

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI NAPOLI
“PARTHENOPE”



Scuola Interdipartimentale
delle Scienze, dell'Ingegneria e della Salute

Dipartimento di
Scienze Mediche, Motorie e del Benessere

Corso di Dottorato di Ricerca in
Scienze delle Attività Motorie e Sportive (XXXVIII CICLO)



finanziato dall'Unione europea – NextGenerationEU
CUP I61I22000280007 (PNRR DM 351/2022)

Titolo

Didattica e metodologia dell'insegnamento: il progetto Volley S3

TUTOR

Ch.mo Prof.

DOMENICO TAFURI

AUTORE

FRANCESCA MARRA

MATR. DR08000059

COORDINATORE

Ch.ma Prof.ssa

ANTONIA CUNTI

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

INDICE

INTRODUZIONE

Capitolo 1 - IL GIOCO

1.1 Definizioni di gioco nella storia: dalle origini ad oggi	1
1.2 Tipologie e caratteristiche del gioco	3
1.3 Funzioni del gioco	5
1.4 Definizione di gioco-sport e sue caratteristiche	11

Capitolo 2 - IMPORTANZA DEL VOLLEY NELLA SCUOLA PRIMARIA PER I PROCESSI DI INCLUSIONE

2.1 L'importanza del gioco-sport nella scuola primaria	15
2.2 Un'analisi pedagogica del volley e implicazioni per le disabilità	24
2.3 Da una "mini-pallavolo" ad una "pallavolo a misura di bambino"	28

Capitolo 3 - CASE STUDY: IL PROGETTO "VOLLEY S3"

3.1 Definizione di volley S3 e sue caratteristiche	33
3.1.1 Regole e materiali didattico-sportivi del volley S3	35
3.1.2 La figura dello Smart Coach	39
3.2 Lo sviluppo delle life skills tramite volley S3	40
3.3 Metodologia	54
3.4 Risultati attesi	102
3.5 Risultati conseguiti	105

Capitolo 4 – VERSO IL "VOLLEY 4ALL"

4.1 La necessità dialogica per la continuità del progetto educativo	152
---	-----

4.2 La costruzione di un ambiente facilitante per lo sviluppo della persona	161
4.3 Dal Volley S3 al Sitting Volley S3: il circuito 2025	175
CONCLUSIONI	185
BIBLIOGRAFIA	207

INTRODUZIONE

Il gioco costituisce una componente essenziale e fondante dell'esperienza umana, una forma espressiva universale che attraversa epoche, culture e contesti educativi. Fin dalle origini del pensiero occidentale, esso è stato oggetto di riflessione da parte della filosofia, dell'antropologia e delle scienze dell'educazione, assumendo nel tempo una molteplicità di significati e funzioni. Da attività spontanea e gratuita, il gioco è progressivamente divenuto un ambito di studio privilegiato per comprendere i processi di crescita, di apprendimento e di socializzazione.

Nell'attuale prospettiva pedagogica, il gioco è riconosciuto non soltanto come strumento di intrattenimento, ma come esperienza formativa e relazionale capace di favorire lo sviluppo integrale della persona. Esso concorre alla costruzione dell'identità, stimola la creatività, rafforza le competenze emotive e cognitive e promuove l'inclusione sociale, divenendo un mezzo di apprendimento autentico e significativo. In questa direzione, il gioco-sport rappresenta una forma evoluta del gioco che, pur conservando la dimensione ludica, introduce finalità educative, regole condivise e obiettivi di crescita personale e collettiva.

Il presente lavoro di ricerca si colloca all'interno di tale quadro teorico e intende indagare le potenzialità educative e inclusive del Volley S3, progetto ideato e promosso dalla Federazione Italiana Pallavolo (FIPAV) e destinato prevalentemente alla scuola primaria. Il programma nasce con l'intento di proporre una pallavolo "a misura di bambino", capace di adattarsi alle differenti età evolutive e ai diversi livelli di abilità motoria, promuovendo contestualmente la cooperazione, il rispetto reciproco e l'inclusione. In particolare, il Volley S3 si configura come un contesto privilegiato per la promozione delle life skills, intese secondo la definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) come quell'insieme di abilità psicosociali che consentono di affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e di instaurare relazioni positive con gli altri.

