiari che differiscono generalmente da quelli proposti in orario extra-curricolare. Tra questi spiccano: gli obiettivi curricolari specifici dell'Educazione fisica, la dimensione delle classi con l'impossibilità di escludere gli studenti che non rispondono alla filosofia TSPR, la motivazione potenziale del docente. Tuttavia, il confronto dei dati ottenuti dalle due classi nella presente sperimentazione suggeriscono alcune considerazioni che possono influire positivamente o negativamente nella realizzazione di un programma di attività fisica sportiva in un contesto classe.

La regolarità nell'attuazione del programma. I risultati indicano come anche piccole variazioni rispetto alla regolarità dello svolgimento delle lezioni possono guastare quell'equilibrio che via via si va formando tra docente e alunno/alunni, soprattutto nelle classi con la cosiddetta "gioventù a rischio". L'essere relazionale con i ragazzi, afferma Hellison (2011, 103), è un processo umano complesso e continuo, che è difficile da afferrare, e che ha bisogno di tempo e di confronto. Da una parte è un tempo utile per conoscere la loro personalità con i loro punti di forza e debolezza, con i loro sogni e le loro paure, con le loro opinioni (Ibid., 26). Dall'altra è un tempo in cui il docente, come sottolineato da Pardo García, sperimenta il limite tra l'essere severo e troppo permissivo scoprendo i vantaggi e gli svantaggi di ognuna delle due estremità, alla ricerca del giusto equilibrio (2013, 46).

Il contesto stabile. Inteso sia come contesto strutturale (spazio adibito allo svolgimento della lezione sia esso all'aperto o al chiuso), sia come contesto ambientale (inserimento nel corso dell'anno di alunni; sia compresenza di più classi durante lo svolgimento della pratica). L'incertezza legata alla precarietà delle condizioni atmosferiche che impediscono l'utilizzo di spazi esterni, unita alla mancanza di luoghi alternativi, sembrano mettere a dura prova il lavoro del docente. Così come l'inserimento di alunni all'interno del contesto classe nel corso dell'implementazione, sembra rompere il clima di lavoro creato con la conseguente ricerca di nuovi equilibri.

Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR sugli studenti in relazione alla responsabilità personale?

- Livello I - Partecipazione e sforzo.

Partendo dall'analisi dei dati si può affermare in generale che, i risultati relativi a questo livello, confermano complessivamente un processo di cambiamento nella partecipazione e nell'impegno dei partecipanti al programma. Differentemente da alcuni studi precedenti (Cecchini 2007; Wright y Burton 2008) dove l'implementazione è stata realizzata utilizzando una singola disciplina sportiva, in questo studio è risultato vantaggioso, come evidenziato da Pardo García, impiegare attività innovative che risultano particolarmente utili per lavorare sui valori con giovani con disimpegno scolastico (2013, 45; 2008, 375). L'accessibilità alle attività proposte sembra supportare l'accoglienza delle varie diversità, mentre la progressione nelle difficoltà sembra mantenere alta la motivazione. I ragazzi, in questo modo, possono sperimentare positivamente i contenuti del programma imparando ad andare in armonia con gli altri. A questo proposito si ritiene basilare, come sostenuto

da Hellison riconsiderare il termine di successo personale all'interno della pratica: una persona impegnata, coinvolta nel compito, qualunque esso sia, definisce il successo in termini di partecipazione, sforzo e miglioramento (2011, 38).

- Livello III - Autonomia di lavoro.

I risultati relativi a questo livello portano ad affermare che ci sia stato un movimento positivo riscontrabile nelle note di campo del professore relative alla V e VIII sessione della classe A, dove ha riscontrato nei partecipanti non solo la capacità di seguire l'attività prescelta in modo autonomo, ma anche la capacità di espletarla con un certo equilibrio con i propri compagni. Tuttavia, per arrivare alla consapevolezza non solo dei propri interessi ma anche dei propri bisogni, ovvero per raggiungere degli standard di autonomia più maturi relativi al proprio benessere, si ritiene necessario un'implementazione più lunga di otto settimane.

Che impatto ha avuto il programma fisico-sportivo basato sul TPSR sugli studenti in relazione alla responsabilità sociale?

- Livello I - Rispetto.

