

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

SVEVA ARRIGONI

MASTER IN INSEGNAMENTO MEDIO

ANNO ACCADEMICO 2015/2016

IL BENESSERE DELL'ADOLESCENTE

**PUÒ L'EDUCAZIONE FISICA, ATTRAVERSO UN ITINERARIO
SPECIFICO, MIGLIORARE IL BENESSERE DELL'ADOLESCENTE?**

RELATORE: LUCIANA CASTELLI

CORRELATORE: LUCA SCIARONI

Desidero innanzitutto ringraziare gli alunni della mia classe di pratica professionale, gli stessi mi hanno permesso di effettuare questa ricerca-intervento. Si sono prestati a compilare i questionari e a svolgere le attività che rientravano nell'intervento proposto. Grazie a loro ho osservato e analizzato i cambiamenti che può suscitare un itinerario specifico nella disciplina di educazione fisica.

Un ringraziamento speciale va ai miei compagni di studi, che in questi due anni hanno percorso con me un importante, tortuoso ma sereno cammino. Insieme abbiamo realizzato il nostro sogno professionale e ci siamo supportati con idee e consigli al fine di stimolarci sempre a vicenda. Non da ultimo ringrazio la mia relatrice, il suo aiuto è stato indispensabile al fine di trovare il giusto percorso e le corrette modalità di esecuzione della ricerca.

Abstract

Sveva Arrigoni

Master in insegnamento nella scuola media

Il benessere dell'adolescente. Può l'educazione fisica, attraverso un itinerario specifico, migliorare il benessere dell'adolescente?

Luciana Castelli

Può l'educazione fisica attraverso un itinerario specifico migliorare il benessere dell'adolescente, relazionato alla considerazione dell'io e del sé?

Lo scopo di questo lavoro di ricerca è di analizzare il tipo di relazione che intercorre tra il benessere e le attività mirate effettuate nelle ore di educazione fisica. Vengono in modo particolare osservate l'autostima degli allievi, la concezione del proprio corpo e le stesse nel contesto sociale scolastico.

Per poter verificare le ipotesi sono state messe in atto delle modalità di raccolta dati basate su un approccio di tipo quantitativo, attraverso un questionario.

Il questionario utilizzato è il *Middle Years Development Instrument*-MDI (Schonert-Reichl et al. 2010).

È stato proposto un intervento didattico effettuato attraverso cinque attività pratiche e motorie, sviluppando le competenze dell'educazione fisica. Poi è stato nuovamente sottoposto un questionario comprendente unicamente le 8 domande inerenti alla ricerca.

Paragonando le risposte che gli allievi hanno dato prima dell'intervento e quelle effettuate dopo, si è osservato un miglioramento del benessere, il livello di autostima sembra essere migliorato e la concezione del sé sviluppata in maniera positiva.

Sommario

1) Introduzione.....	2
2) Quadro teorico di riferimento.....	3
2.1 Il benessere, l'adolescenza e la trasformazione.....	3
2.2 L'autostima, l'autoefficacia e le influenze esterne.....	6
3) Quadro metodologico.....	9
3.1 Fase 1.....	9
3.1.1 <i>Somministrazione del questionario</i>	9
3.1.2 <i>Strumento di lavoro</i>	9
3.2 Fase 2.....	10
3.2.1 <i>Analisi dei dati</i>	10
3.2.2 <i>Sintesi</i>	15
4) Intervento.....	17
4.1 Fase 3.....	17
4.1.1 <i>Intervento</i>	17
4.1.2 <i>Analisi dei dati</i>	21
5) Discussione.....	27
5.1 Risultati ottenuti.....	27
5.2 Limiti della ricerca.....	27
6) Conclusione.....	29
7) Bibliografia.....	31

1) Introduzione

Nelle lezioni delle materie sociali che ho affrontato nel mio percorso scolastico, ho studiato più volte quanto l'influenza delle persone, docenti, allenatori e genitori, ci faccia cambiare opinione o ci condizioni riguardo a delle scelte che dovrebbero essere personali. Come sostiene McGee "Se a scuola avessi avuto un insegnante come lei, Paul, avrei potuto diventare un astronauta" (McGee, 2011, p.11).

Seppur consapevole che anche nella mia vita alcune scelte siano state condizionate da fattori esterni, nell'istante in cui leggendo un libro mi sono imbattuta in questa citazione, ho sobbalzato ed ho realmente compreso quanto a mio parere il mio futuro lavoro possa contribuire, ed avere un effetto profondo e duraturo sui giovani allievi.

Osservando gli alunni crescere e svilupparsi velocemente, ho notato anche che il cambiamento così radicale e veloce del proprio corpo può creare parecchio disagio.

Mi sono perciò chiesta, come e quanto il ruolo del docente di educazione fisica potesse influenzare e migliorare questo periodo delicato della crescita. Il mio obiettivo personale riguarda l'allievo, l'individuo e il suo benessere.

Ho così deciso di iniziare la mia ricerca concentrandomi sui processi dell'autostima, il suo funzionamento, la sua crescita ed inoltre anche analizzare nel contesto scolastico le situazioni che la possono rendere più vulnerabile.

È stato per me importante analizzare e approfondire ciò che comprende e circonda la delicata fase dell'adolescenza. Indispensabile considerare anche i pensieri degli stessi adolescenti riguardo la fase che stanno attraversando e vivendo ed osservare perciò il loro benessere, la loro serenità e di conseguenza anche ciò che condiziona negativamente questo status.

Dopo aver compreso e analizzato le trasformazioni che avvengono a livello fisico nell'adolescente, quanto le stesse possono influenzare il pensiero cognitivo dell'allievo e le definizioni di autoefficacia, autostima e concetto di sé, ho deciso di effettuare un intervento.

Il lavoro di diploma che vado a proporre è finalizzato ad osservare i risultati raggiunti dopo l'esecuzione dello stesso. L'intervento proposto mirava a dimostrare che il docente di educazione fisica ha la possibilità, attraverso delle attività organizzate e strutturate, di creare le occasioni per permettere agli allievi di credere maggiormente in se stessi.

2) Quadro teorico di riferimento

Nella vita si attraversano importanti e cicliche fasi che ci permettono di crescere e di costruire le caratteristiche personali che caratterizzano ognuno di noi.

Ogni fase, ogni ciclo, è importante ed ha al suo interno momenti più o meno critici, altri destabilizzanti ed altri ancora che portano un'infinita positività.

Pre-adolescenza e adolescenza sono le due fasi dello sviluppo che saranno affrontate nel corso del presente lavoro.

2.1 Il benessere, l'adolescenza e la trasformazione

Il significato della parola “ben-essere” è stato oggetto di molte trasformazioni. Se secondo il vocabolario Treccani (2014), il termine benessere significa “star bene”, per cui avere un buono stato di salute, oggi viene rivalutato poiché questa definizione comprende unicamente le condizioni di salute dell'individuo, legate a malattia e infermità.

Nel XX secolo, l'interpretazione di benessere ha avuto un' importante svolta. Diener (1984) definiva il benessere in modo completo e non unicamente in base a parametri oggettivi, ossia status sociale ed economico (reddito, occupazione), classificazione sociale (istruzione, ruoli lavorativi) e salute fisica (malattie e possibilità di cure mediche).

Una prima direzione di ricerca di Diener sulla condizione di benessere, intesa nelle sue dimensioni positive, poiché spesso osservato unicamente come assenza di malessere, si è centralizzata sull'analisi dell'esperienza soggettiva del benessere, definito in seguito “*benessere soggettivo*”.

Oggi infatti la nozione di “benessere” ha una nuova versione. Per poter affermare il grado di benessere di una persona è necessario considerare anche le dimensioni psicologiche e sociali dell'individuo (Saracci, 1997). Si ritiene dunque evidente che le emozioni, i rapporti sociali e le esperienze positive e negative che si creano dai rapporti con l'ambiente e con le persone, condizionano lo stato di salute ed il benessere della persona (Goleman, 2011).

L'attenzione per il benessere soggettivo ha origine principalmente nei settori disciplinari specifici come la salute mentale, la qualità della vita e la gerontologia. L'obiettivo era ricercare dei parametri della qualità della vita più validi dei soli indicatori oggettivi. Le ricerche di Diener, hanno idealizzato il benessere come esperienza emozionale positiva e con la presenza di sentimenti di soddisfazione nei confronti della propria vita.

Prendendo in considerazione il benessere ed interpretandolo soggettivamente, è importante sottolineare che l'organizzazione mondiale della sanità si occupa della salute della popolazione

mondiale in tutta la sua globalità: fisica, mentale e sociale. L'OMS considera la scuola un *Setting for health*, è perciò ritenuto un luogo nel quale vi è un importante scambio di rapporti sociali e gli stessi si ripercuotono sullo stato di benessere degli allievi (OMS, 1998).

Maria Rita Parsi definisce l'adolescenza, che caratterizza i nostri allievi, come “una fase travagliata di crescita, orientata a superare con fatica il passaggio verso una condizione adulta. Essa si colloca in un'intermediazione psicobiologica che sospinge gli ormoni e trasforma innanzitutto il corpo, rendendolo adeguato alla dimensione della piena maturità” (Parsi & Campanella, 2014, p.45).

Questa definizione integra al proprio interno un cambiamento radicale che interessa corpo e mente e che necessita inevitabilmente di un grande impegno personale.

Questa fase travagliata richiede degli sforzi soggettivi impegnativi per permettere ad ognuno di crescere con un livello di benessere adeguato.

I pre-adolescenti devono affrontare un cambiamento dettato dalla natura, che avviene senza il loro consenso e che stravolge gli equilibri della persona.

Erikson sostiene che l'adolescenza rappresenta il periodo più importante per la costruzione dell'identità personale (1968). L'individuo in questa fase si trova in un limbo, nel quale deve comprendere e progettare la propria identità futura e nel mentre si ritrova a dubitare dell'identità che lo ha caratterizzato nella fanciullezza (Vianello, Gini & Lanfranchi, 2012).

Casolo (2011) considera il processo evolutivo dell'individuo personale e influenzato da fattori ereditari, ambientali e individuali. Tutte le persone crescono, si evolvono e si sviluppano, tuttavia la tempistica non è collocabile in un periodo cronologico predefinito. Pertanto l'autore suddivide l'arco di vita in tre importanti fasi, periodi della vita; l'età evolutiva, l'età della stabilizzazione e l'età della involuzione. La prima fase è quella che comprende il percorso che l'individuo compie dalla nascita all'età adulta, includendo di conseguenza anche la delicata fase dell'adolescenza. Casolo proprio in questa fase specifica quanto sia importante sapere che “La crescita morfologica delle parti e delle proporzioni tra le stesse del corpo in età evolutiva non avviene secondo una progressione e una linearità costanti in termini di velocità e segue un andamento sigmoidale” (Casolo, 2011, p.44).

In questa fase bisogna rivalutare tutte le capacità motorie ormai acquisite e automatizzate nel corso della vita. Buckler & Sartorio (2006) sostengono quanto sia possibile deviare e diminuire la situazione stressante in cui vive l'adolescente informandolo e rendendolo consapevole di quanto gli sta accadendo. Fondamentale, secondo gli autori, è tenere al corrente il giovane di che cosa, in effetti, egli deve aspettarsi dalla maturazione puberale che può realizzarsi in tempi e con durate diverse anche in condizioni di assoluta normalità.