La tesi si articola in quattro capitoli, organizzati secondo un percorso che muove dal fondamento teorico verso l'applicazione pratica e la riflessione sui risultati della sperimentazione condotta.

Il primo capitolo, intitolato “Il gioco”, affronta l’analisi concettuale del termine nelle sue diverse accezioni storiche e culturali, mettendo in evidenza le principali tipologie e funzioni che esso ha assunto nella letteratura pedagogica, psicologica e antropologica. Particolare rilievo è dato alla distinzione tra gioco libero e gioco strutturato, fino a giungere alla definizione di gioco-sport, considerato come sintesi equilibrata tra dimensione ludica e dimensione regolata, con rilevanti implicazioni educative.

Il secondo capitolo approfondisce l’importanza dello sport, e in particolare della pallavolo, all’interno del contesto scolastico primario. Attraverso un’analisi di natura pedagogico-didattica, il capitolo mette in luce come la pratica motoria e sportiva rappresenti un veicolo privilegiato per l’inclusione e la formazione integrale dell’alunno. Vengono altresì esaminate le potenzialità del gioco-sport nella promozione di valori quali la cooperazione, l’autoregolazione e il rispetto delle diversità, con particolare riferimento alle situazioni di disabilità.

Il terzo capitolo costituisce il fulcro empirico della ricerca e presenta il case study dedicato al progetto Volley S3. Dopo aver delineato le caratteristiche tecniche e pedagogiche del modello, vengono descritte le sue regole, i materiali didattici e la figura dello Smart Coach, inteso come facilitatore dell’esperienza motoria e relazionale. Viene quindi analizzato il contributo del Volley S3 allo sviluppo delle life skills in età evolutiva, con l’esposizione della metodologia di ricerca adottata, degli strumenti utilizzati e dei risultati, sia attesi che conseguiti, derivanti dall’applicazione del protocollo sperimentale in un contesto di scuola primaria.

Il quarto capitolo affronta in maniera sistematica il tema della disabilità, esplorandone le dimensioni pedagogiche, sociali e relazionali. Attraverso una lettura inclusiva dell’esperienza motoria, il capitolo sottolinea il valore dello sport come strumento di inclusione e di partecipazione, capace di ridurre le barriere e di favorire un clima educativo fondato sul riconoscimento e sulla valorizzazione delle peculiarità individuali.

La ricerca, nel suo complesso, si propone di evidenziare come il gioco-sport - e in particolare il Volley S3 - possa configurarsi come una buona pratica educativa in grado di coniugare finalità motorie, cognitive e sociali, contribuendo alla formazione di cittadini attivi e consapevoli. In tal senso, lo sport viene inteso non come mera attività agonistica, ma come ambiente privilegiato di crescita personale e collettiva all'interno del quale inclusione, cooperazione e solidarietà diventano valori fondanti del percorso formativo dell'individuo.

Capitolo 1

IL GIOCO

1.1 Definizioni di gioco nella storia: dalle origini ad oggi

Le riflessioni sul gioco si collocano sin dalle origini al crocevia tra filosofia, antropologia e scienze dell'educazione ed il suo carattere formativo è esplicitato fin da subito: in Platone, il gioco funge da dispositivo attraverso il quale orientare il desiderio infantile verso l'ordine della polis, trasformando così il piacere in pratica educativamente regolata (Plato, 2004/ca. 350 a. C.); in Aristotele, l'attività ludica assume la forma di una "pausa normata" che contribuisce all'equilibrio tra vita attiva e contemplativa (Aristotle, 2009/ca. 330 a.C.); il lessico greco opera una distinzione semantica dicotomica distinguendo paidiá (gioco infantile) e agón (competizione ritualizzata), che in epoca romana viene rielaborata nell'opposizione fra iocus e ludus, facendo cioè affiancare alla dimensione scherzosa quella dell'addestramento finalizzato; Quintiliano valorizza la potenza didattica del gioco in rapporto all'apprendere per scoperta e per imitazione (Quintilian, 2001/ca. 95 d.C.). Se nel Medioevo si tende a guardare con sospetto le pratiche ludiche per ragioni etico-religiose, contrariamente la modernità ne riapre il dossier educativo, infatti: Locke sottolinea la valenza del gioco all'interno di una pedagogia empirico-attiva sul tema delle abitudini (Locke, 1996/1693); Rousseau riconosce nell'Emilio l'autonomia dell'infanzia e individua nel gioco la forma più consona dell'azione del bambino (Rousseau, 2017/1762); con Schiller viene intrecciata la "pulsione al gioco" all'educazione estetica della libertà (Schiller, 2004/1795). Successivamente, tra Ottocento e prima metà del Novecento, Fröbel e Montessori rileggono il gioco come attività autonoma e creativa all'interno di un ambiente preparato e predisposto mentre Claparède fornisce una lettura del gioco funzionale ai bisogni evolutivi (Fröbel, 2001/1826; Montessori, 1949; Claparède, 1905). A queste linee

