

**SUPSI**

LAVORO DI DIPLOMA DI

SABRINA PAULUS

MASTER OF ARTS IN EDUCAZIONE NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2016/2017

**L'EDUCAZIONE FISICA E IL BENESSERE DEI  
PREADOLESCENTI**

**LE ATTIVITÀ DI COLLABORAZIONE E LA LORO INFLUENZA SULLA  
PROPRIA AUTOSTIMA**

RELATORE: ANGELA CATTANEO

CO-RELATORE: LUCA SCIARONI



*Ai miei allievi di 2A (di pratica professionale) della scuola media di Pregassona desidero rivolgere la mia più sincera riconoscenza. È grazie alla loro disponibilità che questo progetto ha potuto realizzarsi.*

*Un ringraziamento speciale va inoltre alla mia relatrice, Angela Cattaneo per la sua disponibilità, il suo sostegno e il suo prezioso aiuto, per la realizzazione e redazione di questo lavoro di ricerca. Ringrazio anche tutte le persone che sono state marginalmente coinvolte nel progetto.*



## Sommario

1. Introduzione .....	1
2. Quadro teorico.....	3
La collaborazione tra pari .....	3
L'autostima .....	5
3. Definizione del problema e obiettivi della ricerca .....	9
4. Quadro metodologico.....	11
4.1. Campione di riferimento .....	11
4.2. Approcci utilizzati per la ricerca.....	11
4.3. Fasi di ricerca .....	12
4.3.1. Fase 1: Osservazione e conoscenza del gruppo classe.....	12
4.3.2. Fase 2: Somministrazione del questionario a scelta multipla (MDI), prima raccolta dati .....	12
4.3.3. Fase 3: Analisi dei dati e delle aree di competenza.....	13
4.3.4. Fase 4: Progettazione dell'itinerario didattico nella dimensione relazionale-affettiva....	14
4.3.5. Fase 5: Svolgimento dell'itinerario didattico, annotazioni e follow-up.....	15
5. Risultati .....	17
5.1. Descrizione del campione .....	17
5.2. Analisi dei dati prima dell'intervento didattico .....	18
5.3. Analisi della classe rispetto all'itinerario didattico .....	20
5.3.1. Lezione 1: Percorsi collaborativi .....	20
5.3.2. Lezione 2: Postazioni di equilibrio .....	22
5.3.3. Lezione 3: Piramidi umane .....	23
5.3.4. Lezione 4: Postazioni sui grandi attrezzi .....	25
5.3.5. Lezione 5: Preparazione e presentazione di scenette sportive .....	26
5.3.6. Lezione 6: Percorsi sugli attrezzi proposte di sfide del gruppo classe contro il docente.	28

5.3. Analisi della classe rispetto all'itinerario didattico.....	29
6. Conclusione.....	31
6.1. Limiti della ricerca e possibili sviluppi.....	32
7. Bibliografia .....	33

# 1. Introduzione

Per la formazione Master in insegnamento nella scuola media, siamo tenuti a svolgere un lavoro di diploma. Durante il terzo semestre di formazione, sono stati presentati diversi temi di ricerca. Alcuni riguardavano aspetti ben specifici di una materia come ad esempio la matematica o la storia; altri invece, facevano riferimento a tematiche più “generaliste” del contesto scolastico, per esempio la motivazione nello studio, le metodologie d’insegnamento o l’educare alle tecnologie.

Il mio interesse era di trovare una tematica che facesse risaltare l’importanza della disciplina dell’educazione fisica. Per questo motivo ho deciso di svolgere una ricerca sul benessere degli adolescenti.

L’educazione fisica, proponendo attività sportive, non si occupa solo del movimento, ma anche dell’individuo che si muove; non si occupa solo delle tecniche bensì anche della personalità del soggetto che agisce, delle sue motivazioni, della presa di decisione, ecc.. Quindi ai dati misurabili e oggettivi (punteggi, tempi, distanze, ecc.) si associano i dati soggettivi (desiderio di comunicare con i compagni, desiderio di vincere, gioia, paura, frustrazione, ecc.) forse più difficili da interpretare, ma sicuramente di importanza decisiva per lo sviluppo dell’essere umano e del suo benessere.

Due sono gli aspetti soggettivi che tratto in questo lavoro di ricerca e a cui tengo molto:

- La collaborazione: essa porta a creare un buon clima di lavoro tra gli alunni poiché si promuove l’aiuto reciproco e il rispetto verso gli altri. In educazione fisica vi sono molte attività che promuovono la collaborazione tra pari e il sostegno reciproco.
- L’autostima: se positiva, permette al preadolescente di vivere la scuola con gioia e serenità. In educazione fisica siamo spesso confrontati con allievi che hanno scarsa autostima delle proprie capacità fisiche. Di conseguenza si mettono in disparte e non si applicano perché pensano al giudizio dei propri compagni o perché pensano di fare male.

Sembrerebbe casuale la scelta di trattare la collaborazione e l’autostima, in realtà, durante la mia pratica professionale mi sono resa conto di quanto questi due aspetti possano influenzarsi a vicenda. L’immagine di sé (l’autostima) positiva o negativa che sia, non è condizionata unicamente da fattori interiori individuali, ma è anche alimentata dal confronto con i coetanei. Effettivamente Bowlby (1980) ha messo in evidenza che le relazioni sociali positive assumono un ruolo importante, e consentono al preadolescente di sviluppare un’immagine di sé positiva.

Ho sempre sostenuto l'importanza di lavorare sulla collaborazione ed è per questo motivo che ho deciso di osservare e analizzare in che modo quest'ultima possa influenzare l'autostima.

Durante le lezioni di educazione fisica vi sono spesso delle dinamiche di gruppo e delle interazioni sociali che hanno l'obiettivo di rispondere e superare un compito comune (come ad esempio effettuare un percorso a coppie); è facile intuire in queste attività il grande valore educativo che può allora acquisire la comunicazione motoria. Con questo lavoro di ricerca il mio obiettivo è proprio quello di osservare in che misura un itinerario in educazione fisica che valorizza le esperienze di cooperazione, possa influenzare e migliorare il livello di autostima. Uno strumento che utilizzerò per osservare eventuali cambiamenti nel livello di autostima degli allievi, sarà un questionario (il questionario MDI) che presenterò loro e che dovranno completare una volta prima dell'intervento didattico, e una seconda volta dopo la conclusione dell'itinerario.

Nei prossimi capitoli introdurrò innanzitutto i due aspetti che vado a trattare (la collaborazione e l'autostima) e gli obiettivi del mio lavoro di ricerca; in seguito spiegherò il quadro metodologico presentando il campione di riferimento (una classe di seconda media), gli approcci utilizzati per la ricerca e le fasi di ricerca; dopo di che passerò all'analisi e all'interpretazione dei risultati ottenuti sia prima che dopo l'intervento; infine seguiranno le mie riflessioni conclusive.



## 2. Quadro teorico

### **La collaborazione tra pari**

Come accennato nell'introduzione, un aspetto che vado a trattare in questo lavoro di diploma è la collaborazione tra pari. Durante la pratica professionale mi sono resa conto che per creare un buon clima di lavoro è necessario innanzitutto sviluppare in ogni allievo le competenze relazionali e affettive: collaborazione in vista di obiettivi comuni, apprezzamento reciproco, norme e modalità di funzionamento del gruppo e motivazione a stare insieme. In educazione fisica vi sono molte attività che promuovono la collaborazione tra pari e l'aiuto reciproco. Queste attività sono fondamentali perché sono dei metodi didattici per migliorare reciprocamente l'apprendimento di ogni allievo (Polito, 2000, p. 20). Emerge così una dinamica di gruppo che attribuisce un senso nuovo al gesto sportivo. Non c'è più solo l'azione: ora c'è interazione. Nessuno oggi può negare l'importanza di questi fenomeni di gruppo, non solo a livello del preadolescente, ma anche per quanto riguarda gli insegnanti (Parlebas, 1997). Nel paragrafo seguente entreremo più in dettaglio sul valore e significato della collaborazione tra pari.

Come afferma Vecchio (2008, p. 51), "la scuola rappresenta senza dubbio il terreno ideale in cui bambini e adolescenti, oltre ad apprendere contenuti cruciali per il loro sviluppo e la loro formazione, possono sperimentare le attività necessarie per costruire relazioni significative sia con gli adulti sia con i coetanei". In effetti, nel contesto scolastico vi sono tre elementi fondanti: la presenza di un gruppo, la possibilità di avere scambi comunicativi e la presenza di domini della conoscenza (cit. in *Conoscere la comunità* a cura di Prezza M., Santinello M., 2002). Sulla base di questi elementi, le discussioni di classe sono fondamentali per la condivisione di emozioni e conoscenze, e per le interazioni degli allievi in ruoli diversi, in cui si ascolta attivamente e si dialoga. Moscovici e Doise nel loro libro "Dissensi e consensi" (1991) (cit. in *Conoscere la comunità* a cura di Prezza, Santinello, 2002) indicano proprio nei processi partecipativi, la forza propulsiva dei gruppi, che può aprire la strada ai cambiamenti sociali ma anche a trasformazioni individuali.