Dagli 11 ai 14 anni l'individuo si imbatte in un periodo in cui il cambiamento tra ragazzo e ragazza è molto evidente. Da questo periodo appare una marcata differenziazione tra sessi. Se nelle fasi

precedenti la crescita ponderale e staturale, alternata a cicli, era simile tra i due sessi, in questo periodo, indotto da un bombardamento ormonale, avviene una differenziazione (Casolo, 2011).

L'età evolutiva, sempre considerando gli studi fatti da Casolo, è caratterizzata anche da una marcata differenza tra età anagrafica ed età biologica, di maturazione e sviluppo dell'individuo.

Osservando una classe composta da studenti aventi tutti la stessa età anagrafica, essi presentano comunque e in modo evidente caratteristiche eterogenee.

Seppur considerando nella norma quelle situazioni di crescita individuale che anticipa o ritarda di due anni la comparsa di caratteristiche medie, possiamo immaginare il disagio dell'adolescente nell'osservare un'evidente differenza tra il proprio corpo e quello degli altri compagni.

Avalle (2013) definisce la situazione di disagio giovanile, suddividendo la parola e sottolineandone il significato delle stesse; “dis-” prefisso con valore negativo e “agio” sostantivo che concerne ad una condizione di benessere psicologico e fisico.

L'autore sostiene che il disagio è pertanto riconducibile al mal-essere, ad una mancanza di rapporti sereni con l'ambiente circostante.

Nell'ambito scolastico il disagio fa riferimento a varie problematiche, “ad una serie di vissuti soggettivi che includono sofferenza, frustrazione, insoddisfazione e alienazione riferibili genericamente all'insieme delle condizioni obiettivamente difficili che pesano sui processi di maturazione personale e di inserimento sociale dei giovani” (Mion, 1995).

Avalle (2013) sostiene che “Il disagio si presenta come un'esperienza vissuta dall'alunno nell'affrontare le diverse attività e le regole che sono proprie della scuola, essa può rivelarsi tragica o terapeutica, a seconda della possibilità ad accogliere, leggere, interpretare il disagio ed intervenire sul medesimo, tale situazione caratterizza, pertanto, una condizione-limite tra un alunno in difficoltà nell'adattarsi alla scuola e una scuola in difficoltà circa gli interventi e le strategie più opportune da adottare.” (Disagio, DSA e Bisogni educativi speciali (BES), <http://is.pearson.it/dsa/disagio-dsa-e-bisogni-educativi-speciali-bes>).

Come sostenuto da Jeammet (2009) la pubertà mette alla prova le risorse di ogni individuo. Il corpo diventa improvvisamente un ostaggio. Il corpo sfugge all'adolescente e pure le emozioni e le sensazioni che prova sono incontrollabili e sconosciute. La persona viene privata del proprio corpo prepubere e dovrà imparare a riappropriarsene affrontando ed accettandone le modifiche. Jeammet (2009) ha affermato che l'adolescente più che avere la sensazione di agire sta subendo il cambiamento, il giovane non comprende cosa stia accadendo, non si sente più responsabile del proprio corpo e nemmeno attore delle azioni e questo causa nei preadolescenti un ulteriore senso di disorientamento. Gasperini (2014) afferma che i comportamenti tipici degli adolescenti, osservati raccogliendo descrizioni di docenti, i quali definiscono alcuni allievi della propria classe con

termini quali; svogliati, musoni e permalosi, sono dettati da questo grande disagio e smarrimento che li porta a riflettere su tutto e tutti, rendendoli pieni di idee e di originali situazioni. Jeammet (2009) descrive il diventare autonomi come un piacere ed una necessità, ma questo comporta sicuramente anche prendere dei rischi soggettivi e le emozioni di ansia e preoccupazione.

2.2 L'autostima, l'autoefficacia e le influenze esterne

L'autostima e l'autoefficacia in svariate situazioni vengono usate come sinonimi, le due parole però sono ben distinte e le stesse hanno significati diversi. Secondo Bandura la definizione di autoefficacia è "la convinzione delle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie per gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi prefissati" (Bandura 1997).

In particolare secondo l'autore la convinzione di autoefficacia personale corrisponde alla fiducia che la persona ha circa le proprie capacità di progettare ed eseguire azioni che producano i risultati desiderati (1997). Pope, MC Hale e Craighead (1992) per spiegare il significato di autostima, innanzitutto sottolineano la differenza, che viene spesso ignorata, tra la stessa e il concetto di sé.

Il concetto di sé per cui è l'insieme dei pensieri a cui una persona fa riferimento descrivendo sé stessa. Il concetto di autostima invece, illustrano gli autori, è basato su una combinazione di due fattori, bisogna considerare il Sé percepito, quelle abilità e qualità che un individuo ha oppure no, e il Sé ideale, che rappresenta invece l'immagine della persona che ci piacerebbe essere. Tra questi due fattori è necessario ci sia la maggior armonia possibile. "Per contro, un bambino il cui Sé ideale consiste in una grande popolarità tra i compagni ma che nella realtà ha pochissimi amici, soffrirà di bassa autostima" (Pope, MC Hale & Craighead, 1992, p. 14).

Nella fase introduttiva di questo lavoro ho elencato i quattro fattori che influenzano maggiormente l'autostima; la famiglia, la scuola, i media e noi stessi (McGee 2012). Pope, MC Hale e Craighead osservano che l'autostima e lo sviluppo hanno una relazione importante. Spiegano che il bambino di tre anni, quello di nove e l'adolescente sono influenzati e si affidano a persone, situazioni diverse per riuscire a sentirsi bene con se stessi.

Per esempio l'adolescente fa affidamento sia sui genitori sia sui pari per avere informazioni riguardo alla propria competenza (Pope, MC Hale & Craighead, 1992).

Jeammet (2009) sostiene che il preadolescente si trova in un periodo della propria vita in cui desidera allontanarsi dai genitori, dove scopre che alcune cose dette dagli stessi sono solo strategie per far andar meglio la situazione e in cui comprende che non sono assolutamente immortali oppure sempre dalla parte della ragione.

I giovani desiderano iniziare a vivere da soli, con le proprie idee e i propri desideri ma sono

comunque legati ai genitori per quanto riguarda il mantenimento, la casa e il cibo.

Secondo McGee è essenziale permettere ai ragazzi di sbagliare, il successo non deve essere al primo posto. L'impegno e la determinazione fanno di un pre-adolescente una persona vincente ed è qui che il genitore e il docente devono rimarcare i lati positivi della situazione.

“Quando un genitore iper-protegge sta di fatto trascurando il desiderio naturale dei figli di crescere e di esplorare. E un genitore del genere si potrà trovare con un figlio diciottenne con la fiducia in sé stesso di un ragazzino di dieci anni” (McGee, trad. 2012, p. 63).

Se una persona crede nelle proprie potenzialità saprà affrontare il test, il colloquio o la gara di atletica con una determinazione e un impegno maggiori e con l'aggiunta, inevitabile, di una buona dose di capacità, i risultati saranno migliori. McGee considera che i piccoli cambiamenti saranno sempre grandi cambiamenti. Lasciando tempo al tempo ogni piccolo traguardo diventerà un'importante svolta nella vita dell'individuo.

“I figli crescono grazie alle sfide. Vengono sostenuti dall'incoraggiamento. Vengono demoliti dalle continue critiche” (McGee, trad. 2012, p. 68).

Il preadolescente si trova in una fase di ricerca, di scoperta, deve riuscire a scoprire la sua nuova identità. Questo argomento studiato in modo molto profondo da Jeammet Philippe, è molto delicato e dovrebbe essere parte integrante e di aggiornamento da parte dei docenti.

Jeammet sottolinea che l'adolescente sta diventando un nuovo individuo e per questo pensa di dover dimostrare di che pasta è fatto, è un processo che gli adolescenti devono affrontare, il nuovo territorio è da costruire e da difendere.

“L'adolescente deve ormai assumere su di sé le funzioni di regolazione dell'autostima, di appoggio e di sostegno che fino all'adolescenza spettano in larga misura ai genitori; dovrà rinegoziare totalmente le condizioni di ciò che garantisce il senso del suo valore e la sua fiducia in se stesso trovando nuovi modi per scaricare le tensioni e conseguire piaceri” (Jeammet, 2009, p.55).

McGee sostiene che i media hanno un forte impatto per la formazione dell'autostima, i media danno forma alla nostra cultura. Lo scrittore illustra quanto siano potenti i media, quanto possono influenzare anche un'intera nazione e quanto gli stessi possano distorcere la realtà delle situazioni.

Proprio grazie a questa possibilità, i media possono incidere sull'autostima dell'individuo.

“I media possono erodere la fiducia in voi stessi distorcendo il vostro punto di vista sulla realtà” (McGee, trad 2012, p. 82).

Un'altra importante fonte di autostima riguarda le esperienze che abbiamo a scuola, in particolare i rapporti con gli insegnanti e i compagni di classe. Questi ultimi possono avere un effetto profondo e duraturo su noi stessi. McGee sostiene infatti che il lavoro dell'insegnante è sicuramente uno dei più impegnativi e difficili, ma è fondamentale che tutti i docenti siano consapevoli che il loro

comportamento può avere un effetto profondo e duraturo sui giovani, in entrambe le direzioni, positive e negative.

3) Quadro metodologico

3.1 Fase 1

3.1.1 Somministrazione del questionario

Il lavoro di ricerca qui proposto è stato organizzato in distinte fasi di lavoro.

La prima parte del lavoro, articolata tra ottobre e novembre, riguarda la somministrazione di un questionario ad alcune classi del primo biennio di Scuola Media del Canton Ticino.

Le classi coinvolte nella ricerca appartengono alle sedi di pratica degli abilitanti. Presso la mia sede di pratica sono quattro le classi che hanno preso parte alla ricerca. Il lavoro qui proposto basa la sua ricerca su una singola classe, per questo verranno analizzati unicamente i dati degli allievi di una seconda media del Canton Ticino, composta da 24 allievi di età compresa tra i 12 e i 14 anni.

Il questionario è stato somministrato nelle mie unità didattiche di educazione fisica. Dopo aver accolto gli allievi in palestra ho spiegato ed esposto l'attività che avremmo affrontato. Ho consegnato il questionario agli allievi e ho letto ad alta voce la breve introduzione esposta sulla prima pagina del questionario. Ho inoltre esplicitato la motivazione personale del mio lavoro di ricerca soffermandomi soprattutto sul desiderio di creare un progetto per migliorare il benessere degli allievi, oggi e nelle classi future.

Dopo aver chiesto agli allievi di essere il più sinceri possibile, abbiamo letto ad alta voce le prime domande ed ho sollecitato gli allievi ad osservarne altre particolarmente difficili così da comprenderle al meglio e di conseguenza poter rispondere in modo completo.

Il questionario è stato svolto in maniera anonima e indipendente, i discenti avevano la possibilità di interpellare la docente ogni qualvolta avessero avuto dei dubbi o delle domande.

Ogni individuo si è preso il tempo necessario per compilare il questionario ed una volta terminato e riletto è stato consegnato in una scatola. La somministrazione del questionario globalmente ha impiegato 60 minuti.