vanno in via definitoria ad aggiungersi prospettive tuttora influenti: in ambito biologico-evoluzionistico, Karl Groos interpreta il gioco come pre-esercizio ovvero un contesto protetto in cui l'organismo "prova" condotte utili alla vita adulta, rendendo conto del suo diffondersi in specie diverse e in differenti fasi di sviluppo (Groos, 1901/1899); sul versante della teoria ermeneutica, Gadamer sposta l'attenzione dal soggetto che "gioca" al "gioco come movimento": una dinamica di andirivieni in cui si mostra un senso che eccede l'intenzionalità individuale, intuizione preziosa per comprendere la dimensione culturale del fenomeno ludico (Gadamer, 2004/1960); in filosofia analitica, Bernard Suits fornisce una celebre definizione di "gioco", in particolare dei giochi in quanto "strutture regolate" - inteso come "tentativo volontario di superare ostacoli inutili" evidenziando l'accettazione di regole costitutive come tratto identitario e che apre, per contrasto, alla distinzione fra "giocare" e "fare sport" (Suits, 2014/1978). In questo panorama, le scienze psicologiche e le scienze del comportamento aggiungono ulteriori tasselli: in prospettiva psicoanalitica, il gioco esibisce funzioni catartiche e simboliche (Freud, 1920; Klein, 1932), mentre Winnicott lo colloca in un'area transizionale in cui il soggetto media tra mondo interno ed esterno (Winnicott, 1971); nella psicologia dello sviluppo, Piaget collega tipologie ludiche e stadi operatori (Piaget, 1951) mentre Vygotskij lo descrive come contesto di mediazione sociale capace di attivare una zona di sviluppo prossimale (Vygotsky, 1978); in chiave etologica e comparata, Gordon Burghardt propone criteri operativi per riconoscere il gioco negli animali (volontarietà, non piena funzionalità immediata, ripetizione flessibile, collocazione in contesti sicuri, differenza da altre sequenze comportamentali), offrendo un quadro definitorio fine-grained utilizzabile anche per l'essere umano (Burghardt, 2005); dal versante della psicologia dell'educazione, i lavori di Peter K. Smith e Anthony Pellegrini documentano il carattere multifunzionale del gioco lungo l'intero arco dello sviluppo e ne discutono i correlati scolastici, inclusa la diafrasi tra gioco libero e attività guidate (Pellegrini & Smith, 2005; Smith, 2010); in parallelo, Peter Gray enfatizza il free-play come esperienza autogestita che sostiene autonomia, creatività e competenze socio-

emotive con ricadute sul clima motivazionale degli ambienti di apprendimento (Gray, 2013); inestimabile il contributo di Huizinga che elabora la figura dell' homo ludens e ne indica i tratti costitutivi (libertà, separatezza, regola, incertezza) mentre Caillois riformula la dialettica paidia/ludus in una tassonomia (agon, alea, mimicry, ilinx) capace di descrivere forme socialmente diffuse e istituzionalizzate (Huizinga, 1955/1938; Caillois, 1961); inoltre, all'interno della teoria della comunicazione, Bateson interpreta il gioco come "metacomunicazione", ovvero una cornice che segnala il "come se", distinguendo finzione e realtà e rendendo intellegibili le regole pragmatiche dell'interazione (Bateson, 1955); infine, Sutton-Smith e Sicart richiamano la pluralità delle retoriche del gioco e la playfulness come disposizione che oltrepassa il perimetro del gioco formalizzato, coinvolgendo pratiche culturali, media e tecnologie (Sutton-Smith, 1997; Sicart, 2014).