Perché sia possibile la collaborazione, è importante che gli adolescenti abbiano una certa sicurezza in loro stessi e nelle loro capacità. Da una parte, il chiedere e ottenere l'aiuto permette di affrontare

le novità e le incertezze, di superare varie difficoltà, di confrontarsi con l'altro e di promuovere l'apprendimento attraverso l'esperienza di reciprocità; dall'altra, la mancanza di sicurezza come anche la carenza di autostima, possono ostacolare la messa in atto di comportamenti collaborativi (cit. in Psicologia dello sviluppo Camaioni, Di Blasio, cap. 6, 2002). Di fatto, saper collaborare è una competenza necessaria per vivere bene e avere un buon adattamento psicosociale. Ciò vale soprattutto nell'adolescenza, periodo in cui ragazzi e ragazze devono affrontare numerosi compiti di sviluppo. Proprio in questo periodo, infatti, la dimensione dell'aiuto diventa centrale nelle relazioni di amicizia (cit. in Psicologia positiva e preadolescenza, Ferrari, Santilli, Ginevra, 2014).

Numerosi studi hanno osservato un crescente interesse da parte degli adolescenti per le relazioni con i coetanei e la sempre maggiore influenza da parte degli amici sul comportamento degli adolescenti (cit. in Psicologia dell'adolescenza a cura di Palmonari A., cap. 13, 1993).

Polito (2003, p. 281) descrive le principali caratteristiche della collaborazione tra pari attraverso i seguenti punti:

- Interdipendenza positiva (“Il tuo apprendimento facilita il mio e viceversa”);
- La responsabilità verso se stessi e verso gli altri;
- La creazione di un clima di classe accogliente, sostenuto da interazioni positive, amichevoli e solidali;
- L'eguale partecipazione di tutti al lavoro comune;
- La valutazione del lavoro svolto, per migliorare lo spirito di cooperazione.

“Lo studente si sente accolto, ma anche responsabilizzato. I suoi bisogni, persino i suoi capricci, possono essere espressi e ascoltati. Ma poi incontreranno i bisogni degli altri e a quel punto avverrà il confronto e la contrattazione per riformulare le regole di funzionamento del gruppo. Questa esperienza può costituire per lo studente una lezione di civiltà e di educazione sociale: può essere stimolato a imparare a discutere, decidere e scegliere la regola migliore, quella che comporta i maggiori benefici per tutti. Questa è una delle più incisive lezioni di educazione alla cittadinanza” (Polito, 2000, p. 50).

In educazione fisica, per rispondere all'esigenza di valorizzare le esperienze formative di vita di gruppo e di partecipazione sociale (convivenza e interazioni sociali), si svolgono attività chiamate sociomotorie. Si tratta di un ambito nel quale viene richiesta la capacità di decentrarsi e di tener conto dell'altro. Tre possono essere i sottogruppi principali di questa categoria:

1) Le situazioni motorie in cui l'unica relazione possibile è l'opposizione: l'allievo cerca in tutti i modi di mettere in difficoltà l'avversario o un gruppo di avversari (giochi uno contro uno o uno contro tutti);

2) Le situazioni motorie di cooperazione e opposizione: all'interno di un gruppo vi è aiuto, accordo e solidarietà, esso si oppone a un altro gruppo di avversari (calcio, pallacanestro, ecc.);

3) Le situazioni motorie in cui è prevista esclusivamente la cooperazione: gli allievi sono uniti tra loro da un legame di solidarietà (esercizi didattici di salto alla cordicella a coppie o a gruppi, ecc.).

Nel mio lavoro di ricerca verrà preso in considerazione proprio quest'ultimo punto poiché è l'unico che non porta a instaurare delle relazioni di rottura (opposizione) e quindi si evitano di creare situazioni che possono produrre frustrazione, aggressività, desiderio di affermazione del sé, ecc. Verranno quindi presentate delle attività in cui non vi è memoria di vittoria e sconfitta (non ci sono avversari), ma solo il "cooperare per un obiettivo comune" (partners). Le ragazze e i ragazzi, grazie allo sviluppo di competenze sociali, possono conoscere meglio il prossimo, possono rappresentare più chiaramente il vissuto dell'altro, comprendere le motivazioni delle sue azioni e rispettarlo di conseguenza.

## **L'autostima**

Un altro aspetto importante che vado a trattare in questo lavoro di diploma è l'autostima. Quest'ultima, se positiva, permette al preadolescente di vivere la scuola con gioia, costanza e serenità. Un passo importante per favorire lo sviluppo di una buona autostima, è quello di far capire all'allievo che è lui stesso a decidere che vale, al di là di come andrà la giornata scolastica, al di là dei risultati ottenuti. Un'autostima elevata è un fattore importante per l'alunno, perché gli permette di affrontare sconfitte e imprevisti in ambito scolastico e non solo, senza che questi creino dei circoli negativi. In educazione fisica siamo spesso confrontati con allievi che hanno scarsa autostima dei propri mezzi e delle proprie capacità fisiche. Di conseguenza non si applicano, non provano nuovi esercizi o si mettono in disparte perché pensano al giudizio dei propri compagni o perché sanno di fare male. È per questo motivo che trattare le competenze affettive della personalità e creare una buona autostima durante le lezioni di educazione fisica, sono molto importanti per il buon sviluppo dell'allievo piuttosto che lavorare unicamente le competenze motorie.

Nei paragrafi successivi entreremo più in dettaglio sul significato dell'autostima e in seguito cercheremo di capire come mai quest'ultima è legata con l'aspetto della collaborazione tra pari descritta in precedenza.

Definire l'autostima non è semplice, in quanto si tratta di un concetto che ha un'ampia storia di elaborazioni teoriche. Nel seguente sotto capitolo sono presentati diverse teorie e pensieri di autori

differenti; questi ultimi hanno sviluppato aspetti importanti del concetto di sé. Per il mio lavoro di diploma farò riferimento ad alcune di queste teorie, che verranno chiarite successivamente.

Possedere un'alta autostima significa saper riconoscere in maniera realistica, di avere sia pregi che difetti, impegnarsi per migliorare le proprie debolezze, apprezzando i propri punti di forza. Tutto ciò porta a una maggiore apertura all'ambiente, una maggiore autonomia e una maggiore fiducia nelle proprie capacità. Al contrario, una bassa autostima può condurre al disimpegno e disinteresse. Vengono riconosciute esclusivamente le proprie debolezze, mentre vengono trascurati i propri punti di forza. Si è più vulnerabili e meno autonomi. Di conseguenza si preferisce non sperimentare l'insuccesso. Le persone con una bassa autostima si arrendono molto più facilmente quando si tratta di raggiungere un obiettivo, soprattutto se incontrano qualche difficoltà.

Una prima spiegazione del concetto di autostima si deve a Williams James (cit. in Bascelli e al., 2008), il quale la concepisce come una discrepanza tra le attese che un soggetto ha su di sé (il sé ideale) e la percezione della propria reale adeguatezza (il sé reale). Minore è questa discrepanza, maggiore sarà l'autostima (cit. in Bascelli e al., 2008). A partire da questa definizione, da una parte il sé ideale può essere uno stimolo alla crescita, in quanto può portare a formulare degli obiettivi da raggiungere, ma può generare emozioni negative se lo si avverte molto distante da quello reale.

Anderson e al. (2001) (cit. in Psicologia dell'adolescenza a cura di Palmonari A., cap. 4, 1993) definiscono l'autostima come un'esperienza soggettiva e stabile di valutazione del proprio essere, basata sulla considerazione che si ha di sé. A sostegno di ciò, Alasker e Kroger (2006) (cit. in Psicologia dell'adolescenza a cura di Palmonari A., cap. 4, 1993) descrivono l'autostima come una componente affettivo-valutativa del sé, definita come la risultante di un processo in cui i contenuti del concetto di sé (per esempio sono un calciatore, sono uno studente, ecc.) vengono valutati e giudicati rispetto a valori e agli standard personali (sono un calciatore talentuoso, sono uno studente bravo). Ma cosa concorre a far sì che un individuo si valuti positivamente o negativamente? Ebbene ci si autovaluta in merito a tre processi fondamentali:

- 1) Il giudizio degli altri: noi ci auto-identifichiamo attraverso le opinioni espresse dagli altri individui.
- 2) Il confronto sociale: ovvero la persona si valuta confrontandosi con chi lo circonda e da questo confronto ne scaturisce una valutazione.
- 3) Il processo di auto-osservazione: la persona può valutarsi anche auto-osservandosi e riconoscendo le differenze tra se stesso e gli altri.

Anche Cooley (1902) (cit. in Psicologia dell'adolescenza a cura di Palmonari A., cap. 13, 1993), definisce l'autostima come una costruzione sociale: il soggetto fa propri gli atteggiamenti che gli

altri esprimono nei suoi confronti; ad esempio la famiglia rappresenta il primo contesto relazionale che fornisce feedback rilevanti nell'adolescente per definire la propria autostima. Anche gli amici influenzano l'autostima degli adolescenti. Infatti, un motivo che li spinge ad appartenere a un gruppo, è proprio il desiderio di accrescere la propria autostima attraverso l'identificazione con quel gruppo (cit. in Psicologia dello sviluppo Camaioni, Di Blasio, cap. 6, 2002).

Entrando nel discorso della psicologia sociale, Giusti (2006) definisce l'autostima come una costruzione personale dell'individuo su di sé ed è quindi considerata come un processo attivo in continua evoluzione. Diversamente Mead (1934) considera l'autostima come un processo passivo, poiché il livello di autostima acquisito durante l'infanzia, pur evolvendo, tende a rimanere uguale.