I dati provenienti dalle osservazioni sul campo e dalle annotazioni dei partecipanti, indicano complessivamente una consapevolezza maggiore nei confronti del termine "rispetto" esteso anche nelle sessioni pratiche. Opstoel et al. (2020), sulla base di una sistematica review, hanno sottolineato gli effetti positivi del Modello di Hellison anche in relazione alla responsabilità sociale nelle sessioni di educazione fisica. Tuttavia, i lavori di Cecchini et al. (2003, 2007), Wright et al. (2008), Jaqueira et al. (2014) Sánchez-Alcaraz Martínez et al. (2016) puntualizzano come lo sport e l'attività fisica non promuovano un cambiamento automatico nella condotta, né sono generatori di comportamenti etici, al contrario i cambiamenti di valori e di atteggiamenti si verificheranno più facilmente se pianificati sistematicamente in contesti fisico sportivi. In relazione a queste affermazioni i dati ottenuti dalla presente ricerca confermano la possibilità di ottenere risultati con un lavoro strutturato. In particolare, si segnala, il passaggio da un'idea di rispetto poco definita a qualcosa di tangibile e concreta, assimilabile ai gesti di Fair Play, in accordo con Cecchini et al. (2007), ma lontani dalla violazione della propria privacy e da ogni forma di stereotipo. Il passaggio successivo, come indicato da Hellison sarà quello di passare dalla consapevolezza al grado di sviluppo, per il quale sono suggerite tempistiche di implementazioni più lunghe.

- Livello IV - Lavoro cooperativo.

I risultati relazionati con il livello IV, nel presente studio, indicano alcuni elementi significativi in merito alla cooperazione tra i partecipanti e all'aiuto nei confronti del professore, mentre non sono stati riscontrati aspetti positivi relativamente alla leadership. Senza dubbio, significativi sono stati un'apertura verso la differenza di genere e una maggiore collaborazione tra il gruppo delle ragazze a partire dalla VI sessione; e i segnali di collaborazione nei confronti dell'insegnante per la preparazione dei cartelloni da parte di alcuni elementi.

Si ritiene che il limite maggiore di questa investigazione sia rappresentato dalla breve durata di questo intervento. Secondo Pozo et al. (2016) un programma di qualità dovrebbe durare almeno un anno accademico. Tuttavia, risultano significativi i risultati ottenuti da Balderson e Shape (2005), Pardo García (2008; 2013) e Wright e Burton (2008), che suggeriscono esiti positivi anche con un'implementazione a breve termine.

Conclusione

Con il presente lavoro è possibile affermare che in un contesto di scuola italiana è possibile utilizzare con esiti positivi il Modello di Hellison per sollecitare le responsabilità personali e sociali nei ragazzi frequentanti il primo superiore. Tuttavia, per estendere i benefici nel contesto classe risulta importante attenuare quegli elementi organizzativi e strutturali che possono essere di disturbo per l'equilibrio che si va via via formando.

La validità del Modello oltrepassa l'ovvietà dello sport come “generatore automatico di valori”. L'attività fisico sportiva e i valori insiti nella sua pratica vanno sperimentati, riconosciuti, apprezzati, per poter poi essere scelti. Attraverso il suo Modello, Hellison offre questa opportunità, quella cioè di rendere concreto, tangibile, palpabile, il valore della responsabilità personale e sociale attraverso la pratica sportiva. Un Modello chiaro, sistematico ma nello stesso tempo flessibile, “provvisorio”, relativamente semplice nella sua applicazione. Qualità queste che si reputano importanti quando l'operare è un agire-interagire educativo che coinvolge la diade docente-discente. Se da una parte, infatti, troviamo il giovane intento a sperimentare e dare senso alla responsabilità, step by step, dall'altra scorgiamo l'educatore che focalizza con coerenza e precisione i livelli da sviluppare nella sessione pratica, adattandoli alla situazione contingente.