Al di là dell'evoluzione maturata nel corso della storia, risulta evidente come convergano alcuni elementi definatori del gioco che viene a configurarsi come attività volontaria, (più o meno) regolata, situata e dotata di alta densità formativa ed, in quanto tale, esso si presta come ambiente di apprendimento all'interno del quale si intrecciano produttivamente dimensioni cognitive, affettive, sociali e morali.

1.2 Tipologie e caratteristiche del gioco

La scuola e gli altri luoghi (formali e non) di formazione utilizzano diverse tipologie di gioco – ognuna con le proprie peculiarità – al fine di promuovere la motricità e lo sviluppo della personalità del bambino. La distinzione proposta, comunque, è indicativa solo ai fini classificatori perché tutti posseggono elementi di tangibilità con gli altri:

- i giochi senso-motori in libertà hanno impulso nella motricità istintiva naturale particolarmente spiccata nel periodo dell'infanzia e prima preadolescenza (coincidente con la parte finale della scuola dell'infanzia e la parte iniziale della scuola primaria); non risentono di un'organizzazione in quanto immediati spontanei nonché autoregolativi con minimi livelli di

autoprescrizione; sono occasionali e costituiti di movimenti ampi e repentini che non osservano vincoli spaziali e temporali; i giochi in libertà hanno completa cittadinanza nell'attività educativa della scuola e di altre agenzie educative motorie e sportive; è consigliabile predisporre gli ambienti in sicurezza e avviare senza invasività la cultura del pericolo;

- i giochi simbolici mantengono un buon livello di spontaneità e Impulsività, sono improntati alla trasformazione della realtà a proprio uso e consumo; quando la componente motoria è significativa hanno una forte componente immaginativa Improntata alla realizzazione dei propri desideri; essi possono essere stimolati fortemente dalla predisposizione dell'ambiente di apprendimento con la presenza di oggetti o di piccoli attrezzi e del loro utilizzo in rapporto alla specifica funzione, anche in rapporto ai significati che a essi si conferisce;

- i giochi imitativi sono nel bagaglio corrente dell'infanzia e della prima parte della preadolescenza e anch'essi sono prevalentemente utilizzati nelle sezioni terminali della scuola dell'infanzia e iniziali della scuola primaria; l'attività ludica consiste in un adattamento alla realtà con effetti benefici sulla comprensione del sé e del mondo; è indicata per comportamenti motori ripetitivi e atteggiamenti e gesti di particolari figure o movimenti caratteristici di particolari attività lavorative, di schemi motori di animali; è una simbiosi adattiva in senso proattivo e creativo in particolari espressività motorie;

- i giochi con regole sono giochi organizzati e utili per la parte finale del periodo preadolescenziale e per la parte finale della scuola primaria; la ripetitività delle attività ha una valenza esperienziale in funzione della naturale assimilazione delle regole; sovente le variazioni delle regole sono richieste per elevare il gradimento del perfezionamento del gioco e consente una dinamicità e creatività utile all'assimilazione della necessità della regola per consentire lo sviluppo dell'attività ludica e del relativo divertimento;

- i giochi di squadra esemplificano le interazioni tra bambini ai massimi livelli e si determinano quelle dinamiche psicologiche tipiche di ogni gruppo e per le quali è possibile individuare la presenza del leader riconosciuto, la relazione privilegiata tra alcuni componenti

ed anche il tentativo di emarginare chi non è gradito. il docente ha una funzione eteroregolatrice per consentire la partecipazione di tutti senza interferire con gli effetti del gioco; favorisce la interscambiabilità dei ruoli e degli apporti agli obiettivi del gioco, curando l'aspetto emozionale più che quello abilitativo;