A sostegno di questi argomenti Pope, McHale e Craighead (1993) evidenziano che il concetto di autostima può essere distinto in:

- Autostima globale: si basa su un'autovalutazione generale che gli individui strutturano nel tempo.
- Autostima in ambiti specifici: riguarda il modo in cui gli adolescenti si valutano in determinati aspetti dell'esperienza personale. Gli autori hanno individuato quattro ambiti rilevanti per l'immagine di sé degli adolescenti: l'aspetto fisico e le capacità motorie, le relazioni familiari, le competenze scolastiche e le relazioni sociali con i pari e con gli adulti. Mentre alcuni ambiti possono essere importanti per loro, altri possono avere un ruolo secondario, e di conseguenza, i primi avranno un notevole impatto sull'autostima mentre i secondi incideranno meno (come anche osservato da James (1890) (cit. in Bascelli e al., 2008).

Come già accennato sono stati tanti gli autori che si sono interessati all'autostima. Ci sono però tre elementi fondamentali che ricorrono costantemente in tutte le definizioni di autostima (Bascelli, 2008):

- La presenza nell'individuo di un sistema che consente di auto-osservarsi e quindi di auto-conoscersi.
- L'aspetto valutativo che permette un giudizio generale di se stessi.
- L'aspetto affettivo che permette di valutare e considerare in modo positivo o negativo gli elementi descrittivi.

In questo lavoro di ricerca terrò in considerazione gli ultimi tre punti presentati riguardo l'autostima poiché trovo che rappresentino il "succo" delle varie definizioni esposte. Inoltre sarà importante considerare l'autostima come una costruzione personale e in continua evoluzione. (Giusti, 2006). Questo perché durante la preadolescenza, il soggetto non è influenzato unicamente da fattori interiori individuali, ma ha anche bisogno dell'accettazione sociale: l'immagine di sé è alimentata dal confronto con i coetanei; questi ultimi rivestono un ruolo cruciale nello sviluppo psicologico e sociale del preadolescente. Ed è proprio in questo contesto che entra in gioco l'aspetto della collaborazione tra pari. Effettivamente Bowlby (1980) ha messo in evidenza che le relazioni sociali positive assumono un ruolo importante, che consentono al preadolescente di sviluppare un'immagine di sé (autostima) positiva.

Quindi da una parte abbiamo l'autostima dall'altra la collaborazione tra pari. Questi due aspetti saranno il fulcro del mio lavoro di ricerca, poiché hanno un ruolo fondamentale nella mia disciplina e mi permette di analizzare il benessere di un gruppo classe.

In particolare, il mio obiettivo è proprio quello di osservare se attraverso un itinerario basato sulla cooperazione e all'aiuto reciproco tra pari, l'autostima degli allievi possa essere influenzata positivamente, e di conseguenza porti a un miglior benessere psicofisico. Gli interventi educativi messi in atto per contribuire a raggiungere lo scopo prefissato, trovano sostegno in alcune teorie di apprendimento pedagogiche e psicosociali. Nei prossimi paragrafi l'intenzione è quella di mettere in risalto alcuni di questi approcci che verranno in seguito verificati attraverso l'attuazione di un percorso didattico di un itinerario in educazione fisica.

### **3. Definizione del problema e obiettivi della ricerca**

Attraverso questo lavoro di diploma intendo indagare la relazione che intercorre tra il benessere degli adolescenti di seconda media, e le competenze sociomotorie di collaborazione del gruppo classe.

In particolare, il mio obiettivo è di osservare se attraverso un itinerario basato sulle attività di cooperazione e aiuto reciproco, l'autostima degli allievi possa essere influenzata positivamente, e di conseguenza porti a un miglior benessere psicofisico.

La domanda alla quale intendo rispondere è la seguente:

- Sapendo che le relazioni sociali positive consentono al preadolescente di sviluppare un'immagine di sé (autostima) positiva, allora trattare un itinerario sociomotorio con una classe di seconda media e svolgere delle lezioni di collaborazione e di sostegno reciproco, può influenzare positivamente l'autostima?





## 4. Quadro metodologico

### 4.1. Campione di riferimento

Il campione di riferimento preso in considerazione è una classe di seconda media delle scuole medie di Pregassona. La classe è composta da 21 allievi (11 femmine e 10 maschi). Sarebbe stato più interessante avere un campione di almeno due classi, ma essendo in pratica professionale, mi è stata concessa unicamente una classe del primo biennio; di conseguenza, l'unica classe che ho potuto conoscere e seguire regolarmente per un semestre, è questa seconda media.

### 4.2. Approcci utilizzati per la ricerca

Per lo svolgimento della ricerca, ho fatto uso di strumenti di natura quantitativa (attraverso il questionario) e qualitativa (osservazione e appunti sul comportamento degli allievi nelle varie situazioni motorie). In questo modo ho cercato di ricavare più elementi di discussione e capire certe situazioni che con gli strumenti quantitativi non potevano essere considerati (ad esempio il linguaggio non verbale e l'emotività durante le attività motorie). Lo strumento utilizzato per annotare le varie impressioni è stato una sorta di diario di bordo: dopo ogni lezione scrivevo ciò che osservavo durante le attività. Non mi limitavo a guardare in maniera generale la gestione delle attività, ma osservavo aspetti ben specifici della classe quali:

- La tipologia di comunicazione tra gli allievi;
- La modalità d'interazione tra pari;
- La capacità di collaborare tra pari;
- Il raggiungimento degli apprendimenti.

Ho deciso di osservare i vari comportamenti degli alunni in una visione d'insieme poiché era necessario conoscere la classe assegnatami e avevo intenzione di mantenere l'anonimato degli allievi.

### **4.3. Fasi di ricerca**

Per questa ricerca ho suddiviso il lavoro in cinque momenti ben specifici. Durante la prima fase ho osservato e conosciuto la classe, in seguito mi sono concentrata in altre quattro fasi più specifiche che mi hanno permesso di analizzare e rispondere alla domanda di ricerca che mi sono posta.

Nei paragrafi successivi sono spiegate le fasi di lavoro in ordine di svolgimento.

#### *4.3.1. Fase 1: Osservazione e conoscenza del gruppo classe*

I mesi di settembre e ottobre 2016 sono stati utili per osservare e conoscere la classe assegnatami. Al fine di valutare i bisogni del gruppo, ho svolto varie attività che mi hanno permesso di esplorare le 5 dimensioni della personalità. Questo per poter in seguito proporre degli itinerari che rispondano alle esigenze della classe. L'obiettivo principale di questo itinerario non è stato dunque d'apprendimento per gli allievi, bensì di analisi e valutazione dei bisogni della classe. Malgrado ciò, l'itinerario ha comunque lo scopo di riportare gli allievi a esplorare le diverse dimensioni sollecitate dall'educazione fisica, ritornando a lavorare, giocare, confrontarsi e collaborare con i compagni dopo la lunga pausa estiva.

Alla fine delle lezioni annotavo le prime impressioni riguardo il gruppo classe. Dalle mie osservazioni ho potuto trarre una serie di elementi:

- Classe motivata (accettavano tutte le attività proposte e le svolgevano con la dovuta serietà);
- La collaborazione tra gli allievi non era spontanea (solo quando richiedevo una certa cooperazione allora c'era, altrimenti preferivano lavorare individualmente o con i soliti due o tre compagni);
- Gli allievi avevano difficoltà a lavorare tra maschi e femmine (specialmente le ragazze si sentivano a disagio quando dovevano svolgere degli esercizi a coppie con un ragazzo);
- Diversi ragazzi non accettavano la sconfitta, di conseguenza essi si arrabbiavano con la propria squadra o con gli avversari.

#### *4.3.2. Fase 2: Somministrazione del questionario a scelta multipla (MDI), prima raccolta dati*

Nel periodo tra ottobre e novembre io e altri miei colleghi abbiamo somministrato il questionario "Middle Years Development Instrument-MDI" ad allievi di prima e seconda media del Canton Ticino. Questo questionario è stato sviluppato nel 2010 dalla professoressa Kimberly Schonert-Reichl dell'Università di Vancouver in collaborazione con studiosi dell'Università del British Columbia in Canada e in seguito tradotto in italiano e riadattato per essere somministrato ad allievi

di scuola media del Canton Ticino. Le domande del questionario sono relative a cinque aree di sviluppo che sono fortemente legate al benessere, alla salute e al rendimento scolastico dell'allievo: lo sviluppo socio emotivo, la relazione con gli adulti, la salute e il benessere, le esperienze a scuola e il tempo libero.

È stato richiesto di leggere ad alta voce l'introduzione al questionario in cui si informava che la partecipazione al sondaggio era volontaria, che le loro risposte erano confidenziali, e che non ci sarebbero state conseguenze se avessero scelto di non partecipare. Per evitare differenze legate alla capacità di comprensione e di lettura degli studenti, io e gli altri insegnanti abbiamo letto ogni domanda ad alta voce, verificando che le risposte fossero date con cognizione (nel mio caso il questionario l'ho somministrato alla mia classe di seconda media durante una lezione di educazione fisica: dopo aver accolto gli allievi, ho spiegato ed esposto l'attività che avremmo affrontato). L'intero questionario si presentava con domande chiuse: l'allievo doveva barrare una risposta fra quelle indicate.