3.1.2. Strumento di lavoro

Lo strumento di lavoro principale per la seguente ricerca è il *Middle Years Development Instrument*-MDI (Schonert-Reichl et al., 2010). Si tratta di un questionario creato in Canada nel 2010, quest'ultimo viene somministrato ai giovani dagli 8 ai 14 anni per verificare ed osservare il grado di benessere degli stessi in diversi ambiti della loro vita.

Il questionario è stato tradotto in italiano (*Capire le nostre vite – Strumento di sviluppo per i preadolescenti*) e in parte sottoposto a piccole modifiche al fine di adattarlo nella maniera più funzionale alla nostra cultura, al cantone Ticino.

Le domande del questionario sono relative a cinque aree di sviluppo che sono fortemente legate al benessere, la salute e il rendimento scolastico, ossia;

- a) lo sviluppo sociale ed emotivo.
- b) le relazioni che i preadolescenti hanno con i pari e gli adulti, sia all'interno della famiglia che all'esterno.
- c) le esperienze scolastiche, relative alle emozioni e alle situazioni provate, riguardo il bullismo e il clima che i discenti vivono nelle varie situazioni scolastiche.
- d) la salute fisica e il benessere, particolarmente importanti riguardo l'autostima e il benessere relazionale al proprio fisico e alla concezione del proprio corpo.
- e) uso costruttivo del tempo dopo-scuola, per poter comprendere quanto l'allievo conosca, faccia e sia contento di fare al di fuori dell'orario scolastico.

3.2 Fase 2

3.2.1 Analisi dei dati

Attraverso le domande e le risposte del questionario è possibile prendere in esame molte informazioni riguardo le vite degli allievi. La raccolta dei dati quantitativi di ogni classe è integrata in una banca dati generale che contiene tutti i risultati ottenuti ogni anno a partire dal 2011 e conduce perciò a delle analisi statistiche globali.

La seconda fase del presente lavoro, articolata ad inizio dicembre, riguarda l'analisi delle domande del questionario e la decisione di considerarne otto, coerentemente con gli scopi del lavoro.

Per il lavoro di diploma presentato sono state selezionate le domande che chiedono ai preadolescenti come percepiscono il proprio corpo, come percepiscono il loro stato di benessere ed infine alcune domande riguardo l'influenza del contesto sociale.

In modo particolare l'indagine si concentra sulla percezione del proprio peso, sulla capacità di comprendere e riconoscere le abilità del proprio corpo e le relazioni sociali collegate a questo.

Sono state perciò prese in considerazione ed analizzate le risposte degli allievi alle seguenti domande:

- 5. Credo che mi succederanno più cose positive che negative
- 7. In generale mi piace essere come sono
- 12. Spesso mi sembra di far male le cose

13. Mi preoccupo di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire di me

14. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri

15. Ho paura di essere preso in giro

59. Come valuti il tuo peso

60. Quanto spesso ti piace il tuo aspetto

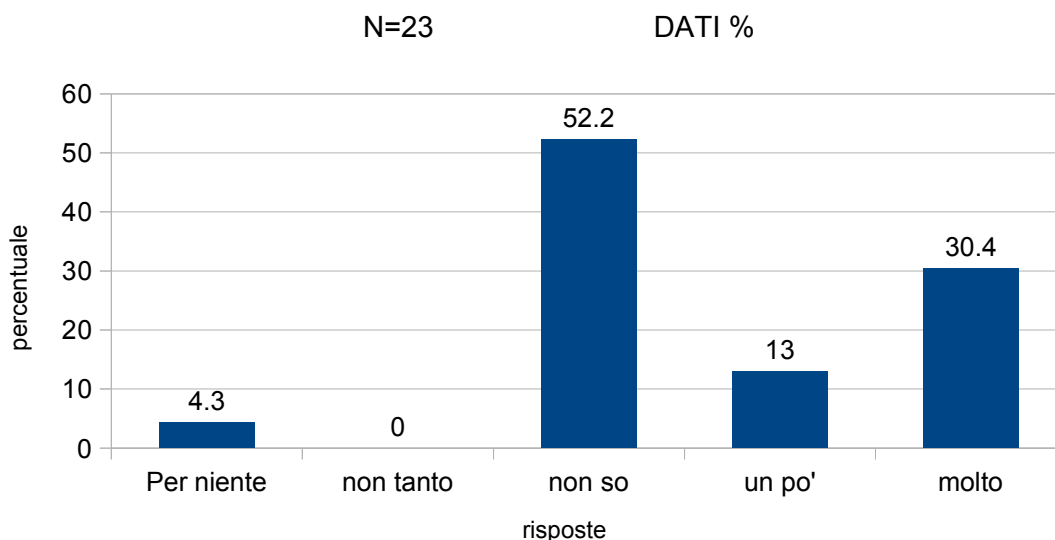
Il questionario proposto è di tipo scalato, ovvero l'allievo deve barrare unicamente una risposta fra quelle indicate. Le risposte si presentano come scala graduata, ai due estremi vi sono quelle completamente in opposto tra di loro. Perciò viene richiesto all'intervistato di individuare tra le risposte proposte, quella che più si avvicinava alla propria posizione, la preferenza gradita corrisponde alla corretta distanza dagli estremi della scala.

Alle domande 5, 7, 12, 13, 14 e 15, era possibile rispondere attraverso cinque risposte che comprendevano: “per niente”, “non tanto”, “non so”, “un po'” e “molto”.

Le risposte della domanda 59, sempre in una scala graduale, variavano da “molto sottopeso” a “molto sovrappeso”. Quelle della domanda 60, comprendevano “mai”, “quasi mai”, “ogni tanto”, “spesso” e “sempre”.

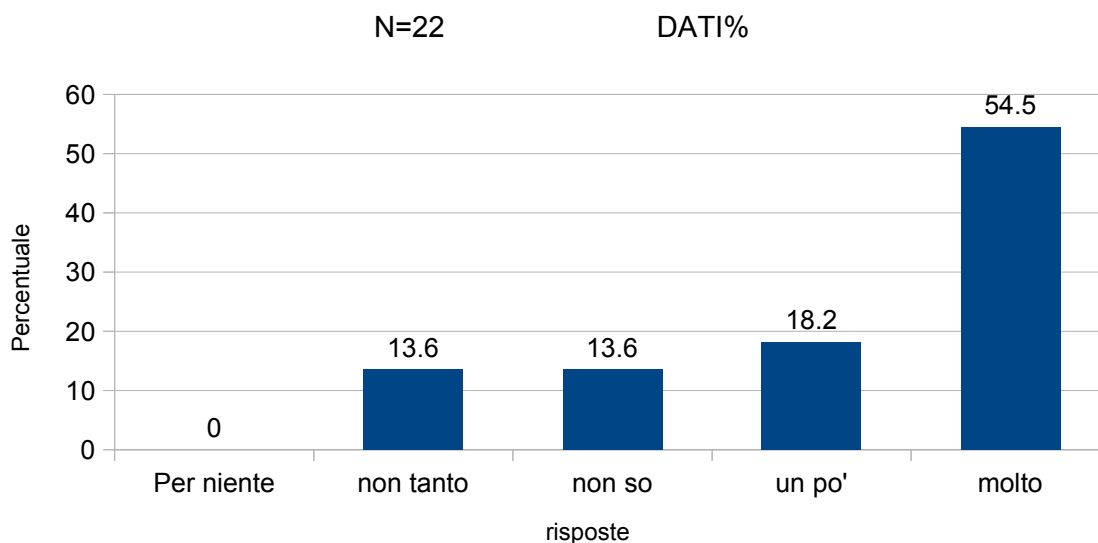
Di seguito gli istogrammi rappresentanti i dati ottenuti delle risposte degli allievi:

5. Credo che mi succederanno più cose positive che negative



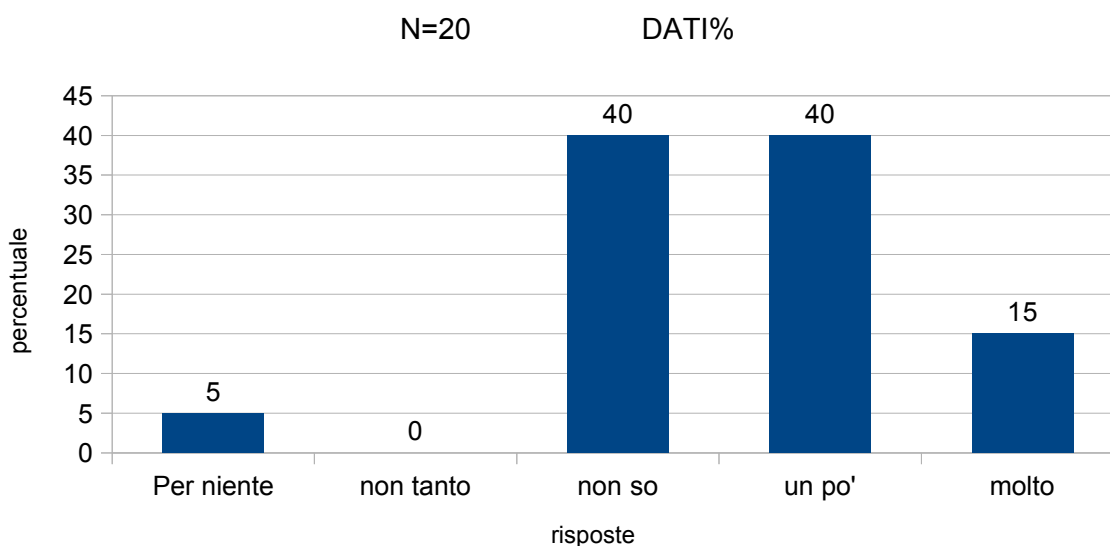
Il grafico mostra chiaramente come solamente una percentuale minima degli allievi di questa classe pensi che succederanno più cose negative che positive. Un altro dato importante che risulta chiaro è che il 52.2 % dei discenti non sa, non è in grado di valutare cosa il futuro potrà riservargli. Il 30.4 % crede invece succederanno più cose positive che negative.