- i giochi di avviamento allo sport sono attività individuali o di gruppo organizzate secondo regole definite dall'organizzazione sportiva con metodi prescrittivi e codificate; essi sono il primo approccio ai rituali dello sport educativo e prestazionale con le opportune calibrature rivolte alle caratteristiche dei bambini; è un avviamento, nel senso autentico del termine, alle attività sportive organizzate: si tratta, in questo caso, di avviare gli allievi alle corse, ai salti, ai lanci, al nuoto, alla partecipazione a percorsi e circuiti misti e a quei giochi sportivi particolarmente adatti nella preadolescenza evitando la specializzazione precoce di particolari gesti tecnici e attenuano la naturale competizione con accorgimenti delle regole improntate alla partecipazione e rendendo meno gratificante il risultato competitivo; canalizza l'agonismo esasperato in sublimazioni giocose anche con lo scambio dei ruoli tra arbitro e giocatore; ha lo scopo di abbattere le conseguenze non positive di una competizione abnorme per i livelli educativi prefissati quali la limitazione delle opportunità di esperienze motorie e la mancanza di uno sviluppo armonico generale; tenta di contrastare l'abbandono precoce dell'attività motoria e sportiva.

1.3 Funzioni del gioco

Considerando quanto delineato nei precedenti approfondimenti e alla luce delle principali teorie pedagogiche, psicologiche e motorie, è possibile riconoscere nel gioco una pluralità di funzioni che si dispiegano lungo l'intero arco dell'età evolutiva. Il gioco non si configura come un'attività marginale o accessoria, ma come un dispositivo complesso capace di incidere sui processi cognitivi, emotivi, sociali, morali e motori, costituendo un vero e proprio laboratorio di sviluppo globale.

Dal punto di vista cognitivo-esecutivo, il gioco offre al bambino un contesto ricco di vincoli e problemi situati che stimolano la costruzione di strategie, la gestione dell'incertezza e la ricerca di soluzioni efficaci. Piaget interpretava il gioco come una forma privilegiata di assimilazione della realtà, nella quale il bambino reinterpreta l'esperienza secondo schemi mentali propri, consolidando così capacità di classificazione, rappresentazione e ragionamento logico (Piaget, 1951). Tale idea è stata successivamente arricchita dalla prospettiva di Bruner, secondo cui il gioco permette di esercitare forme di pensiero ipotetico e di esplorare varianti dell'azione in un ambiente che non punisce l'errore, favorendo flessibilità cognitiva, creatività e capacità decisionale (Bruner, 1976). In questo senso, il gioco diventa un contesto ecologico per lo sviluppo delle funzioni esecutive, in particolare l'attenzione selettiva, la memoria di lavoro e la capacità di inibizione e switching, abilità oggi riconosciute come predittori importanti dei successi scolastici e adattivi.

Sul piano emotivo-affettivo, il gioco costituisce uno spazio protetto entro cui il bambino può esprimere, modulare e integrare i propri stati interni. Winnicott descriveva il gioco come luogo "intermedio" tra realtà interna ed esterna, dove il bambino sperimenta il piacere della scoperta e insieme la sicurezza di un ambiente simbolico che sostiene la regolazione emotiva (Winnicott, 1971). In una prospettiva analoga, Bettelheim sottolineava il valore catartico e trasformativo del gioco simbolico, attraverso cui è possibile rielaborare paure, conflitti e desideri, sviluppando resilienza e apprendendo forme mature di gestione della frustrazione (Bettelheim, 1987). L'esperienza ludica, infatti, consente di affrontare temi complessi in un contesto non minaccioso, offrendo al bambino strumenti per riconoscere e dare forma alla propria vita emotiva.

La dimensione sociale del gioco assume un rilievo altrettanto significativo. L'interazione con i pari, la negoziazione delle regole, la gestione del turn-taking e la coordinazione delle azioni collettive costituiscono occasioni per esercitare capacità prosociali, comprendere prospettive differenti e costruire forme di collaborazione autentica. Nel gioco, il bambino impara a

decentrarsi, a modulare il proprio comportamento in funzione degli altri e a sviluppare sensibilità sociali fondamentali per la vita comunitaria. La cooperazione e la competizione, quando adeguatamente regolate, favoriscono la maturazione di abilità come la fiducia reciproca, la solidarietà e la gestione del conflitto, competenze che la letteratura pedagogica considera determinanti per una sana crescita relazionale.