La palestra, il campo sportivo, il cortile, sono i luoghi dove si declina l'attività sportiva, dove sperimentazione e applicazione del Modello si intrecciano. Tuttavia, non basta che i valori siano sperimentabili, non basta la creazione di un Modello, non è sufficiente nemmeno la sola competenza tecnica del docente, è necessario che l'educatore stabilisca con i ragazzi una relazione (*Being relational with kids*), che sappia distinguere le loro forze o debolezze, le loro voci, le loro individualità, rispettandole. Un *modus operandi*, dunque che ponga quelle premesse utili per creare un ambiente favorevole dove gli studenti possano sentirsi trattati con dignità e il loro agire, libero e autonomo, possa portarli a vivere momenti costruttivi (Pardo García 2008, 32). La sessione pratica di Scienze motorie, allora, diventa il luogo per eccellenza dove l'attività fisica intesa come quel complesso di interventi motori che comprendono lo sport, l'atletica, il fitness, o qualsivoglia esercizio di movimento, orientato verso un agire educativo, diventa strumento elettivo per lavorare con i ragazzi, in forma olistica, dove i valori sociali, emotivi e cognitivi possono essere effettivamente incorporati insieme alle abilità tecniche e sportive, per favorire lo sviluppo del proprio modo di essere.

Ringraziamenti

Un sincero ringraziamento alla prof.ssa Teresa González Aja e al prof. Rodrigo Pardo García per il confronto intenso e costruttivo in relazione alle tematiche oggetto di studio in questa ricerca.

Referenze bibliografiche

- Balderson, Daniel e Tom Sharpe. 2005. “The Effects of Personal Accountability and Personal Responsibility Instruction on Select Off-Task and Positive Social Behaviors”. *Journal of Teaching in Physical Education* 24, n. 1: 66.
- Bay, Marco. 2010. *Appunti e contenuti di Metodologia della ricerca pedagogica*. Roma: UPS.
- Cardano, Mario. 2017. “La ricerca etnografica”. In *La ricerca qualitativa*, a cura di Luca Ricolfi, Roma: Carrocci.
- Carranza, Marta e Josep M. Mora. 2003. *Educación física y valores: educando en un mundo complejo*. Barcelona: Grao.
- Cecchini, José A., Javier Montero e José V. Peña. 2003. “Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el autocontrol”. *Psicothema* 15, n. 4: 631-7.
- Cecchini, José A., Javier Montero, Alicia Alonso, Mikel Izquierdo e Onofre Contreras. 2007. “Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths”. *European Journal of Sport Science*, n. 4: 203-11.
- Centro Univeristario sportivo CUS Padova. “Sport Opens School (SOS)”. 2019, gennaio/2021, dicembre. *Progetto* n. 603266-EPP-1-2018-1-IT-SPO-SCP. <https://www.sportopensschool.eu> (data di accesso 7 luglio 2024).
- Corbetta, Piergiorgio. 2014. *Metodologia e tecnica della ricerca sociale*. 2. ed. Bologna: Il Mulino.