7. In generale mi piace essere come sono



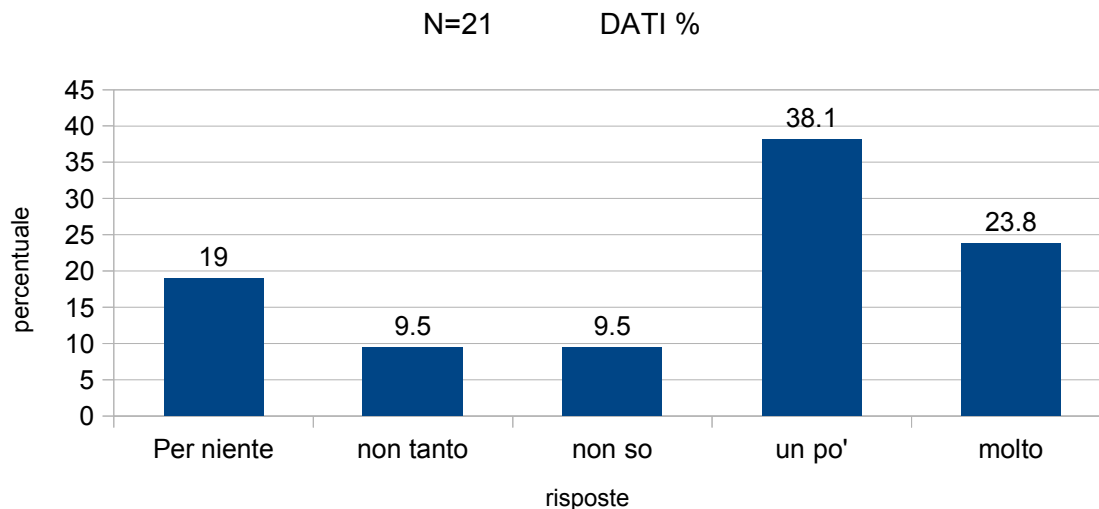
Anche in questo grafico è facile osservare la differenza tra i risultati riguardanti chi non si piace mai e chi invece ha una buona considerazione di sé. Il 54.5% degli allievi si piace molto mentre è pari a zero la quantità di risposte “per niente”:

12. Spesso mi sembra di far male le cose



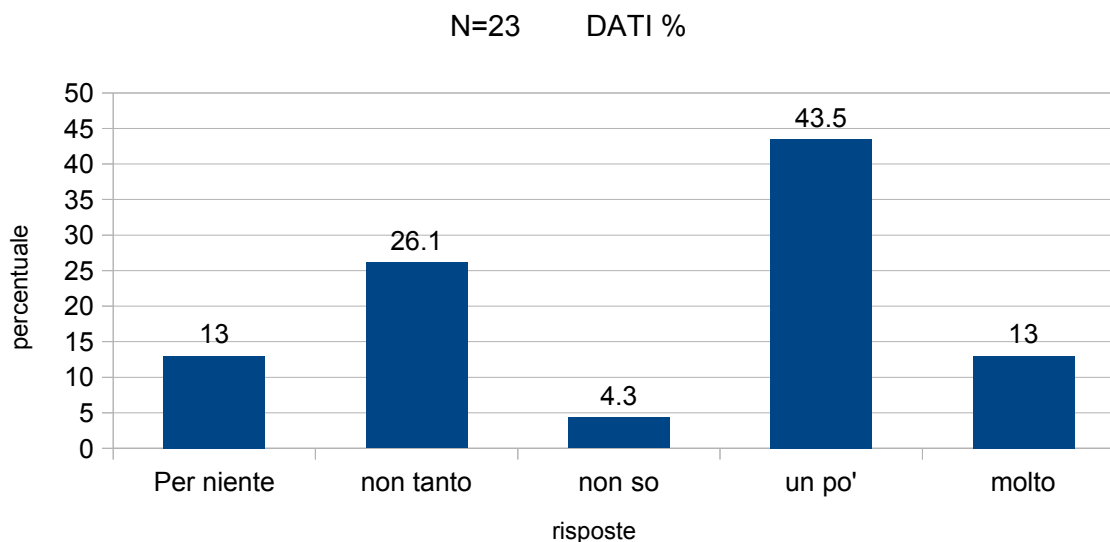
In questo istogramma risaltano le due colonne centrali, ciò significa che la maggior parte degli allievi di questa classe non crede o non percepisce di fare bene la maggior parte delle cose che effettuano. Il 15% degli allievi che hanno risposto alla domanda, crede di fare molto bene le cose, mentre solo il 5% ha risposto “per niente”, esplicitando il proprio disappunto.

13. Mi preoccupo di quello che gli altri ragazzi potrebbero dire su di me



Da questo grafico sappiamo che la maggior parte degli allievi è condizionata in quello che fa, in base al pensiero dei propri pari. Osservando le risposte valide degli allievi e sommando le risposte “un po'” e “molto”, risulta che il 61.9% degli alunni ha delle preoccupazioni riguardo il pensiero dei propri pari verso le proprie azioni.

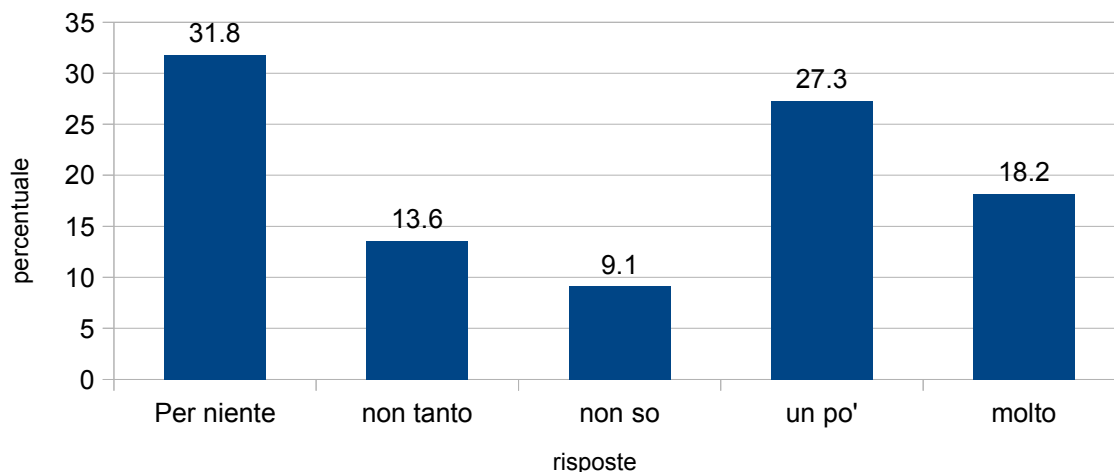
14. Spesso sono preoccupato perché penso di non piacere agli altri



Sommando le risposte “per niente” e “non tanto”, notiamo che il 39.1% degli allievi non si preoccupa di non piacere agli altri, mentre la somma delle risposte “un po'” e “molto”, 56.5% , ci dimostra che la maggior parte degli allievi è preoccupata perché pensa spesso di non piacere agli altri.

15. Ho paura di essere preso in giro

N=22 DATI %

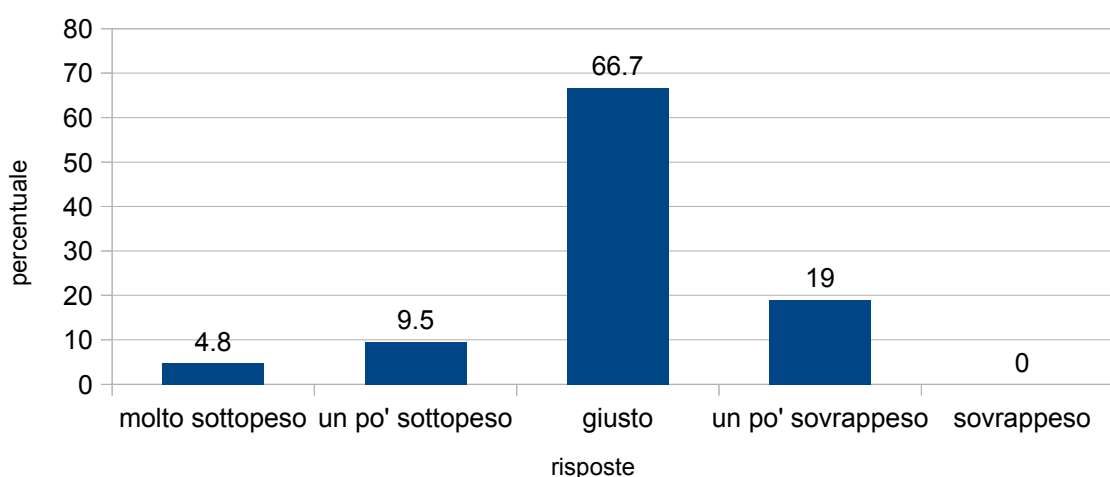


Prendendo in considerazione le estremità del grafico, si osserva una maggior percentuale di ragazzi che non si sente impaurito delle prese in giro dei coetanei.

Il 31.8% delle risposte valide infatti sono “per niente”. Vi è comunque un 45.5 % di risposte, sommando le risposte “un po’” e “molto”, che dimostra che molti allievi hanno paura di essere presi in giro.

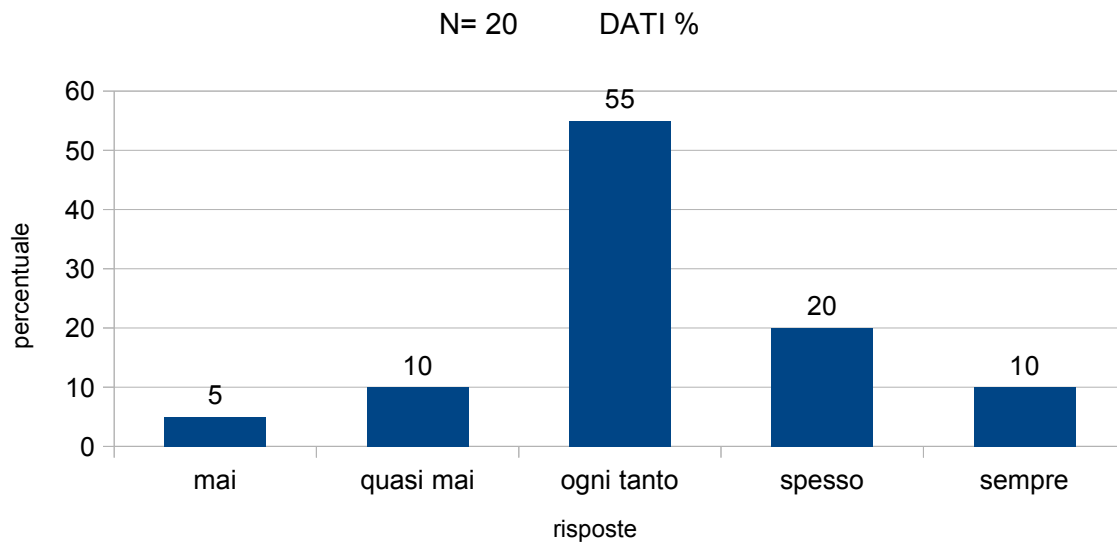
59. Come valuti il tuo peso

N= 21 DATI %



La maggior parte degli allievi di questa classe valuta il proprio peso “giusto” (66.7 %). Il 4.8 %, che rappresenta un'unica risposta, si valuta “molto sottopeso”. Mentre quattro allievi (19%) si ritengono “un po' sovrappeso”.

60. Quant spesso ti piace il tuo aspetto



Da quest'ultimo grafico invece si può osservare che la maggior parte dei discenti è saltuariamente soddisfatta del proprio aspetto, infatti il 55% ha risposto “ogni tanto”. Una piccola parte rappresentata dal 5% non lo è quasi mai, mentre il 30% degli allievi che hanno risposto si piace “spesso” o “sempre”.

3.2.2 Sintesi

Osservando e analizzando i dati ottenuti dalle risposte degli allievi, posso affermare che l'intervento proposto andrà a mirare ad una miglior autostima e autoefficacia e ad una considerazione maggiore riguardo le proprie potenzialità e il proprio aspetto.

L'obiettivo sarà anche di far comprendere ad ognuno di avere delle proprie e personali abilità e che ogni individuo è speciale perché unico, l'allievo dovrà riconoscere e valorizzare le proprie virtù.