A queste dimensioni si affianca quella etico-civica, particolarmente rilevante nel gioco-sport. Huizinga, già negli anni Trenta, evidenziava come il gioco generi un “ordine” condiviso, fondato su norme e convenzioni che i partecipanti accettano liberamente e rispettano per il bene dell’interazione stessa (Huizinga, 1955/1938). Caillois, ampliando questa prospettiva, mostrava come il gioco permetta di sperimentare forme di fair play, equità e lealtà che, se vissute consapevolmente, possono tradursi in disposizioni morali stabili nella vita quotidiana (Caillois, 1961). La regola, nel gioco, non è percepita come un’imposizione esterna ma come un patto che rende possibile l’esperienza comune: la sua interiorizzazione favorisce responsabilità, autodisciplina e senso della convivenza democratica.

La funzione motoria del gioco, spesso sottovalutata, occupa invece una posizione centrale nello sviluppo. Il gioco di movimento offre al bambino un repertorio ampio di esperienze attraverso le quali consolidare schemi motori di base, affinare le capacità percettivo-motorie e sviluppare competenze coordinative essenziali. Tali esperienze contribuiscono alla costruzione dell’alfabetizzazione motoria e, nel lungo periodo, a promuovere stili di vita attivi e salutari. Numerosi studi hanno evidenziato come la pratica ludico-motoria, se condotta in modo sistematico, favorisca non solo lo sviluppo fisico, ma anche la percezione di autoefficacia corporea, elemento fondamentale per la continuità della pratica sportiva nelle fasi successive della crescita.

Infine, il valore formativo del gioco è riconosciuto anche sul piano normativo. L’articolo 31 della Convenzione ONU sui Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza afferma esplicitamente il diritto del bambino al gioco, al riposo e alle attività ricreative, sottolineandone la rilevanza

educativa, sociale e culturale (Convention on the Rights of the Child, 1989). Tale riconoscimento giuridico conferisce al gioco uno statuto pedagogico chiaro: non si tratta di un'attività residuale, ma di un diritto fondamentale che deve essere garantito, tutelato e valorizzato in ogni contesto educativo, compresa la scuola.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente che il gioco non è un semplice passatempo ma una struttura evolutiva complessa, attraverso cui il bambino costruisce conoscenze, regola emozioni, sviluppa competenze sociali, interiorizza valori e consolida abilità motorie. È un dispositivo educativo irrinunciabile, che accompagna la crescita in tutte le sue dimensioni e costituisce uno dei pilastri su cui si fonda lo sviluppo armonico della persona.

Il gioco costituisce una dimensione strutturale e irrinunciabile dell'infanzia, tanto che risulta difficile immaginare un percorso evolutivo che non attraversi in modo intenso e prolungato l'esperienza ludica. Fin dai primi anni di vita, il bambino manifesta un dinamismo corporeo spontaneo, un impulso verso l'esplorazione e una naturale predisposizione a confrontarsi con ambienti, oggetti, pari e adulti attraverso modalità di gioco che attivano il corpo e la mente in modo integrato. Questa tensione verso il movimento rappresenta una trama interiore che accompagna la crescita e che influisce profondamente sulla formazione della personalità adulta, come sottolineato dalla psicologia dello sviluppo e dalla pedagogia contemporanea (Smith & Pellegrini, 2008). Le esperienze ludiche precoci contribuiscono infatti a modellare atteggiamenti futuri legati alla creatività, alla resilienza, alla cooperazione e alla capacità di adattarsi a situazioni nuove e complesse.

La letteratura scientifica distingue con chiarezza tra gioco libero e gioco regolato. Smith e Pellegrini (2008) evidenziano come il play sia caratterizzato da spontaneità, assenza di obiettivi esterni e forte motivazione intrinseca, mentre il game introduce elementi strutturali quali regole, ruoli e finalità condivise. Tale distinzione è stata ripresa anche nell'ambito della pedagogia sportiva da Coté e Hay (2002), che propongono una sequenza evolutiva articolata in gioco spontaneo (spontaneous play), gioco deliberato (deliberate play) e pratica deliberata (deliberate

practice). In particolare, il gioco deliberato risulta essere particolarmente appropriato per la scuola primaria, poiché integra gli aspetti esplorativi del gioco libero con una cornice regolativa non coercitiva, favorevole allo sviluppo di competenze cognitive, decisionali e sociali.