La somministrazione del questionario per classe, ha occupato globalmente 40 minuti di lezione corrispondenti allo stesso tempo impiegato nello studio canadese. In particolare, l'MDI si propone di dare spazio alle testimonianze dei giovani offrendo loro la possibilità di condividere pensieri, desideri e bisogni; contemporaneamente, vuole creare un'occasione di riflessione per gli adolescenti a proposito di se stessi, la loro vita, gli amici e la scuola (Schonert-Reichl, Guhn, Hymel, Hertzman, Swiess, Gadermann et al., 2010).

#### *4.3.3. Fase 3: Analisi dei dati e delle aree di competenza*

In base alle aree di competenza presenti nel questionario MDI ho individuato gli items utili e funzionali per rispondere alle domande di questa ricerca riguardanti l'autostima dell'allievo.

Le aree e gli items presi in considerazione sono:

- Auto-osservazione del proprio stato di benessere
  - Item 5. Credo che mi succederanno più cose positive che negative.
  - Item 7. In generale mi piace essere come sono.
  - Item 12. Spesso mi sembra di far male le cose.
- Accettazione sociale / Rapporto con i pari
  - Item 13. Mi preoccupa di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire di me.
  - Item 14. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri.

Item 15. Ho paura di essere preso in giro.

- Percezione del proprio aspetto fisico

Item 59. Come valuti il tuo peso.

Item 60. Quanto spesso ti piace il tuo aspetto.

Grazie all'analisi dei dati avvenuta attraverso l'utilizzo dei mezzi informatici, mi è stato possibile conoscere e comprendere quali fossero le percezioni degli allievi riguardo alla propria personalità e come si sentivano nei confronti dei propri compagni. Questa fase mi ha permesso di progettare e attuare un itinerario sulle competenze collaborative al fine di migliorarle e di perseguire gli obiettivi di questa ricerca.

#### *4.3.4. Fase 4: Progettazione dell'itinerario didattico nella dimensione relazionale-affettiva*

A partire da dicembre, durante la pratica professionale, ho progettato e svolto un intervento didattico. Ho deciso di utilizzare 12 unità didattiche (UD)<sup>1</sup> in educazione fisica per osservare dei possibili miglioramenti sulla percezione dello stato di benessere degli allievi; benessere in questo caso, legato all'autostima. L'intervento articolato su due mesi mi ha permesso di proporre sei attività completamente diverse tra loro; inoltre cercavo di lavorarle su più UD: per ogni lezione riprendevo certe situazioni motorie svolte la volta precedente. Non era casuale questa scelta, ma faceva parte del mio progetto didattico. Da una parte serviva per mantenere una certa continuità nelle attività, dall'altra mi permetteva di osservare eventuali modifiche nel comportamento cooperativo rispetto alla volta precedente o di confermare il raggiungimento degli obiettivi. Quello che mi interessava era sempre dato da due aspetti: l'autostima e la collaborazione. In ogni lezione ho sempre avuto un momento per la metariflessione; un momento che metteva a confronto gli allievi, che lasciava spazio alle discussioni e agli interventi, e che serviva a renderli coscienti sugli obiettivi delle varie attività. Ciò mi ha permesso di sviluppare o migliorare le competenze specifiche degli allievi.

L'itinerario tratta come competenza generale il fatto di stabilire delle interazioni motorie efficaci di solidarietà con il partner (prefissato negli obiettivi del Piano di Formazione della scuola Media). Tramite le attività proposte durante le lezioni, ho cercato di isolare due apprendimenti specifici in particolare:

---

<sup>1</sup> Un'unità didattica (UD) equivale a un'ora di lezione, quindi 12 UD equivalgono a sei lezioni di due ore ciascuna.

1) In situazioni motorie con partner: stabilire relazioni di accordo e di sostegno reciproco, adattando il proprio comportamento motorio alle esigenze del compagno o del gruppo.

2) Accettare di svolgere le attività con tutti.

È fondamentale che alla fine dell'itinerario sociomotorio ogni allievo capisca l'importanza della collaborazione per risolvere delle situazioni motorie di gruppo, siano esse complicate o meno, siano esse con incertezza o meno. Solo così la classe può sviluppare delle competenze relazionali - affettive efficaci e di conseguenza si possono avere dei risultati interessanti riguardanti l'autostima. Sono state proposte sei attività diverse tra loro, le quali però avevano come filo conduttore la cooperazione per un obiettivo comune. Inoltre la sequenza delle lezioni non è stata casuale. Tre sono stati gli elementi che hanno mantenuto la continuità delle lezioni:

- Da una lezione all'altra l'esercizio motorio veniva svolto da gruppi di allievi sempre più numerosi: a coppie, poi a gruppi di 4-5-6 persone, infine tutta la classe insieme;
- Da una lezione all'altra si riprendevano certi elementi delle lezioni precedenti per capire se avessero integrato certi comportamenti cooperativi;
- Da una lezione all'altra le mie spiegazioni nonché i miei interventi andavano diminuendo, lasciando maggiore spazio ai gruppi di esprimersi e di superare gli ostacoli collaborando all'interno dei gruppi.

Qui di seguito sono esposte le sei attività che verranno descritte più nel dettaglio nel capitolo successivo:

- Lezione 1: Percorsi collaborativi a coppie.
- Lezione 2: Postazioni di equilibrio a gruppi di tre o quattro persone.
- Lezione 3: Piramidi umane a gruppi di quattro o cinque persone.
- Lezione 4: Postazioni sui grandi attrezzi a gruppi di cinque persone.
- Lezione 5: Preparazione e presentazione di scenette sportive a gruppi di sei o sette persone.
- Lezione 6: Percorsi sugli attrezzi proposte di sfide del gruppo classe contro il docente.

A seguito di queste lezioni ho analizzato i risultati ottenuti.

#### *4.3.5. Fase 5: Svolgimento dell'itinerario didattico, annotazioni e follow-up*

Durante lo svolgimento dell'itinerario, ho preso degli appunti sugli allievi e sugli sviluppi del lavoro svolto, soprattutto dal punto di vista comportamentale. Ho posto maggiore attenzione verso

la condotta socio emotiva e le relazioni tra i compagni e ho cercato di analizzare gli effetti ottenuti attraverso l'applicazione dell'itinerario didattico in merito alle competenze relazionali e affettive. Inoltre, al termine dell'itinerario, ho somministrato ai discenti il questionario (*follow-up*) composto da otto domande. Queste ultime sono state riprese dal MDI e corrispondono agli items osservati nella prima analisi dei dati (Fase 3), ritenuti i più appropriati per rispondere agli obiettivi di questo lavoro di ricerca. Confrontando i dati ottenuti tra la prima somministrazione avvenuta nel mese di ottobre 2015, prima dell'intervento didattico, e la seconda avvenuta nel mese di gennaio 2017 è possibile osservare, se ci sono, degli sviluppi della propria autostima. Questi riguardano la percezione del proprio stato di benessere, e dello stato fisico e l'accettazione sociale.

## 5. Risultati

Nei mesi tra febbraio e marzo, i dati raccolti attraverso gli appunti e annotazioni degli allievi, e le risposte ottenute attraverso la somministrazione del *follow-up*, sono stati incrociati. Attraverso questa sesta fase è stato possibile valutare l'impatto ottenuto mediante lo svolgimento di questo itinerario sociomotorio (confrontando le annotazioni della fase 1 con quelle della fase 5), come ad esempio la scarsa coesione tra maschi e femmine; inoltre è stato possibile verificare se le risposte ottenute da quest'ultimo questionario cambiavano in maniera importante rispetto alle risposte fornite nella fase 2. Tutto ciò per osservare in che misura un itinerario di educazione fisica che valorizza le esperienze di collaborazione, possa influenzare e migliorare il livello d'autostima.

Come descritto nel capitolo precedente (4.3.1 Fase 1) il mio primo elemento di analisi è stata l'osservazione della classe. Qui di seguito presento le caratteristiche e considerazioni di questa classe.

### 5.1. Descrizione del campione

Come già accennato la classe è composta da 21 allievi (10 femmine, 11 maschi). Sin dal mese di settembre ha dimostrato di essere una classe motivata: s'impegna durante le attività e affronta le lezioni sempre con un atteggiamento positivo.

Uno dei grandi punti di forza mostratomi da questi allievi è la loro autonomia, questo mi permette di svolgere delle buone attività autogestite, di seguire coloro che hanno maggiori difficoltà motorie e di non dover mai interrompere le attività per motivi disciplinari.

All'interno della classe vi sono quattro alunni molto uniti tra loro: quando bisogna lavorare a gruppi, questi ragazzi sono sempre insieme. Probabilmente è anche dovuto al fatto che tutti e quattro hanno delle migliori capacità motorie rispetto agli altri. Inoltre sono molto competitivi; spesso devo riprenderli con dei piccoli input verbali per controllare la loro foga del gioco.

Ci sono invece altri tre ragazzi che hanno maggiori difficoltà a livello motorio e sono spesso messi in disparte: quando si ritrovano lontano dalla zona di gioco nessuno cerca di coinvolgerli, quando non riescono a svolgere qualche esercizio nessuno cerca di aiutarli o di dare qualche consiglio, e quando bisogna formare le squadre sono sempre gli ultimi a essere scelti. Queste situazioni li mettono a disagio e li rendono "vulnerabili", di conseguenza preferiscono stare tra di loro per non essere criticati dal resto della classe.

Questo discorso non vale per altri due ragazzi i quali sono in sovrappeso. Questa loro caratteristica corporea li porta ad avere qualche difficoltà rispetto ai loro compagni, ma fino ad ora hanno sempre partecipato con impegno ed entusiasmo alle lezioni.