Le risposte alla domanda 5 e alla domanda 12 sono generalmente collegate alla personalità degli individui. Una persona può essere di indole pessimista oppure ottimista. Gli allievi di questa classe risultano ancora in una situazione confusa, le esperienze positive ci permettono di avere maggior fiducia nel futuro e così il nostro benessere migliorerebbe. Sarebbe fondamentale, che attraverso l'intervento proposto gli allievi si riscoprano un po' più ottimisti.

Dalle risposte estrapolate dalle domande 13, 14 e 15, si osserva quanto gli alunni di questa classe siano influenzati e preoccupati dal pensiero e da ciò che potrebbero dire gli altri compagni. Si evidenzia però una diminuzione di risposte “un po'” e “molto”, alla domanda “ho paura di essere preso in giro”. Questo può significare, che anche se i preadolescenti di questo lavoro, sono preoccupati per i pensieri dei pari, tra di loro vi è del rispetto reciproco ed è meno frequente che gli

stessi vengano derisi e presi in giro.

Per quanto concerne invece la considerazione del proprio aspetto, posso affermare che analizzando le risposte alla domanda 59, sul proprio peso, e valutando lo stato fisico degli alunni, gli stessi hanno affermato il giusto.

Per ultimo sostengo che per quanto concerne la soddisfazione del proprio aspetto, esposta rispondendo alla domanda 60, sarebbe importante alla fine di questo itinerario, osservarne un miglioramento. Questo potrà accadere lavorando sull'autostima e sulla scoperta delle proprie potenzialità.

4) Intervento

4.1 Fase 3

4.1.1 Intervento

A seguito della fase 2 di questa ricerca, ho deciso di progettare un intervento didattico secondo la logica della ricerca-intervento. La fase 3, eseguita da dicembre a marzo è stata organizzata e svolta nella mia pratica professionale nelle lezioni di educazione fisica in palestra. L'intervento è stato proposto durante 10 UD di educazione fisica, durante questo percorso ho effettuato delle attività mirate, le stesse con l'obiettivo di intervenire e se possibile migliorare la percezione di benessere dell'allievo. Benessere, in questo caso, in relazione all'autostima, alla percezione del proprio corpo e delle capacità motorie sviluppate dallo stesso.

Le attività proposte avranno la finalità di far conoscere ad ognuno le proprie capacità e svilupparle al punto di poterle sentire proprie e sicure. Importante è far riconoscere le potenzialità personali che ogni discente possiede e svilupparne in seguito delle altre.

L'intervento articolato su più mesi mi ha permesso di seguire la programmazione prestabilita per la classe, ma al contempo di inserire a sprazzi all'interno del periodo cinque attività di diverso genere e lunghezza.

Oltre alle attività didattiche mirate che sono state proposte alla classe, è stato effettuato un intervento parallelo, sviluppato unicamente mediante il dialogo.

Le metacognizioni, che caratterizzano il mio modo di lavorare e la mia disciplina, mi hanno permesso di intervenire sovente sulle trasformazioni del corpo e sui vari stadi di sviluppo dall'infanzia all'adolescenza.

Le attività proposte in maniera pratica sono le seguenti:

1° attività: gioco delle leghe basket

2° attività: capacità coordinative orientamento-equilibrio con difficoltà visiva

3° attività: capacità coordinative differenziazione-reazione con difficoltà motoria parziale

4° attività: percorso biologico con autovalutazione (prima – dopo lavoro)

5° attività: parkour

In aggiunta sviluppo una spiegazione dettagliata degli apprendimenti specifici che gli allievi dovevano raggiungere durante la lezione e secondariamente come l'attività proposta sia stata effettivamente svolta dai discenti.

1° attività: gioco delle leghe basket

La prima attività che ho deciso di proporre, rientrava in un itinerario relativo al gioco istituzionalizzato basket.

L'obiettivo generale di questa lezione era *partecipare in modo attivo alla pianificazione, all'organizzazione e alla realizzazione di attività motorie di gruppo per raggiungere una sempre più ampia autonomia.*

L'obiettivo principale però, riguardo l'intervento prefissato per la mia ricerca, si sviluppava sulla possibilità data agli allievi di sfidarsi continuamente con altri compagni, allenando ininterrottamente il palleggio, così da poter migliorare costantemente e permettere così a tutti di vincere alcune sfide a due. Questo avrà una ripercussione positiva sull'individuo, che si accorgerà di avere delle qualità e avrà la possibilità di dimostrarlo anche agli altri.

Il gioco delle leghe è per cui l'attività che mi è sembrata più consona all'occasione.

Il campo da gioco viene suddiviso in 4 leghe (aree) . Le leghe saranno denominate partendo da un lato, con lega D, lega C, lega B e lega A.

Effettuata un'analisi della classe, dove è risultato che le ragazze facessero un po' più di fatica a esordire, ho deciso di far cominciare il gioco suddividendo la classe in due, disponendo le ragazze nella lega A e ragazzi nella lega C.

L'obiettivo di ogni giocatore è di riuscire a mantenere il palleggio della propria palla e contemporaneamente (senza uscire dai limiti della propria area) far perdere la palla ad un avversario.

Una volta accaduto ciò, il vincitore salirà di una lega e lo sconfitto retrocederà di una lega.

Chi si dovesse trovare nella lega D, oltre che con il metodo sopracitato, potrà avanzare di una lega facendo un canestro, che si trova proprio nell'area della lega D.

Questo gioco permette agli allievi di giocare con tutti, fa sì che ognuno si prenda un rischio soggettivo riguardo lo sfidare qualcun altro e consente anche di aumentare la propria autostima riguardo le proprie capacità date le molteplici possibilità di vittoria a cui si va incontro.

L'attività proposta si è svolta positivamente, ho potuto osservare che la maggior parte degli allievi si è messa in gioco, gli allievi più deboli sul verso della coordinazione palla-mano-occhio hanno utilizzato svariate altre tattiche per poter effettuare una vittoria, come ad esempio, la distrazione del compagno o la sua posizione ai margini del campo.

Nessun allievo è mai rimasto per più di 3 minuti nella lega D, questo permetteva agli allievi di sfidarsi costantemente con più compagni e gli stessi con capacità diverse.

Tutti gli allievi hanno spaziato in almeno tre leghe e questo dimostra che l'attività proposta ha

permesso agli allievi di sviluppare il proprio apprendimento specifico.

2° attività: capacità coordinative orientamento-equilibrio con difficoltà visiva

3° attività: capacità coordinative differenziazione-reazione con difficoltà motoria parziale

La seconda e la terza attività proposte rientravano nello stesso itinerario; paraolimpiadi delle capacità coordinative.

L'obiettivo generale di questa lezione era *controllare e gestire le capacità coordinative, regolare o rinforzare l'esecuzione corretta analizzando le modalità d'apprendimento, con il sussidio dei compagni ed intensificando le situazioni motorie attraverso degli handicap creati da sussidi didattici esterni.*

L'obiettivo principale però, concernente l'intervento prefissato per la mia ricerca, riguardava innanzitutto la possibilità che avevano gli allievi, di scoprire attraverso determinate postazioni, i propri punti di forza.

Creare degli handicap nello svolgimento di un esercizio, dava la possibilità agli allievi di conoscere meglio il proprio corpo e di scoprire i propri limiti e le proprie capacità. Effettuare delle postazioni, generalmente semplici, ma con l'aggiunta di una disabilità rende inevitabilmente i discenti attenti al funzionamento del proprio corpo ed era necessaria una rielaborazione per lo svolgimento dell'esercizio.

Queste attività sono state così proposte; ogni lezione vedeva piazzate nella palestra 6 postazioni.

Le sei postazioni sono state pensate e organizzate per poter sviluppare le capacità coordinative specifiche di quella lezione. Per quanto riguarda le capacità coordinative di orientamento e di equilibrio, la disabilità che è stata aggiunta riguardava la vista. Gli allievi avevano la possibilità di effettuare gli esercizi o con una mascherina semi-trasparente, ricavata da una mappetta trasparente ruvida, o con una benda da pirata.

I due handicap erano differenti e perciò sviluppavano altresì differenti ragionamenti e situazioni ai quali gli allievi dovevano lavorare.

L'esempio più semplice che desidero fare riguarda l'esercizio di equilibrio effettuato attraversando una panchina rovesciata, appoggiata sopra due blocchi di cassone, per creare così un bilzo balzo.

L'allievo doveva riuscire ad effettuare tutta l'attraversata senza cadere dalla panca rovesciata. Con la disabilità proposta attraverso la benda da pirata, il campo visivo diminuiva e la profondità veniva a mancare, mentre con la mascherina, l'individuo poteva vedere solo uno sfocaticissimo contorno.

Gli allievi sono stati molto bravi, hanno riconosciuto il proprio corpo e con esso come potevano tenerlo in equilibrio, hanno scoperto quanto fosse importante "sentire con il tatto". La percezione dei piedi aiutava a svolgere l'esercizio senza intoppi, ed in seguito hanno trovato soluzioni originali e pratiche che hanno condiviso con i propri compagni di gruppo. Trovo che questo genere di attività

permetta anche ai discenti con meno abilità sportive di valorizzarsi e di riconoscere di avere delle abilità motorie. Per quanto riguarda le capacità coordinative di differenziazione e di reazione, la disabilità che è stata aggiunta riguardava la mobilità degli arti. In alcune situazioni gli allievi non potevano utilizzare gli arti inferiori mentre in altre, avevano un braccio bendato.

La lezione ha riscontrato, come nel primo caso, un ottimo svolgimento, gli allievi si sono concentrati e impegnati al fine di riuscire a svolgere gli esercizi richiesti, ed hanno così necessariamente effettuato un lavoro su di sé e sul proprio corpo. Hanno valorizzato le proprie abilità ed osservando l'ambiente della palestra, trovo che si siano sentiti sereni e motivati in questa attività.

4° attività: percorso biologico con autovalutazione (prima – dopo lavoro)

La quarta attività proposta è stata effettuata nella prima lezione di un itinerario biologico.

L'apprendimento specifico di questa lezione era *gestire il proprio sforzo fisico in modo costante e secondo i propri limiti, mettersi alla prova in situazioni di sfida, costruire una sana autostima, rendendosi conto del valore del proprio corpo, delle proprie potenzialità e dei propri limiti.*

In questa attività l'obiettivo principale legato alla mia ricerca era collegato in modo evidente all'apprendimento specifico della lezione.

Lo svolgimento della lezione è il seguente: gli allievi avevano a disposizione due griglie, una doveva essere compilata prima di svolgere l'esercizio ed una invece, a fine esecuzione.

Gli esercizi, disposti per postazione, avevano tre gradi di complessità. Gli allievi dovevano dunque valutare secondo loro quale complessità sarebbero riusciti a svolgere ed in seguito, effettuare l'esercizio. Al termine della postazione, ogni discente doveva riempire la seconda tabella, con il valore effettivo effettuato nell'esercizio.

L'obiettivo era di far riconoscere agli allievi le proprie potenzialità e paragonare perciò il pensiero che gli stessi avevano delle proprie capacità con l'effettiva realtà dei fatti.