- DeBusk, Michel e Donald Hellison. 1989. "Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth". *Journal of Teaching in Physical Education* 8, n. 2:104-12.
- Decreto del Presidente della Repubblica. 2010, 15 marzo, n° 87. "Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2010/06/15/010G0109/sg> (data di accesso 8 agosto 2024).
- Decreto Legislativo. 2017, 13 aprile, 61. "Revisione dei percorsi dell'istruzione professionale nel rispetto dell'articolo 117 della Costituzione, [...]". <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00069/sg> (data di accesso 8 agosto 2024).
- Della Porta, Donatella. 2010. *L'intervista qualitativa*. Bari: Editori Laterza.
- Deluigi, Rosita, ed. 2013. *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*. Milano: FrancoAngeli.
- Dunton, Genevieve Fridlund, Margaret Schneider, Dan J. Graham e Dan M. Cooper. 2006. "Physical activity, fitness, and physical self-concept in adolescent females". *Pediatric Exercise Science* 18, n. 2: 240-51. <https://doi.org/10.1123/pes.18.2.240>.
- Durigon, Walter. 2015. *Non solo rugby... e non solo per il rugby*. Ferriera di Torgiano, PG: Calzetti Mariucci.
- Escartú Carbonell, Amparo. 2005. *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Barcelona Graó.
- Escartú Carbonell, Amparo, Melchor Gutiérrez Sanmartín, Carmina Pascual Baños, Diana Marín Suelves, Cristina Martínez Taboada e Yadira Chacón Flores. 2006. "Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio 'observacional'". *Revista de Educación* 341: 373-96.
- Farné, Roberto. 2024. *In-ludere. Gioco, sport e formazione*. Bologna: Zanichelli.
- González Aja, Teresa, Pilar Irureta-Goyena e Rodrigo Pardo. 2015. *La educación experiencial como innovación educativa*. Madrid: Plaza y Valdés Editores.
- Gordon, Barrie. 2010. "An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program". *Journal of Teaching in Physical Education* 29, n. 1: 21-37.
- Gülay, Keske A. e E. Ferda Gürsel. 2017. "The Implementation of Personal and Social Responsibility Model in Physical Education Classes: An Action Research". *Egitim ve Bilim* 42: 191.
- Hellison, Donald. 1973. *Humanistic physical education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hellison, Donald. 1978. *Beyond balls and bats: Alienated (and other) youth in the gym*. Washington, DC: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation, and Dance.
- Hellison, Donald. 1985. *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald. 1988. "Our Constructed Reality: Some Contributions of an Alternative Perspective to Physical Education Pedagogy". *Quest* 40, n. 1: 84-90. <https://doi.org/10.1080/00336297.1988.10483890>.
- Hellison, Donald. 1995. *Teaching responsibility through physical activity*. 1. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald. 2003. *Teaching responsibility through physical activity*. 2. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald. 2011. *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. 3. ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, Donald e David Walsh. 2002. "Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations". *Quest* 54, n. 4: 292-07. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>.
- Hellison, Donald, Nick Cutforth, James Kallusky, Tom Martinek, Melissa Parker e Jim Stiehl. 2000. *Youth Development and Physical Activity: Linking Universities and Communities*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Isidori, Emanuele. 2005. *La pedagogia dello sport*. Roma: Carrocci editore.
- Jaqueira, Ana Rosa, Pere Lavega, Otero Lagardera, Paulo Araujo e Mario Rodrigues. 2014. "Educando para la paz jugando: género y emociones en la práctica de juegos cooperativos competitivos". *Educación Siglo XXI* 32, n. 2: 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/194071>.
- Johnston, Hank. 2002. "Verification and Proof in Frame and Discourse Analysis". In *Methods of social Movement Research*, a curated di Bert Klandermans e Suzanne Staggenborg, 62-91. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jung, Jung e Robert Wright. 2012. "Application of Helisson's responsibility model in south Korea: a multiple case study of 'at-risk' middle school students in Physical Education". *Agora for PE and sport*, 14, n. 2: 140-60.
- Legge. 2019, 20 agosto, 92. "Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica", <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> (data di accesso 8 agosto 2024).