Un elemento da tenere in considerazione a livello di gruppo è la divisione tra i compagni del sesso opposto, che viene notato soprattutto in fasi di accoglienza (quando si siedono in cerchio le femmine stanno da una parte e i maschi dall'altra) o durante le scelte dei gruppi di lavoro. Le ragazze sono molto timide e preferiscono lavorare tra di loro (sembrano essere sovrastate dai caratteri forti dei ragazzi). Anche i ragazzi tendono sempre a lavorare tra di loro. Sembrerebbe che tra di loro ci sia imbarazzo e si sentano a disagio. Inoltre la formazione dei gruppi è sempre con le solite persone, per esempio i quattro ragazzi che ho descritto prima cercano di stare sempre insieme, le ragazze cercano di stare con coloro che hanno legato di più, e quei tre ragazzi con difficoltà motorie preferiscono stare tra di loro. Queste formazioni, dal mio punto di vista, non li aiutano a migliorarsi e a condividere esperienze di classe, ma favoriscono eterogeneità e scarsa cooperazione tra gli alunni; inoltre potrebbero avere delle conseguenze sulla propria autostima.

## **5.2. Analisi dei dati prima dell'intervento didattico**

Al fine di verificare se le osservazioni raccolte in merito al campione di riferimento (classe 2A) fossero valide, sono stati selezionati, come già riportato nella metodologia, quegli items del questionario ritenuti più significativi. La scelta è ricaduta sulle aree di competenza riguardanti l'autostima dell'allievo, utili per rispondere alle domande di questa ricerca.

Qui di seguito sono riportate le risposte degli allievi (vedi Tabella 1).



Tabella 1: Frequenza delle risposte degli alunni ad alcuni items estratti dal questionario IDM che riguardano diversi aspetti della propria autostima (prima dell'intervento didattico).

<b>Items</b>	<i>Per niente</i>	<i>Non tanto</i>	<i>Non so</i>	<i>Un po'</i>	<i>Molto</i>
1. Credo che mi succederanno più cose positive che negative	1	2	7	6	5
2. In generale mi piace essere come sono	0	1	4	12	4
3. Spesso mi sembra di far male le cose	2	10	4	5	0
4. Mi preoccupa di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire su di me	3	5	4	6	3
5. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri	8	4	6	2	1
6. Ho paura di essere preso in giro	7	8	3	3	0
	<i>Molto sottopeso</i>	<i>Un po' sottopeso</i>	<i>Giusto</i>	<i>Un po' sovrappeso</i>	<i>Molto sovrappeso</i>
7. Come valuti il tuo peso	0	3	14	4	0
	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Ogni tanto</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
8. Quanto spesso ti piace il tuo aspetto	1	2	8	9	1

Osservando la tabella si può notare che le risposte dei ragazzi tra un item e l'altro sono molto variabili. Per le domande (1) e (2), che riguardano lo star bene con se stessi, una buona parte degli allievi ha una visione positiva. Allo stesso modo ci sono però tre allievi che hanno una visione negativa della propria autostima: un allievo, alla domanda (1), ha crociato la risposta estrema negativa ("Per niente"); mentre altri due hanno risposto negativamente con "Non tanto". Per quel che riguarda la domanda (2), vi è un allievo che ha risposto negativamente. Diversi allievi non si sono sbilanciati e hanno preferito rispondere con "Non so". Anche per la domanda (3) la maggior parte della classe ha risposto in modo positivo ma vi sono comunque cinque allievi che hanno risposto in modo negativo e quattro allievi non hanno preso posizione.

Le domande (4), (5) e (6) fanno riferimento alla propria autostima in rapporto con gli altri. Per la domanda (4) la visione negativa degli allievi è superiore a quella positiva; difatti nove allievi hanno risposto "Un po'" (negativo) o "Molto" (estremo negativo), e solo otto hanno risposto "Non tanto" o "Per niente" (positivo). Il resto della classe non si è sbilanciata. Alle domande (5) e (6) invece, la maggior parte della classe è stata positiva. Vi sono però sempre degli allievi che non si schierano né da una parte né dall'altra (da tre a sei persone). Anche per queste due domande degli allievi hanno

una percezione negativa (dalle due alle tre persone) e per la domanda (5) un allievo ha risposto con un estremo negativo.

Alla domanda "Come valuti il tuo peso" nessuno ha risposto negli estremi; la maggior parte della classe ritiene di avere un peso ideale. Per quel che riguarda la domanda "Quanto spesso ti piace il tuo aspetto" le risposte variano da "Mai" a "Sempre" la maggior parte degli allievi ha comunque una concezione positiva del proprio aspetto, ma vi sono tre allievi che non hanno una buona autostima ed è per questo motivo che hanno risposto negativamente con "Mai" (una persona) o "Quasi mai" (due persone).

A partire da una visione d'insieme delle risposte degli alunni, l'immagine della classe che ho potuto osservare durante i primi mesi di scuola, viene in parte confermata. Quindi l'eterogeneità all'interno della classe e la scarsa cooperazione tra gli alunni, ha delle conseguenze sulla propria autostima.

### **5.3. Analisi della classe rispetto all'itinerario didattico**

In questo capitolo presento gli interventi didattici svolti con la classe 2A.

Innanzitutto per ogni lezione ho descritto le attività proposte, che, come già espresso (vedi cap. 4.3.4.), hanno l'obiettivo di migliorare la cooperazione tra i compagni nelle varie situazioni motorie. Poi ho trascritto le impressioni raccolte dopo l'esperienza dell'attività didattica di gruppo, mettendo l'accento su aspetti ben specifici che ho voluto osservare (cap. 4.3.5.).

Lo scopo in questa fase della ricerca è di riportare i risultati emersi dopo ogni attività svolta. Si è quindi proceduto a trascrivere le osservazioni raccolte (tratte dal diario di bordo della docente) e a confrontarle tra una lezione e l'altra.

#### *5.3.1. Lezione 1: Percorsi collaborativi*

##### **Descrizione dell'attività:**

Gli allievi a coppie devono trasportare diversi tipi di oggetti da una parte all'altra della palestra, superando degli ostacoli disposti su tre differenti percorsi. L'interazione motoria tra partner è mediata da un oggetto (trasporto di palline da tennis tramite due racchette da badminton, svolgimento del percorso legati con un giornale, svolgimento del percorso legati con una cordicella). L'obiettivo è quello di favorire lo sviluppo delle capacità di cooperazione dell'allievo, che include: le strategie di relazione per trovare un accordo comune, la comunicazione, e il rispetto del ritmo e delle capacità del partner. Inoltre si vuole favorire l'utilizzo della collaborazione con tutti i partner, indipendentemente dal sesso, con il fine di riuscire a coinvolgere attivamente tutti i compagni nell'attività.

## Descrizione dei comportamenti degli allievi

Tabella 2: Atteggiamenti relazionali degli allievi e osservazioni raccolte durante la lezione 1.

<i>Criteria</i>	<i>Osservazioni</i>
Tipologia dei gruppi	Gli allievi formano le solite coppie.
Comunicazione tra i partner	Gli allievi sono intenti a completare il percorso senza pensare alla comunicazione, in generale non ci sono delle forme di accordo tra i partner, di conseguenza il materiale trasportato veniva perso per strada più volte.
Divisone tra i sessi	Le ragazze formano le coppie tra ragazze e i ragazzi tra ragazzi.
Difficoltà a svolgere l'attività	Poca. Se gli allievi comunicano tra di loro e trovano un ritmo che vada bene a entrambi, non vi è alcuna difficoltà a svolgere l'esercizio.

Questa prima lezione mi ha confermato ciò che ho osservato durante l'analisi della classe svolta a inizio anno. Gli allievi sono poco propensi a provare a svolgere gli esercizi con compagni con cui hanno legato meno. Tra le coppie c'è comunque poca collaborazione: più volte non sono riusciti a completare il percorso perché perdevano l'oggetto o perché non riuscivano ad accordarsi su come superare un certo ostacolo.

Ciò che ho osservato con piacere è il comportamento adottato dai tre ragazzi messi un po' in disparte. Essi accettavano chiunque per svolgere l'esercizio e lavoravano con impegno per la riuscita del percorso. Ciò che ho apprezzato meno è invece il comportamento di altri allievi che si rifiutavano di lavorare con loro, facendo di tutto per non effettuare il percorso con loro (aspettavano qualcun altro o andavano da un'altra parte per non dover stare vicino a loro)

Nelle scelte delle coppie, si vede una certa divisione tra i sessi; ho notato poche coppie miste formarsi spontaneamente. Dal momento che molti alunni svolgevano il percorso con le solite persone, ogni tanto intervenivo io a formare le coppie. Gli allievi accettavano il mio intervento e s'impegnavano comunque a lavorare bene. In ogni caso, regnava un certo silenzio e imbarazzo (non si guardano negli occhi, non si parlano e tendono ad avere uno sguardo basso).

Con questa attività tutti erano allo stesso livello, non c'era nessuno che aveva delle difficoltà ad affrontare il percorso, era però necessario comunicare all'interno della coppia. Solo in un secondo momento hanno cominciato a parlarsi, a darsi un ritmo o dei segnali per coordinarsi.