Le postazioni venivano effettuate da gruppetti di allievi, questo permetteva al discente di avere degli input in più per riuscire nell'esecuzione, degli aiuti esterni per lo svolgimento dell'attività e di osservare e fare propri alcuni metodi e soluzioni trovate dagli altri.

Gli esercizi proposti spaziavano sulle diverse capacità condizionali, nonché forza, resistenza e velocità.

Osservando in seguito le tabelle compilate dagli allievi ho notato due importanti riscontri: da un lato alcuni allievi, in generale i più sportivi, hanno scritto nella prima tabella di essere capaci di fare tutte le postazioni e di queste tutti i gradi di complessità, ma comparando i risultati ottenuti dopo l'esecuzione, ho notato che nella realtà non tutti gli esercizi sono stati portati a termine. Per cui ho

riscontrato una lieve tendenza alla sopravvalutazione.

Nell'altro caso, per me più importante e significativo per la ricerca in corso, una buona parte della allievi della classe si è invece sottovalutata.

Gli esercizi poi effettuati dagli allievi, in questo caso, sono stati una sorpresa per gli stessi.

Parlando con la classe ho poi riscontrato alcune motivazioni principali per il quale alcuni allievi si erano sottovalutati, motivazioni che mi hanno incoraggiata ancor di più ad affrontare questo percorso con gli adolescenti: le ragazze principalmente non si riconoscono nel corpo che è cambiato e non sanno dosare la propria forza e riconoscere le proprie abilità motorie in relazione a degli esercizi imposti. I maschi invece, spesso in un fase di crescita staturale, si sentono poco coordinati e non sanno come la loro forza, in relazione alla loro “nuova” grandezza, risponderà alla richiesta di un esercizio di resistenza.

5° attività: parkour

L'attività di parkour è stata progettata per il raggiungimento della competenza specifica di mettersi alla prova in situazioni di sfida, gestire adeguatamente le proprie emozioni, assumere rischi soggettivi controllati.

Anche se l'attività prevedeva un'interazione con i compagni, l'obiettivo era personale. Gli allievi dovevano affrontare degli attrezzi posizionati in modo che si potesse riprendere la base del parkour, e l'obiettivo era superare la postazione, nel modo più desiderato. Non c'erano vincoli prestabiliti, al di fuori di sicurezza propria e dei compagni. I discenti in questo modo potevano provare, effettuare, sbagliare e inventare ogni metodo da loro desiderato. Non avendo obbligato gli allievi a sviluppare un determinato esercizio obbligatoriamente in un modo, i ragazzi hanno aperto la mente e affrontato ciò che ritenessero di saper fare. Laddove gli allievi dopo una prima esecuzione, prendevano fiducia, inventavano e provavano a sviluppare l'esercizio anche in altri modi.

Questa attività ha riscontrato enorme successo. Ho potuto osservare allieve e allievi impegnati e stimolati alla ricerca delle proprie potenzialità. Ognuno ha sfidato i propri limiti e ha provato a riconoscere le proprie potenzialità. Tantissime ragazze, hanno espresso a parole il loro stupore nell'aver svolto e superato alcune postazioni con esecuzioni che non credevano di saper e poter fare. Posso affermare che l'obiettivo dell'intervento di questa ricerca, in questa lezione è stato ampiamente raggiunto.

4.1.2 Analisi dei dati

L'ultima fase di questa ricerca è indispensabile al fine di comprendere quanto l'intervento di una disciplina speciale, quale l'educazione fisica, possa aiutare e sostenere i preadolescenti e gli

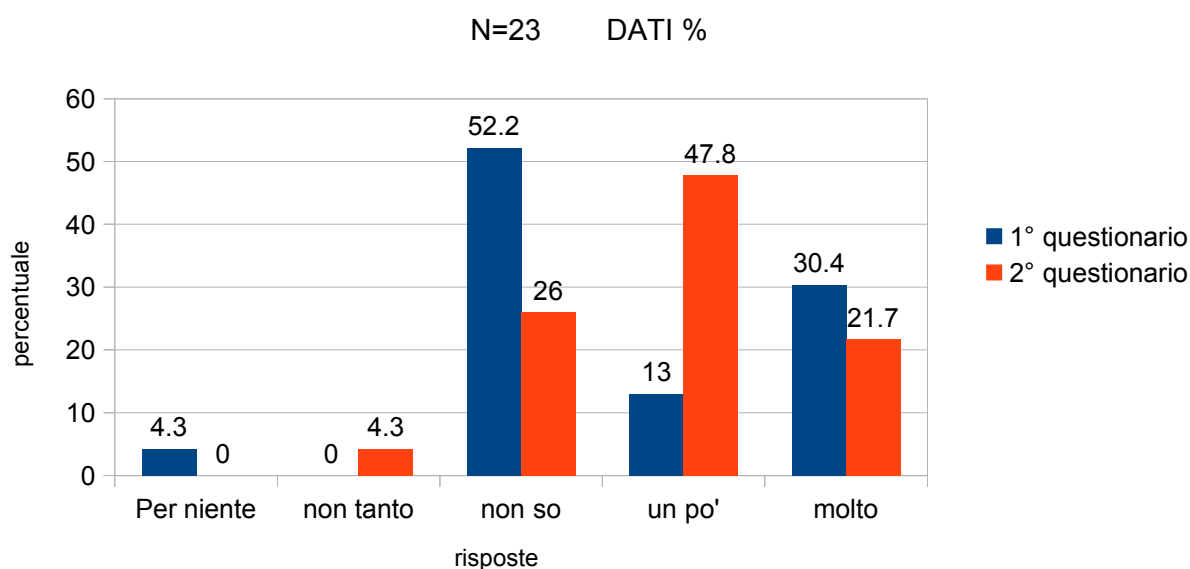
adolescenti nel loro benessere.

A marzo, quindi dopo 4 mesi di intervento, viene somministrato ai ragazzi un breve questionario con le stesse 8 domande analizzate nella 2° fase di questo lavoro.

Si paragonano perciò le risposte dei discenti date ad inizio percorso e alla fine dell'intervento specifico progettato.

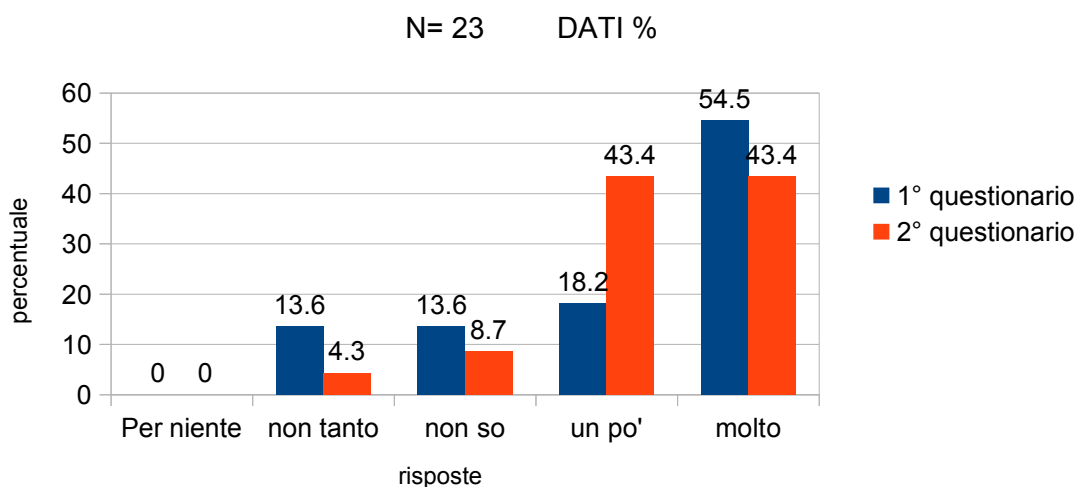
Di seguito i grafici rappresentanti le risposte degli allievi al primo e al secondo questionario.

5. Credo che mi succederanno più cose positive che negative



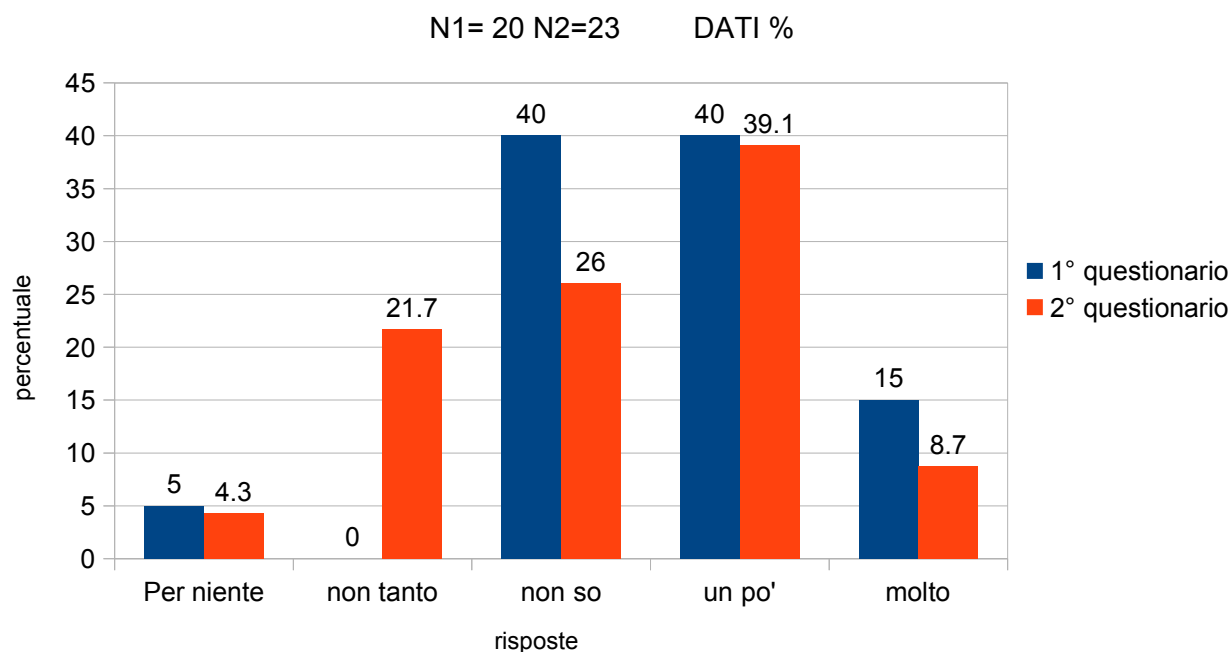
Si nota chiaramente che gli allievi durante l'esecuzione del secondo questionario avevano, verso le aspettative della propria vita, una maggior fiducia. Il 69.5 % ha infatti risposto “un po'” e “molto” nel secondo questionario, contro il 43.4% del primo. Il 4.3 % degli allievi della classe, che avevano risposto “per niente” al primo questionario, hanno risposto dopo l'intervento con “non tanto”.

7. In generale mi piace essere come sono



Alla domanda relativa alla soddisfazione riguardo se stessi il 14.4 % degli allievi ha migliorato il proprio pensiero verso se stesso. Sommando le percentuali delle risposte “un po’” e “molto” si nota che nel primo questionario 72.7 % gli allievi ha risposto positivamente alla domanda, mentre nel secondo la percentuale è salita a 86.8 %, che corrisponde a 20 allievi su un totale di 23.