Dal punto di vista cognitivo, il gioco svolge una funzione di straordinaria rilevanza. Piaget (1951) interpretava il gioco come un'attività attraverso cui il bambino assimila la realtà, ricostruendola simbolicamente secondo schemi mentali personali. Bruner (1976) aggiungeva che il gioco consente di esplorare strategie di pensiero in un ambiente che non punisce l'errore, stimolando creatività, flessibilità cognitiva, capacità decisionali e competenze inferenziali. In questa prospettiva, il gioco diventa un contesto privilegiato per l'esercizio delle funzioni esecutive, quali l'attenzione selettiva, la memoria di lavoro e il controllo inibitorio, oggi riconosciute come fattori determinanti per il successo scolastico e sociale.

La dimensione emotivo-affettiva del gioco è altrettanto centrale. Winnicott (1971) definiva il gioco come uno "spazio potenziale" in cui il bambino può sperimentare e modulare i propri vissuti emotivi, collocandosi in un territorio intermedio tra mondo interno e realtà esterna. Bettelheim (1987) sottolineava la funzione simbolica e catartica del gioco, grazie alla quale il bambino può rielaborare ansie, timori e conflitti, sviluppando progressivamente capacità di autoregolazione emotiva, resilienza e tolleranza alla frustrazione. Il gioco costituisce dunque un campo protetto in cui l'emozione può essere espressa e trasformata attraverso il linguaggio corporeo e simbolico.

Sul piano sociale, il gioco favorisce processi di interazione che permettono al bambino di sviluppare competenze fondamentali per la vita comunitaria. La negoziazione delle regole, la gestione dei turni, la cooperazione e la competizione regolata contribuiscono allo sviluppo di abilità prosociali, senso di reciprocità ed empatia. Le attività ludiche forniscono occasioni privilegiate per il decentramento cognitivo, ovvero per la capacità di considerare il punto di vista dell'altro, come già ipotizzato da Piaget (1951) e successivamente approfondito dalla psicologia sociale. Le dinamiche ludiche, soprattutto se condivise con i pari, rappresentano

inoltre un contesto sicuro per apprendere la gestione del conflitto e l'importanza della collaborazione nella costruzione del bene comune.

Alle dimensioni cognitive, emotive e sociali si aggiunge quella etico-civica. Huizinga (1938/1955) sosteneva che il gioco incorpora un ordine intrinseco fondato su norme accettate liberamente e rispettate per il valore che esse assumono nella costruzione dell'esperienza collettiva. La regola, dunque, non è vissuta come imposizione esterna, ma come una convenzione che rende possibile l'interazione ludica. Caillois (1961), ampliando questa prospettiva, evidenziava come il gioco rappresenti un contesto in cui possono emergere lealtà, rispetto, equità e senso della giustizia. Quando il bambino interiorizza la norma come elemento funzionale alla relazione e non come vincolo eteronomo, si pongono le basi per lo sviluppo di una moralità autonoma e per la formazione di una coscienza civica.

La funzione motoria del gioco, spesso considerata scontata, è invece decisiva per lo sviluppo armonico del bambino. Le esperienze ludiche che implicano movimento favoriscono la costruzione di schemi motori di base, l'affinamento della coordinazione e l'emergere di competenze percettivo-motorie essenziali. L'attività ludico-motoria, inoltre, promuove stili di vita attivi e rappresenta un fattore protettivo contro la sedentarietà e il rischio di ipocinesia, fenomeni particolarmente diffusi nelle società contemporanee. La letteratura sulle scienze motorie ha mostrato che il gioco favorisce non solo lo sviluppo fisico, ma anche la percezione di autoefficacia motoria e la fiducia nelle proprie capacità corporee, elementi fondamentali per un rapporto positivo con il movimento nelle età successive.