### 5.3.2. Lezione 2: Postazioni di equilibrio

#### **Descrizione dell'attività:**

Ogni gruppo, formato da tre o quattro persone, svolge delle piccole sfide. L'accento è posto sull'aiuto: solo collaborando potranno superare con successo "l'ostacolo" proposto. Le difficoltà sono a livello visivo e di equilibrio, quindi sarà importante dare la mano al compagno che svolge l'esercizio e seguire con attenzione i suoi movimenti.

Visto che durante la prima lezione vi era una certa suddivisione tra i sessi, ho deciso d'introdurre una piccola regola per la formazione dei gruppi: in ogni squadra ci deve essere almeno una ragazza.

#### **Descrizione dei comportamenti degli allievi**

Tabella 3: Atteggiamenti relazionali degli allievi e osservazioni raccolte durante la lezione 2.

<i><b>Criteri</b></i>	<i><b>Osservazioni</b></i>
Tipologia dei gruppi	I gruppi erano un po' più diversificati (anche grazie alla regola imposta dalla docente).
Comunicazione tra i partner	All'inizio è stata "titubante", gli allievi si davano la mano ma non parlavano per aiutare chi svolgeva l'esercizio. In un secondo momento, si è vista tanta comunicazione e aiuto reciproco.
Divisone tra i sessi	Gruppi misti non spontanei (regola imposta dalla docente).
Difficoltà a svolgere l'attività	Media. In questi esercizi venivano limitate una o più capacità sensoriali (la vista e l'equilibrio). Per questa ragione era fondamentale che chi svolgeva l'attività si affidasse ai compagni sostenitori. Qui era ancora più importante l'aiuto dei compagni.

Avendo formato dei gruppi misti, si sono create nuove dinamiche collaborative e nonostante le squadre erano diverse rispetto al solito, tutta la classe in generale ha lavorato bene, gli allievi si sono messi in gioco senza particolari problemi e nessuno era escluso dal gruppo. Inizialmente si sentivano in imbarazzo e a disagio quando si dovevano tenere per mano (indipendentemente dal sesso), c'era tanto silenzio in palestra. Poi però si sono sbloccati: hanno capito che se non c'era un

vero sostegno sia verbale che di contatto, era difficile svolgere l'esercizio; in effetti a un certo punto la palestra è diventata più rumorosa (in positivo) si comunicava di più, il gruppo teneva d'occhio il compagno che svolgeva l'esercizio e dava dei consigli utili, inoltre la sicurezza era garantita efficientemente (stavano intorno al compagno e gli davano appoggio in caso di bisogno). Ho notato che comunque le ragazze sono più propense ad aiutare rispetto ai ragazzi e lasciano più spazio a chi ha più difficoltà. Non so esattamente il perché di questo atteggiamento poiché in alcuni casi sembrava che non volessero far vedere le loro difficoltà (ma non ne sono certa). Questo discorso non può essere fatto per i quattro ragazzi con buone capacità motorie; essi preferivano far vedere come riuscivano a effettuare l'esercizio senza gli aiuti (non hanno capito lo scopo dell'attività) e quando dovevano aiutare sembrava che lo facessero contro voglia (sentivo poco i loro interventi d'aiuto). Dall'altra parte i tre ragazzi che normalmente sono in disparte, aiutavano volentieri, si sentivano utili, e i compagni del gruppo si affidavano a loro senza alcun problema. Sembravano soddisfatti di questo ma preferivano non svolgere l'esercizio, come se si sentissero a disagio a mostrare eventuali difficoltà agli altri.

### 5.3.3. Lezione 3: Piramidi umane

#### **Descrizione dell'attività:**

A gruppi di 4-5 persone dovranno scegliere e formare diversi tipi di piramide. Grazie a questo tipo di attività gli allievi imparano a rispettare le regole di sicurezza per se stessi e verso gli altri (dove appoggiare i piedi su un'altra persona, che posizione adottare per mantenere una persona sopra di sé, ecc.), inoltre imparano ad accettare di assumere diversi ruoli (ad esempio fare la base della piramide e accettare che altri allievi salgono su di te).

A seguito di quanto accaduto nella lezione precedente, in quest'attività ho chiesto agli allievi di cambiare la formazione dei gruppi di lavoro ogni qualvolta terminavano una sequenza di piramidi.

#### **Descrizione dei comportamenti degli allievi**

Tabella 4: Atteggiamenti relazionali degli allievi e osservazioni raccolte durante la lezione 3.

<i><b>Criteria</b></i>	<i><b>Osservazioni</b></i>
Tipologia dei gruppi	I gruppi di lavoro cambiavano continuamente ed erano molto diversificati.

Comunicazione tra i partner	Fin dall'inizio la comunicazione all'interno dei gruppi era presente.
Divisone tra i sessi	Gruppi misti spontanei.
Difficoltà a svolgere l'attività	Media. La difficoltà stava nel garantire la sicurezza (dove mettere i piedi sopra il compagno, come posizionarsi per fare una base solida, ecc.). Dal momento che si volevano formare delle piramidi complicate le difficoltà aumentavano (scelta dei gruppi) ed era ancora più importante il sostegno tra i compagni.
Aspetto fisico degli alunni	Chi era più robusto fisicamente era ben accetto per fare la base delle piramidi, chi invece era più piccolo ed esile era ben accolto per fare le "punte" delle piramidi.

A partire da questa lezione ho visto un cambiamento in positivo a livello relazionale tra gli allievi e di approccio alle attività collaborative. Il fatto di cambiare continuamente i gruppi di lavoro pensavo portasse a qualche rallentamento nello svolgimento della lezione, invece è stato molto produttivo: gli allievi formavano velocemente i nuovi gruppi e lavoravano molto bene tra di loro condividendo nuove idee e provando varie piramidi. Inoltre non si osservava più quella timidezza nel contatto fisico ma li vedevo più sicuri e consapevoli; la classe aveva capito che in queste circostanze era più importante garantire la propria sicurezza e quella degli altri. Quando ho chiesto alla classe in base a cosa sceglievano il proprio gruppo di lavoro la risposta fu la seguente: "Vado con le persone con cui non ho ancora lavorato". Questo riscontro mi ha fatto capire che la classe stava migliorando sotto il punto di vista affettivo e gli studenti accettavano più volentieri i propri compagni. Un'altra cosa che ho fatto notare alla classe è la fisicità di alcuni ragazzi e di quanto questa loro peculiarità possa portare al gruppo: quelli più robusti sono una base solida della piramide sulla quale potersi fidare cecamente e quelli più piccoli e magri sono perfetti per salire sugli altri senza difficoltà. In questa maniera ho valorizzato diversi componenti della classe e ho notato un cambiamento in positivo da parte di tutti. In questa lezione coloro che di solito erano i più "deboli" qui erano fondamentali per formare delle piramidi più complicate e grazie a una buona complicità tra i gruppi sono riusciti nel loro intento.

#### 5.3.4. Lezione 4: Postazioni sui grandi attrezzi

##### **Descrizione dell'attività:**

A gruppi di 5 persone dovranno affrontare delle postazioni che contengono degli elementi ansiogeni; ad esempio saltare in altezza, passare da un elemento all'altro con una corda, salire in cima alle pertiche, ecc.. Ogni componente del gruppo dovrà essere in grado di superare l'ostacolo. Quindi il compito del gruppo è quello di trovare delle soluzioni per tutti e di incoraggiare chi ha maggiori difficoltà dandoli, fiducia e forza. Quest'ultimo punto evidenzia un aspetto nuovo a livello collaborativo. Se nelle lezioni precedenti avevo tutte le indicazioni di come svolgere l'attività, in questa ho solo chiesto alla classe di fare in modo che tutto il gruppo sia in grado di superare l'ostacolo. Sta a loro quindi di trovare il movimento più corretto per affrontare l'ostacolo e di condividere insieme soluzioni pertinenti per tutti.

##### **Descrizione dei comportamenti degli allievi**

Tabella 5: Atteggiamenti relazionali degli allievi e osservazioni raccolte durante la lezione 4.

<i><b>Criteri</b></i>	<i><b>Osservazioni</b></i>
Tipologia dei gruppi	Scelta dei gruppi a random (richiesta della docente).
Comunicazione tra i partner	Fin dall'inizio la comunicazione all'interno dei gruppi era presente.
Divisione tra i sessi	Gruppi misti.
Difficoltà a svolgere l'attività	Per chi doveva affrontare la paura dell'altezza e per coloro che avevano maggiori difficoltà motorie era un esercizio difficile. Stava al gruppo di trovare delle soluzioni più adeguate per tutti e dare sostegno reciproco.
Aspetto fisico degli alunni	Anche chi aveva maggiori difficoltà, era ben accettato nel gruppo, anzi responsabilizzava chi invece era in grado di fare gli esercizi facilmente.