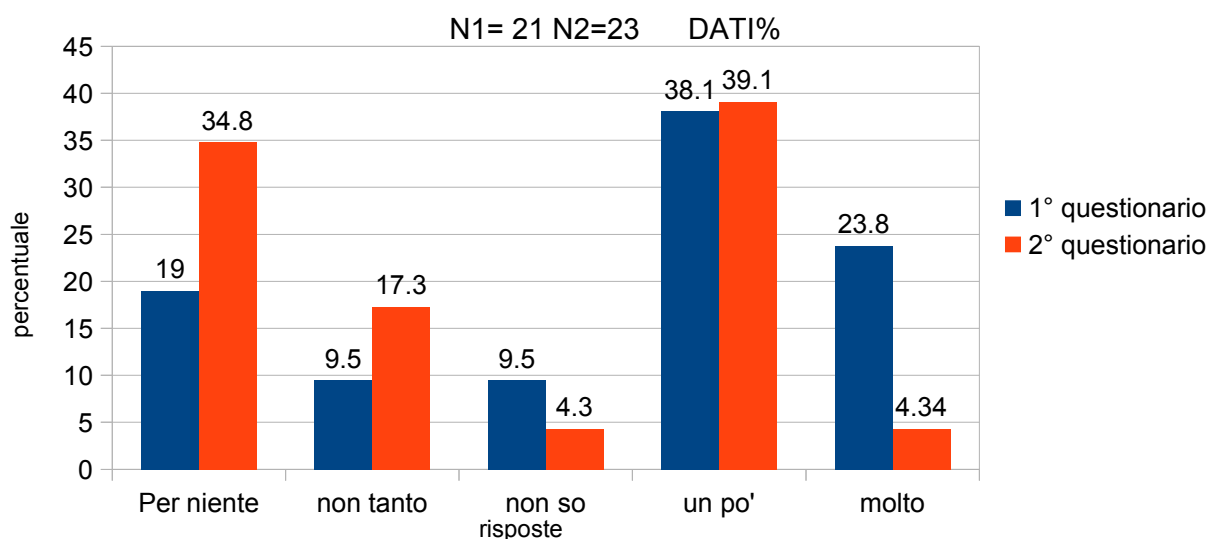
12. Spesso mi sembra di far male le cose



La somma delle percentuali riguardanti le risposte “per niente” e “non tanto” è, paragonando i due questionari, variata in maniera considerevole. Ovvero nel primo questionario solo il 5% ha risposto alla domanda con questi valori, mentre nel secondo la percentuale è salita a 26. I ragazzi che invece

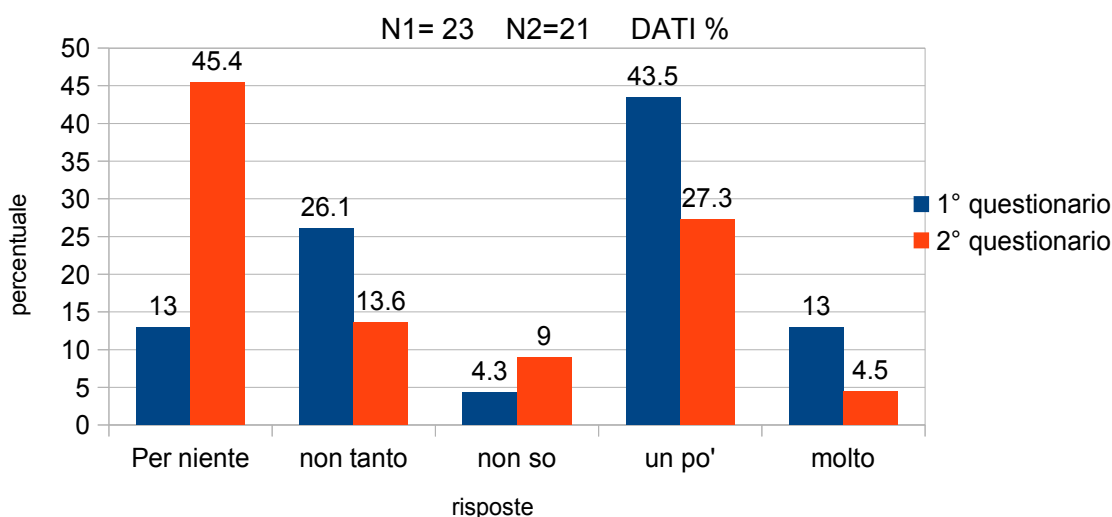
credono di fare molto male le cose, sono diminuiti del 6.3 %.

13. Mi preoccupo di quello che gli altri potrebbero dire su di me



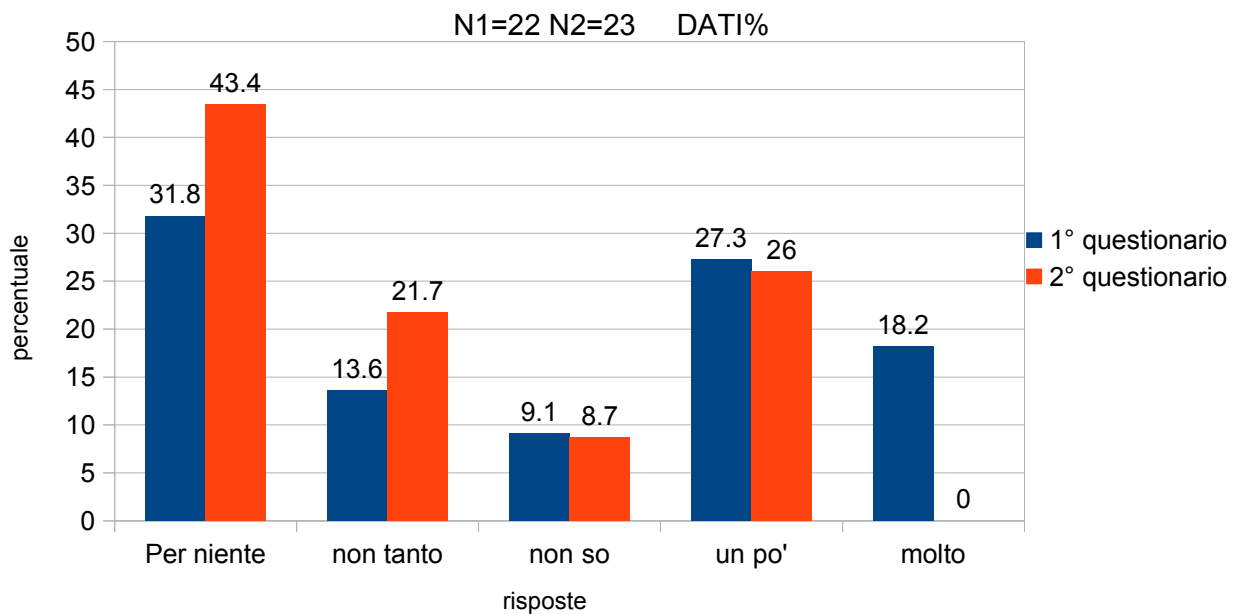
Il doppio degli allievi (6 che corrisponde al 19% e 12 che corrisponde al 34.8%) risponde, nel secondo questionario, “per niente” riguardo la propria preoccupazione di ciò che la gente potrebbe dire sul loro conto. Si osserva anche la differenza notevole, 23.8% nel primo questionario e 4.3% nel secondo, di coloro che hanno risposto “molto” alla domanda. Una considerevole diminuzione di preoccupazione.

14. Spesso sono preoccupato perchè penso di non piacere agli altri



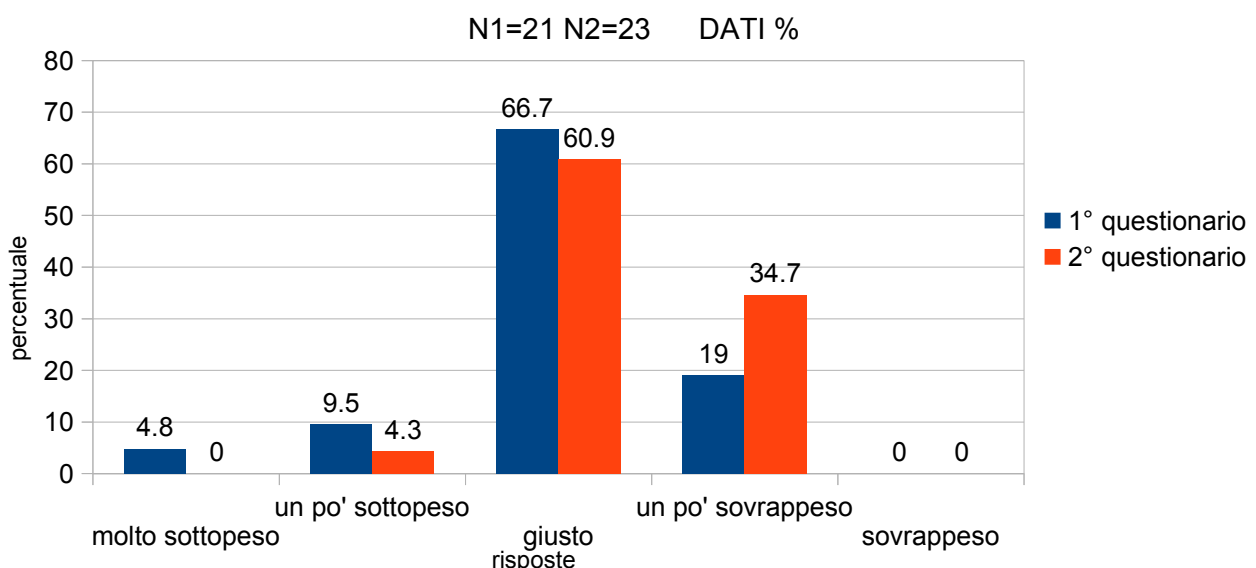
Dagli istogrammi risulta quanto sia aumentata la frequenza di risposte “per niente” al secondo questionario. Questo rappresenta l'aumento di 7 persone che non si preoccupano di dover piacere agli altri. Diventa di quasi la metà, la quantità di persone che invece ha una preoccupazione riguardo. Il 56.5%, sommando le risposte “un po'” e “molto”, si trasforma in 31.8%.

15. Ho paura di essere preso in giro



Si evidenzia inizialmente l'assenza di risposte “molto” al secondo questionario. Dato che va automaticamente ad aumentare la % delle altre risposte. In modo elevate, cambia la percentuale di “per niente”, 12.6 % in più, e “non tanto”, 8.1% in più. Il 43.4, che rappresenta 10 alunni, non ha timore di essere preso in giro.