- Mantovani, Susanna. 1998. *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Edizioni Bruno Mondadori.
- Manzano-Sánchez, David e Alfonso Valero-Valenzuela. 2019. “Implementation of a model-based program to promote personal and social responsibility and its effects on motivation, prosocial behaviors, violence and classroom climate in primary and secondary education”. *International journal of environmental research and public health* 16, n. 21. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214259>.
- Martinek, Thomas. 1997. “Serving Underserved Youth Through Physical Activity”. *Quest*, 49, n. 1: 3–7. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484220>.
- Martinek, Thomas e Donald Hellison. 1997a. “Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity”. *Quest* 49, n. 1: 34–49. <https://doi.org/10.1080/00336297.1997.10484222>.
- Martinek, Thomas e Donald Hellison. 1997b. “Service-Bonded Inquiry: The Road Less Traveled”. *Journal of Teaching in Physical Education* 17, n. 1: 107. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.1.107>.
- Martinek, Thomas, Donald Hellison e Dave Walsh. 2004. “Service-Bonded Inquiry Revisited: A Research Model for the Community-Engaged Professor”. *Quest* 56, n. 4: 397-12. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491833>.
- McCracken, Grant. 1988. *The long interview*. London: Sage.
- Melo, Marta, Fernando Santos, Paul M. Wright, César Sá e Linda Saraiva. 2020. “Strengthening the Connection between Differentiated Instruction Strategies and Teaching Personal and Social Responsibility: Challenges, Strategies, and Future Pathways”. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 91, n. 5: 28–36. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1734506>.
- Ministero dell’Istruzione. 2022. “Gli alunni con cittadinanza non italiana, A.S. 2020/2021”, Ministero dell’Istruzione, Direzione generale per i sistemi informativi e la statistica, Ufficio di statistica.
- Moro, Walter. 2013. “Strategie per contrastare la dispersione scolastica nel primo biennio della secondaria di secondo grado”. *Formazione & Insegnamento* 11, n. 2: 103–08. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/458> (data di accesso 10 agosto 2024).
- Opstoel, Katrijn, Laurent Chapelle, Frans J. Prins, An De Meester, Leen Haerens, Jan van Tartwijk e Kristine De Martelaer. 2020. “Personal and social development in physical education and sports: A review study”. *European Physical Education Review* 26, n. 4: 797-13. <https://doi.org/10.1177/1356336X19882054>.
- Pardo García, Rodrigo e Noemí García-Arjona. 2013. “Impacto de un programa físico-deportivo para educar en valores. Estudio de caso en una ‘escuela deocontinuación’”. In *El deporte como vehículo de integración*, a cura di Luisa Zagalaz Sánchez et al., 33-48. Sevilla: Wanceulem editorial deportiva.
- Pardo García, Rodrigo. 2008. “La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos a través de la actividad física y el deporte. Estudio múltiple de casos: Getafe, L’Aquila y Los Angeles”. Tesi di dottorato, Universidad Politécnica de Madrid.
- Parlebas, Pierre. 1997. *Giochi e sport. Corpo, comunicazione e creatività ludica*. Torino: Il capitello.
- Pozo, Pablo, Alberto Grao-Cruces e Raquel Pérez-Ordás. 2016. “Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review”. *European Physical Education Review* 24, n. 1: 56-75.
- Prat, Queralt, Oleguer Camerino, Marta Castañer, Juan Andueza e Silvia Puigarnau. 2019. “The personal and social responsibility model to enhance innovation in physical education”. *Apunts. Educació Física i Esports*, n. 136: 83-99. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/2\).136.06](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/2).136.06).
- Rivoltella, Pier Cesare. 2018. *Un’idea di scuola*. Brescia: Scholé Editrice Morcelliana.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, Bernardino Javier, Alberto Gómez-Mármol e María Más Jiménez. 2016. “Study of Achievement Motivation and Motivational Orientation in Physical Education”. *Apunts. Educacion Fisica y Deportes*, n. 124: 35-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03).
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Alberto Gómez Mármol, Alfonso Valero Valenzuela, Ernesto de la Cruz Sánchez e Rocío Esteban Luís. 2012. “Influencia del modelo de responsabilidad personal y social en la calidad de vida de los escolares”. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 12, n. 2: 13-8.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Alberto Gómez-Mármol, Alfonso Valero e Ernesto de la Cruz. 2013. “Aplicación de un programa para la mejora de la responsabilidad personal y social en las clases de educación física”. *Motricidad: European Journal of Human Movement* 30: 121-9.
- Sánchez-Alcaraz Martínez, B. J., Javier Courel Ibáñez, Cristina Sánchez Ramírez, Alfonso Valero Valenzuela e Alberto Gómez Mármol. 2020. “Personal and social responsibility model through sports: a bibliographic review”. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación* 37: 755-62.

- Santos, Fernando, Rui Neves e Melissa Parker. 2020. "Future pathways in implementing the Teaching Personal and Social Responsibility Model in Spain and Portugal". *Retos* 38: 802-10. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.72696>.
- Scarpa, Stefano. 2011. *Il corpo nella mente. Adolescenza, disabilità sport*. Ferrera di Torgiano, PG: Calzetti Mariucci.
- Siedentop, Daryl. 2011. "Foreward". In *Hellison. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*, a cura di Donald Hellison, IX-X. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siegel, Daniel J. 2014. *La mente dell'adolescente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Staccioli, Gianfranco. 2008. *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*. 2. ed. Roma: Carrocci editore.
- Tomlinson, Carol Ann e Marcia B. Imbeau. 2012. *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.
- Vianello, Renzo, Gianluca Gini e Silvia Lanfranchi. 2019. *Psicologia dello sviluppo*. Novara: De Agostini scuola.
- Walsh, David S., Maria J. Veri e Donell Scobie. 2012. "Impact of the Kinesiology Career Club: a TPSR-based possible futures program for youth in underserved communities". *Ágora para la EF y el deporte / agora for PE and sport* 14, n. 2: 213-29.
- Wright, Paul M. e Suzanne Burton. 2008. "Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated Into an Intact High School Physical Education Class". *Journal of Teaching in Physical Education* 27, n. 2: 138-54.
- Zoletto, Davide. 2012. *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, Davide. 2016. "Lo sport in contesti educativi eterogenei e multiculturali". In *Corpo, Educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, a cura di Matteo Morandi, 148-62. Milano: FrancoAngeli.