Nella lezione precedente c'è stato un miglioramento a livello affettivo: la classe accetta più volentieri di svolgere le attività con gli altri (vedi apprendimento specifico descritto nel capitolo 4.3.4.). Ma è in questa lezione che ho osservato e avvertito un vero cambiamento a livello

collaborativo: c'era più sostegno, interazione e coesione all'interno del gruppo. Il fatto di lasciare spazio al gruppo per trovare delle soluzioni insieme, rendeva il compito più complicato. Non stava più alla docente di aiutare chi non riusciva in qualcosa, bensì era il gruppo stesso a farlo. Ed è grazie a quest'aspetto che si è creata una certa responsabilità da parte degli allievi più "capaci". Coloro che avevano buone capacità motorie non mostravano più cosa erano in grado di fare ma si rendevano disponibili all'interno del gruppo per aiutare chi aveva maggiori difficoltà. Era come se in loro fosse sbocciato un senso di responsabilità verso i propri compagni ed erano fieri dei risultati che ottenevano. Infatti ogni gruppo non vedeva l'ora di mostrarmi che tipo di soluzioni avevano trovato per ognuno. Anche chi aveva paura dell'altezza o non riusciva a fare qualcosa veniva incoraggiato dai compagni, spesso sentivo frasi del tipo: "Ce la puoi fare", "Siamo tutti con te", "Non guardare giù", "Sei stato bravissimo". Era come se chi aveva maggiori difficoltà venisse valorizzato. I tre ragazzi che solitamente erano in disparte, in questa lezione erano al centro di ogni gruppo e non avevano alcun freno nel mostrare le proprie debolezze perché sapevano di poter contare sugli altri.

### 5.3.5. Lezione 5: Preparazione e presentazione di scenette sportive

#### **Descrizione dell'attività:**

A gruppi di 6-7 persone dovranno creare e presentare delle scenette sportive (ad esempio finale dei mondiali di calcio, un giocatore sbaglia il gol della vittoria, reazione dei compagni di squadra e degli spettatori). L'obiettivo è quello di esprimere attraverso la comunicazione non verbale (espressioni facciali, gesti e movimenti del corpo) situazioni e sensazioni reali provate in passato. Anche in questa lezione sta ai gruppi di lavorare come meglio credono (poche indicazioni da parte del docente), però, a seguito di quanto ho osservato, ho voluto dare un ruolo anche al resto della classe che fungerà infatti da pubblico e dovrà valutare come i propri compagni avranno interpretato i diversi ruoli e situazioni. Questi tipi di giochi si svolgono con successo in gruppi che hanno sviluppato al loro interno un'atmosfera di fiducia e di reciproco rispetto.

#### **Descrizione dei comportamenti degli allievi**

Tabella 6: Atteggiamenti relazionali degli allievi e osservazioni raccolte durante la lezione 5.

<b><i>Criteri</i></b>	<b><i>Osservazioni</i></b>
Tipologia dei gruppi	Gli allievi hanno formato i gruppi velocemente.
Comunicazione tra i partner	Fin dall'inizio c'era comunicazione all'interno dei gruppi.



Divisone tra i sessi	Gruppi misti.
Difficoltà a svolgere l'attività	La difficoltà sta nell'esibirsi di fronte al resto della classe, nel far "parlare" il proprio corpo (non avendo delle buone abilità nell'esprimersi attraverso il corpo) indipendentemente dal clima di lavoro. Per chi è molto timido può diventare davvero difficile.

Devo dire che durante la lezione sono stata poco richiesta. Ogni gruppo ha lavorato per conto suo, inizialmente hanno discusso tra di loro per capire quali ruoli interpretare e come fare, poi, sempre con ordine e tranquillità, hanno cominciato a prendere il materiale per creare il contesto delle scenette. Durante le preparazioni ogni gruppo ha lavorato senza alcun problema, erano molto creativi e si davano tanti consigli di come interpretare un certo ruolo, tutti erano importanti. Alla fine sono riusciti a creare delle situazioni sportive reali, in cui l'imbarazzo di presentare di fronte ad altri alunni era poco presente poiché tutti si sono messi in gioco ed erano coinvolti nell'esibizione. Ho notato che la timidezza era maggiormente legata al "comunicare attraverso il corpo" (ad esempio esprimere rabbia attraverso il corpo). Questo era dovuto al fatto che la classe non ha mai svolto questo tipo di lavoro ed erano quindi un po' inesperti da questo punto di vista. Quello che però ho trovato interessante è il ruolo che ha assunto il resto della classe. Durante le presentazioni tutti stavano attenti, guardavano con interesse i propri compagni senza alcuna risata (quello che sarebbe potuto capitare all'inizio dell'anno) e cercavano di essere il più obiettivi possibile nel valutarli. Le critiche non erano mai rivolte alla persona ma volevano dare dei consigli utili al gruppo. In particolare sono emerse alcune affermazioni che riporto qui di seguito:

"Mi è piaciuto come hai fatto il giocatore";

"Mi avete fatto ridere tantissimo perché avete fatto benissimo l'intero contesto e si capiva benissimo cosa facevate".

Allievo 1: "Perché camminavi con le ginocchia?", Allievo 2: "Per fare il bambino piccolo", Allievo 1: "Allora potevi camminare con le ginocchia però dando la mano alla mamma, così si capiva di più".

Lo scopo di questa lezione era di consolidare tutto ciò che riguardava le dinamiche collaborative trattate precedentemente. Sono molto soddisfatta del lavoro svolto dagli allievi. Essi hanno saputo porsi di fronte alle attività con il giusto atteggiamento formando un clima familiare e di apprendimento: si sono messi in gioco, hanno condiviso e riso con i propri compagni. Questi elementi hanno favorito il raggiungimento degli apprendimenti specifici.

### 5.3.6. Lezione 6: Percorsi sugli attrezzi proposte di sfide del gruppo classe contro il docente.

#### **Descrizione dell'attività:**

Il docente propone tre diverse scommesse alla classe:

- a) Riusciranno gli allievi ad attraversare la palestra con l'ausilio di 4 tappetini (se toccano il suolo devono ricominciare da capo) in meno di 5 minuti?
- b) Riusciranno ad attraversare la palestra con l'ausilio di 2 tappetoni in meno di 5 minuti?
- c) Riusciranno gli allievi a prendere tutti gli oggetti appesi in meno di 20 minuti (potranno utilizzare il materiale come meglio credono per creare delle "torri" e prendere gli oggetti)?

La sfida è dunque tra il docente e il gruppo classe che diventa un'unità.

#### **Descrizione dei comportamenti degli allievi**

Tabella 7: Atteggiamenti relazionali degli allievi e osservazioni raccolte durante la lezione 5.

<i><b>Criteri</b></i>	<i><b>Osservazioni</b></i>
Tipologia dei gruppi	Gruppo classe
Comunicazione tra i partner	Fin dall'inizio la comunicazione all'interno dei classe era presente.
Divisone tra i sessi	Nessuna divisione
Difficoltà a svolgere l'attività	La difficoltà sta nel trovare la strategia più adeguata rispetto alla situazione proposta. È quindi importante che prima di agire riflettano insieme e condividano le proprie soluzioni. Se questo non accade, sarà impossibile vincere la scommessa.

Con quest'ultima attività ho osservato con piacere un gruppo che diventava un'unità (la classe contro la docente). Non ci sono state situazioni di esclusione come si notavano all'inizio dell'anno, inoltre prima di andare in azione si è proprio visto un momento di interazione e accordo reciproco tra gli allievi (non come nella lezione 1 in cui si agiva senza comunicare). Anche in quest'attività posso confermare il raggiungimento degli obiettivi. La classe è riuscita a valorizzare ogni componente del gruppo. Ho apprezzato molto il miglioramento e il coinvolgimento di quei ragazzi che solitamente erano messi in disparte (infatti mi hanno confidato che si sono divertiti molto) e le relazioni positive che intercorrevano tra ragazzi e ragazze (inizialmente quando si sedevano in cerchio erano separati, ora non è più così).

### 5.3. Analisi della classe rispetto all'itinerario didattico

Al termine dell'itinerario svolto dagli allievi si è proceduto, come già detto in precedenza (cfr. 4.3.5 e 4.3.6., p. 15-16), alla somministrazione immediata del *follow-up* che riprendeva gli otto items (cfr. 4.3.3., p. 13-14) utili per raccogliere le impressioni maturate dai discenti riguardo l'autostima, dopo l'esperienza e l'applicazione delle attività collaborative.

Qui di seguito sono riportate le risposte degli alunni dopo l'intervento:

Tabella 8: Frequenza delle risposte degli alunni ad alcuni items estratti dal questionario IDM che riguardano diversi aspetti della propria autostima (dopo l'itinerario didattico).

Items	<i>Per niente</i>	<i>Non tanto</i>	<i>Non so</i>	<i>Un po'</i>	<i>Molto</i>
1. Credo che mi succederanno più cose positive che negative	0	0	9	6	6
2. In generale mi piace essere come sono	0	1	6	9	5
3. Spesso mi sembra di far male le cose	2	9	7	3	0
4. Mi preoccupa di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire su di me	8	11	0	2	0
5. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri	8	9	3	1	0
6. Ho paura di essere preso in giro	9	8	2	2	0
	<i>Molto sottopeso</i>	<i>Un po' sottopeso</i>	<i>Giusto</i>	<i>Un po' sovrappeso</i>	<i>Molto sovrappeso</i>
7. Come valuti il tuo peso	0	4	13	4	0
	<i>Mai</i>	<i>Quasi mai</i>	<i>Ogni tanto</i>	<i>Spesso</i>	<i>Sempre</i>
8. Quanto spesso ti piace il tuo aspetto	1	1	8	8	3

La tabella mostra diversi cambiamenti rispetto a quella esaminata prima dell'intervento didattico; cambiamenti, che dimostrano che qualcosa è migliorato nell'autostima degli allievi. Gli items che hanno ottenuto un miglior riscontro sono quelli riguardanti l'autostima in rapporto con gli altri:

- L'item più migliorato è il numero (4), da 8 sono passati a 19 gli allievi che hanno una visione positiva nei rapporti con gli altri e sono solo due quelli che hanno risposto negativamente, mentre prima dell'intervento didattico erano in nove.
- Alla domanda (5) da “Non so”, “Un po'” e “Molto” (visione negativa) 5 allievi sono passati a “Non tanto” (visione positiva).