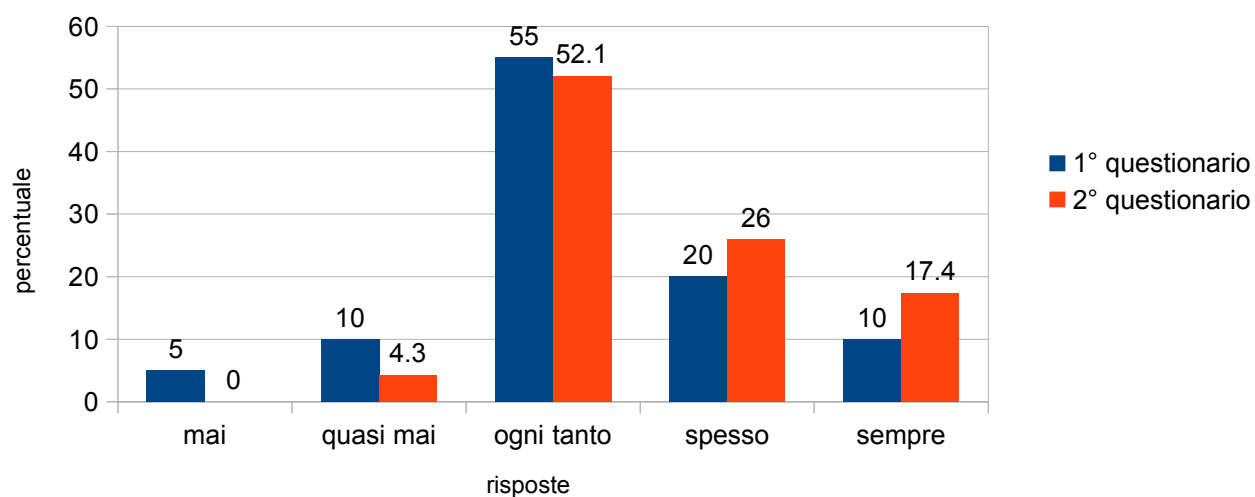
59. Come valuti il tuo peso



Risulta ovvio prendere in considerazione lo stato fisico effettivo degli allievi e i cambiamenti inevitabili dei discenti durante l'anno scolastico. Paragonando i due questionari, dalle risposte degli allievi, si osserva un aumento di risposte “ un po' in sovrappeso” e un'assenza di “molto sottopeso”. La percentuale di risposte “giusto” varia minimamente, 5.8 % in meno nel secondo questionario.

60. Quanto spesso ti piace il tuo aspetto

N1=20 N2=23 DATI %



Sommando le percentuali delle risposte “mai” e “quasi mai”, si nota una lieve diminuzione di ragazzi che non apprezzano il proprio aspetto, 15 % nel primo questionario e solo il 4,3% nel secondo. Il 17,4%, che corrisponde a dieci allievi, ha affermato nel secondo questionario che il loro aspetto li soddisfa particolarmente, 12 (ovvero il 26 %) sono comunque piuttosto soddisfatti, ritenendo “ogni tanto” la risposta più consona al loro pensiero.

5) Discussione

5.1 Risultati ottenuti

I dati ottenuti dalle risposte degli allievi dimostrano un considerevole miglioramento del benessere del discente a seguito dell'intervento sviluppato in palestra, almeno per ciò che riguarda le dimensioni sollecitate.

Il benessere dell'allievo, relativo alla considerazione del proprio essere e delle proprie capacità, è progredito in ogni situazione analizzata.

Alle domande 7 e 60, riguardo il proprio aspetto e la soddisfazione personale che si ha in base a questo, gli allievi hanno risposto a seguito all'intervento, in maniera ancor più positiva. Molti di loro sono particolarmente gratificati dal proprio modo di essere e, anche se con una percentuale un po' minore, alcuni altri sono altrettanto soddisfatti del proprio aspetto. Per quanto riguarda le domande 5 e 12, trovo che siano entrambe relazionate alla personale visione, ottimistica o pessimista, della vita. Intervenire mirando al miglioramento dell'autostima e della percezione del sé, permette all'individuo di stare meglio, questo benessere fa sì che anche le aspettative riguardo le cose che accadranno e il come farò certe cose possa risultare maggiormente positiva. Osservando le risposte degli allievi si nota che gli stessi avevano maggior fiducia in se stessi e nel futuro.

Nelle domande 13, 14, e 15, che indagavano sull'influenza dei pari in merito alle proprie sicurezze e paure, sulla preoccupazione che l'allievo può avere nel doversi confrontare con un gruppo-classe, gli allievi hanno dimostrato di aver preso maggior fiducia nelle proprie capacità e di non sentirsi necessariamente influenzati dai pari.

Alla fine dell'itinerario 6 allievi in più non si preoccupavano di ciò che gli altri avrebbero potuto dire sul proprio conto e altri 5 non avevano più paura di essere presi in giro. Sostengo perciò che i risultati ottenuti dimostrino come l'intervento effettuato sia stato efficace.

5.2 Limiti della ricerca

Le risposte ai questionari hanno confermato che la salute fisica e il benessere degli allievi, particolarmente collegati con l'autostima e il benessere relazionato al proprio fisico e alla concezione del proprio corpo, sono migliorate in questi mesi.

Impossibile però accertare che il beneficio sia dovuto unicamente e meritevolmente all'itinerario

proposto.

Possiamo supporre che le attività proposte e l'intervento effettuato attraverso il dialogo siano stati fra i fattori che hanno contribuito a questo miglioramento, ma il limite della ricerca è la mancata possibilità di poterlo verificare ulteriormente.

Relazionato a questo limite ve ne è un altro, essendo la mia pratica professionale terminata e non avendo così più l'occasione di osservare e lavorare con la classe che mi ha permesso di sviluppare questa ricerca, è impossibile verificare, misurare i cambiamenti stabili nel tempo. Sarebbe stato di rilevante importanza, per accertare e verificare che l'intervento proposto sia d'aiuto, osservare i miglioramenti o peggioramenti dei ragazzi nei mesi successivi.

Un ulteriore limite che va considerato riguarda il campione che è stato utilizzato per la ricerca-intervento, poiché in questo lavoro i preadolescenti che sono stati considerati erano 23.

6) Conclusione

La ricerca intervento che ho proposto considera inizialmente l'adolescente e i cambiamenti che avvengono in primo luogo al suo corpo, in seguito collegate a queste trasformazioni si analizzano anche i processi relativi al concetto del proprio corpo, delle proprio potenzialità e del sé. Inoltre la ricerca si è sviluppata in maniera dettagliata sul processo di autostima, di autoefficacia e della considerazione di sé.

Osservando in seguito le risposte degli allievi al questionario ho deciso di proporre un intervento, focalizzato essenzialmente al miglioramento del benessere dell'adolescente sugli aspetti di salute fisica e benessere, particolarmente importanti riguardo l'autostima e il benessere relazionale al proprio fisico e alla concezione del proprio corpo.

La domanda che ha permesso lo sviluppo di questo lavoro, ha così trovato una risposta. "Può l'educazione fisica, attraverso un itinerario specifico, migliorare il benessere dell'adolescente?"

Prendendo in considerazione il percorso effettuato per sviluppare questa ricerca-intervento e i risultati ottenuti, sono soddisfatta del lavoro proposto e posso affermare che l'intervento è stato proficuo al risultato.

Gli allievi sono stati ottimi collaboratori e hanno interagito apertamente per sviluppare il percorso nel modo migliore. Questo itinerario mi ha permesso di instaurare con gli allievi un ottimo rapporto di fiducia e di sincerità. Il tutto ha permesso di creare un ambiente sereno e armonioso. I risultati ottenuti erano sicuramente sperati, ma dato il soggetto della ricerca particolarmente fragile e in sviluppo, non era per nulla ovvio raggiungere determinati traguardi.

Questa ricerca mi aiuterà a sviluppare altri interventi in futuro. Gli stessi, dato che saranno applicati sulle mie personali classi, potranno sicuramente essere più lunghi e ancor più mirati. L'efficacia di ogni azione sarà da valutare singolarmente, in relazione alla classe e al percorso effettuato.

Credo che gli allievi di questa classe abbiano fatto un enorme passo avanti, soprattutto nel credere in se stessi. I discenti infatti, hanno scoperto, apprezzato e valorizzato le proprie abilità e così facendo ne hanno poi scoperte delle altre. Le ragazze hanno potuto mostrare le proprie caratteristiche e i ragazzi hanno riconosciuto le capacità delle compagne.

Credo che i pre-adolescenti a seguito di questa impegnativa attività, abbiano imparato a valorizzare se stessi e a sentirsi meno condizionati dai propri pari.

Questa ricerca mi ha permesso di rafforzare ancor più l'ideale del ruolo della scuola. Il contributo

che possono dare l'insegnante, la scuola e i pari, nella crescita globale dell'allievo, così come per il benessere dei pre-adolescenti, è fondamentale e da rimarcare costantemente.

Monitorare e sviluppare degli interventi, degli itinerari che rafforzino il benessere dell'allievo, permette alla scuola di creare un ambiente sereno, nel quale gli alunni possano crescere e svilupparsi. Possano così formare il proprio individuo per renderlo pronto al futuro imminente di adolescente e in seguito di adulto.

Credo molto nel lavoro dell'insegnante e questa ricerca mi ha permesso di scoprire altre strategie e occasioni per sostenere i giovani in questa fase della loro vita.

7) Bibliografia

- Andersen, H. (2013). *Il brutto anatroccolo* (Condignola, N.). (lavoro originale pubblicato 1843).
- Avalle U. (2013). *Disagio, DSA e Bisogni educativi speciali (BES)*, Disponibile in: <http://is.pearson.it/dsa/disagio-dsa-e-bisogni-educativi-speciali-bes/> [12 novembre 2015].
- Buckler, J. & Sartorio, A. (2006). *Adolescenza: un problema 'in crescita'*. Milano: Vita e pensiero.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Erikson E. (1968). *Identity Youth and Crisis*, New York: Norton & Company,
- Jeammet P. (2009). *Adulti senza riserva. Quel che aiuta un adolescente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Gasparini B. (2014). *10 comportamenti "strani" da adolescenti normali*. Disponibile in: http://d.repubblica.it/famiglia/2014/07/11/new/10_stranezze_di_un_adolescente_normale_adolescenza_figli_2208304/ [17 novembre 2015].
- Goleman, D. (2011), *Intelligenza emotiva: che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR (Biblioteca universale Rizzoli).
- McGee, P. (2012). *Credi in te stesso!, cambia modo di pensare, accresci la tua autostima e raggiungi tutti i risultati che ti stanno a cuore*. Milano: Red!.
- Parsi, M. & Campanella, M. (2014). *Maladolescenza, quello che i figli non dicono*. Milano: PIEMME.
- Pope, A., McHale, S. & Craighead, E. (1992). *Migliorare l'autostima, un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, Trento: Erickson.
- Rigon, G., Zucchi, L. & Cocever, E. (2011). *Sofferenza psichica e cambiamento in adolescenza, intervento integrato: approccio clinico e educativo*, Trento: Erickson.
- Schonert-Reichl, K., Guhn, M., Hymel, S., Hertzman, C., Sweiss, L., Gadermann, A., Marriott, D., Burroughs, B., Galbick, J., Oberle, E., Smith, A., Pedrini, L. & Harvey J. (2010). *Middle Years Development Instrument*. Vancouver: Department of Educational and Counseling Psychology, and Special Education Faculty of Education University of British Columbia.
- Vocabolario Treccani (2014). *Definizioni, etimologia e citazioni*. Istituto della Enciclopedia italiana. Disponibile in: <http://www.treccani.it/vocabolario> [12 novembre 2015].



Questa pubblicazione, *Il benessere dell'adolescente*, scritta da Sveva Arrigoni, è rilasciata sotto Creative Commons Attribuzione – Non commerciale 3.0 Unported License.