- Per la domanda (6) sono due gli allievi che sono passati da “Un po’” (visione negativa) a “Per niente” (visione positiva).

A partire da questi risultati posso supporre che l'itinerario dedicato alla collaborazione e al rispetto reciproco abbia influenzato positivamente l'autostima, più specificatamente quella nel confronto con gli altri.

Per le domande (1), (2) e (3) riguardanti lo star bene con se stessi, i cambiamenti sono meno marcati; da questi items, difficilmente si osserva un miglioramento della propria autostima. Soprattutto per gli items (2), dove da una visione positiva due allievi sono passati a “Non so”, e (3) in cui una persona è passata da una visione positiva a “Non so”, però da cinque persone che hanno risposto negativamente ora sono tre. Per quel che concerne la domanda (1) due persone sono passate a “Non so”, però non c'è più nessuno che ha risposto negativamente.

In questa tabella le risposte estremamente negative sono inferiori rispetto al primo questionario però spiccano spesso da uno a tre alunni che mantengono un'immagine di sé negativa (probabilmente sono quei tre ragazzi che hanno maggiori difficoltà motorie rispetto al resto della classe, gli stessi che hanno risposto negativamente nel questionario prima dell'intervento).

Alla domanda “Come valuti il tuo peso” c'è stato un leggero cambiamento: una persona che prima dell'intervento didattico si riteneva giusta è passata a “Un po' sottopeso”. È comunque un aspetto che non può essere influenzato da un itinerario e i cambiamenti corporali in pochi mesi non ci sono o sono minimi. Per quel che concerne la domanda “Quanto spesso ti piace il tuo aspetto” c'è stato un leggero miglioramento: da tre, sono passati a due gli allievi che avevano una concezione negativa. Mentre sono sempre in otto coloro che non hanno preso posizione. Voglio precisare che anche se la classe ha avuto un netto miglioramento a livello collaborativo durante il percorso didattico, questo non influenza la concezione che ognuno ha del proprio corpo e il fatto che il proprio aspetto piaccia oppure no.

## 6. Conclusione

In questo lavoro di ricerca il mio obiettivo è stato quello di osservare se attraverso un itinerario didattico (della durata di 12 UD) basato sulle attività di cooperazione e aiuto reciproco, l'autostima degli allievi di una classe di seconda media poteva essere influenzata positivamente, e di conseguenza poteva portare a un miglior benessere psicofisico. In particolare ho voluto rispondere alla seguente domanda:

- Sapendo che le relazioni sociali positive consentono al preadolescente di sviluppare un'immagine di sé (autostima) positiva, allora trattare un itinerario sociomotorio con una classe di seconda media e svolgere delle lezioni di collaborazione e di sostegno reciproco, può influenzare positivamente l'autostima?

Innanzitutto devo precisare che nel corso dell'itinerario ho osservato dei miglioramenti a livello collaborativo (vedi capitolo Risultati): se inizialmente gli allievi faticavano a comunicare con tutti i componenti della classe e c'era poco sostegno per il raggiungimento di un obiettivo comune, alla fine di questo percorso didattico il gruppo classe era molto più unito, c'era molto più rispetto l'uno dell'altro ed erano felici di aiutare chi aveva maggiori difficoltà a svolgere un compito motorio. Quindi per quel che riguarda lo sviluppo di competenze relazionali e degli apprendimenti specifici presi in considerazione nel corso dell'itinerario (cfr. 4.3.4. Fase 4), l'obiettivo è stato raggiunto. Un obiettivo che ogni docente di educazione fisica vuole toccare, poiché permette coesione nella classe e favorisce lo sviluppo di un buon clima di lavoro basato sul rispetto reciproco e sul dialogo. È dunque facile intuire il grande valore educativo che acquisisce la comunicazione motoria; ed è per questo motivo che sono contenta dei risultati ottenuti con questa classe.

Tornando alla questione di ricerca, posso affermare che alla fine di questo percorso didattico, si sono osservati dei cambiamenti che ci fanno intendere che in parte l'autostima sia migliorata.

Grazie all'analisi dei risultati ottenuti, attraverso le risposte date nei questionari MDI e *follow-up*, ho potuto verificare che il cambiamento principale dell'autostima era quello legato al confronto con i coetanei. Infatti l'item più migliorato è il seguente: "Mi preoccupo di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire su di me", da 8 sono passati a 19 gli allievi che hanno una visione positiva nei rapporti con gli altri e sono solo due quelli che hanno risposto negativamente, mentre prima dell'intervento didattico erano in nove. Seguono gli items: "Spesso mi preoccupo perché penso di non piacere agli altri" e "Ho paura di essere preso in giro", anch'essi, legati al confronto con i

coetanei. Quindi in questo caso posso dire che lo sviluppo di competenze collaborative ha influenzato positivamente l'autostima, più specificatamente quella nel rapporto con gli altri.

Per quel che riguarda gli altri item presi in considerazione (che erano legati all'autostima condizionata da fattori interiori individuali) si sono osservati dei leggeri cambiamenti sia in positivo sia in negativo ma poco significativi; questo fa intendere che lo sviluppo di competenze cooperative, non necessariamente implica un miglioramento dell'autostima e non la trasformano in senso radicale. Ho pure osservato che il fattore tempo ha un ruolo fondamentale nello sviluppo della propria autostima: solo col tempo un docente diventa più attento alle modalità di lavoro da adottare in classe e agli strumenti utili e adatti per soddisfare i bisogni di ogni allievo.

Quello che però volevo ribadire è che l'immagine di sé (l'autostima) positiva o negativa che sia, non è condizionata unicamente da fattori interiori individuali, ma è anche alimentata dal confronto con i coetanei. Effettivamente Bowlby (1980) ha messo in evidenza che le relazioni sociali positive assumono un ruolo importante, e consentono al preadolescente di sviluppare un'immagine di sé positiva. Ed è proprio quello che ho potuto osservare nel corso di questo itinerario didattico e dalle risposte ottenuto dal questionario MDI (dopo l'intervento).

### **6.1. Limiti della ricerca e possibili sviluppi**

I risultati e le conclusioni di questa ricerca non hanno l'ambizione di essere estesi a tutto il Canton Ticino, in quanto non si è proceduto ad una comparazione di dati e risultati con altre classi di seconda media presenti sul territorio. Questo limite potrebbe essere parzialmente superato con l'applicazione dello stesso percorso didattico e con la successiva somministrazione del *follow-up* a tutte le classi di seconda media di un istituto scolastico. C'è però da tenere in considerazione che ogni classe ha i suoi allievi, è quindi necessario adattare le attività motorie in base ai bisogni e capacità delle classi.

Un altro limite della ricerca è rappresentato dal fattore tempo: ho dedicato sei lezioni di educazione fisica per trattare le competenze collaborative; ho quindi somministrato il *follow-up* dopo solo un mese e mezzo dal primo questionario. Ci sono stati dei miglioramenti dell'autostima, ma non sono stati radicali. Sarebbe interessante, se in un futuro avessi la possibilità, lavorare per un anno con una classe sulle diverse dinamiche collaborative e d'interazione sociale; solo in questo modo potrò realmente conoscere ogni singolo allievo e creare un programma con attività collaborative adatte alle loro esigenze e che permettano di sviluppare efficientemente le competenze relazionali. E di proporre il questionario alla fine dell'anno scolastico per osservare se ci sono stati dei reali cambiamenti dell'autostima.

## 7. Bibliografia

- Bascelli E., Camodeca, M., & Di Santo, S. (2008). *Psicologia dell'educazione e dei processi di apprendimento*. Bologna: Edizione Il Mulino.
- Bowlby, J. (1980). *Attaccamento e perdita*. London: Hogarth Press.
- Gruppo HarmoS (2015). *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese*. Bellinzona: Gruppo HarmoS.
- Ferrari, L., Santilli, S., & Ginevra, M.C. (2014). *La psicologia positiva a scuola e nei contesti formativi*. Strumenti e contributi di ricerca. Firenze: Edizione Hogrefe.
- Giusti, E., & Testi, A. (2006) *L'autoefficacia. Vincere quasi sempre con le 3 A. Psicoterapia e counseling*. Roma: Edizion Sovera.
- Mead, G.H. (1934). *Mente, sé e società*. Milano: Edizione Giunti.
- Palmonari, A. (Ed.). (2011). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Edizione Il Mulino.
- Parlebas, P. (1997). *Giochi e sport*. Torino: Edizione Il Capitello.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Torino: Edizioni Erickson.
- Polito, M. (2003). *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo, strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*. Torino: Edizioni Erickson.
- Pope, A., McHale, S., & Craighead, E. (1993). *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*. Trento: Edizione Erickson.

- Prezza, M., & Santinello, M. (2002). *Conoscere la comunità. L'analisi degli ambienti di vita quotidiana*. Bologna: Edizione Il Mulino.
- Vecchio, G.M. (2008). *Funzionamento morale e prosocialità: valori, ragionamento e «agentività» morale, «Psicologia dell'educazione»*. Trento: Edizioni Erickson.



Questa pubblicazione, L'educazione fisica e il benessere dei preadolescenti, scritta da Sabrina Paulus, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.