Il valore formativo del gioco non si limita alla sua dimensione psicologica o pedagogica, ma è riconosciuto anche sul piano giuridico. L'articolo 31 della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child, 1989) sancisce il diritto del bambino al gioco, al riposo e alle attività ricreative, riconoscendo in esso una funzione educativa, sociale e culturale irrinunciabile. Tale riconoscimento attribuisce al gioco

uno statuto normativo preciso, che ne afferma la centralità nei processi di crescita e la necessità di garantirne l'accesso in tutti i contesti, inclusa la scuola.

Nel complesso, il gioco emerge come una struttura evolutiva multidimensionale attraverso cui il bambino costruisce conoscenza, regola emozioni, sviluppa competenze sociali, interiorizza valori e consolida abilità motorie. Lungi dall'essere un semplice passatempo, esso rappresenta un dispositivo pedagogico complesso, imprescindibile per una crescita armonica e per la formazione integrale della persona.

1.4 Definizione di gioco-sport e sue caratteristiche

Il concetto di gioco-sport rappresenta una delle evoluzioni più rilevanti nella pedagogia del movimento e nelle scienze dell'attività motoria. Esso nasce come una forma intermedia tra il gioco spontaneo e lo sport istituzionalizzato, configurandosi come un dispositivo didattico nel quale la dimensione ludica rimane la principale leva motivazionale, ma viene orientata da un insieme di regole, ruoli e obiettivi che conferiscono ordine e significato all'attività. Nella prospettiva della teoria del gioco delineata da Huizinga, il gioco è sempre "attività libera ma situata", inserita entro confini temporali e spaziali precisi e regolata da convenzioni condivise; il gioco-sport assume queste proprietà ma le declina in funzione di obiettivi educativi e di sviluppi motori più complessi. Allo stesso modo, la categorizzazione dei giochi proposta da Caillois – tra agon, mimicry, ilinx e alea – permette di interpretare il gioco-sport come una forma di agon educativo, nel quale elementi competitivi vengono disciplinati attraverso principi etici e cooperativi, preservando la dimensione ludica ma orientandola verso processi di crescita personale e collettiva.

Rispetto al free play, caratterizzato da spontaneità, fluidità e autodeterminazione, il gioco-sport introduce un grado maggiore di convenzionalità. Esso richiede ai bambini non solo di giocare, ma di giocare "all'interno di un quadro", assumendo ruoli funzionali, rispettando regole e adattando i propri comportamenti alle esigenze della squadra. Parlebas, nella sua teoria della

prassi motoria, ha sottolineato come le attività sportive siano basate su “situazioni motorie codificate” che implicano forme di comunicazione motoria, cooperazione e antagonismo strutturati. Il gioco-sport, pur mantenendo il carattere ludico, introduce proprio questa struttura, rendendo l’esperienza un contesto di apprendimento in cui la motricità non è solo espressione spontanea, ma interazione organizzata.

Dal punto di vista pedagogico, questa forma di attività è particolarmente preziosa. Il gioco-sport mantiene il carattere piacevole e motivante del gioco, ma integra una dimensione regolativa che permette di orientare il movimento verso obiettivi didattici complessi. L’apprendimento che ne deriva è situato, contestuale e relazionale: il bambino apprende perché agisce in un ambiente ricco di significati condivisi e di vincoli che guidano l’azione, come mostrato dagli studi sull’apprendimento socioculturale (Vygotskij; Rovegno). La coordinazione tattica, la capacità di anticipare le mosse dei compagni e degli avversari, la lettura del contesto e la regolazione delle emozioni diventano parte integrante dell’esperienza motoria.

Negli ultimi decenni, la scuola ha riconosciuto sempre più chiaramente il valore educativo del movimento, accentuando la necessità di integrare attività fisiche e sportive all’interno del curriculum in modo coerente e inclusivo. Le riforme pedagogiche, insieme alle evidenze scientifiche sul benessere infantile, hanno spinto verso un modello di educazione motoria orientato allo sviluppo globale della persona. In questo processo, il gioco-sport ha trovato un terreno fertile, poiché risponde alla duplice esigenza di motivare i bambini e di offrire un ambiente formativo organizzato. È in questa direzione che anche le Federazioni Sportive Nazionali hanno rivisto i propri programmi giovanili: riconoscendo che un avviamento alla pratica sportiva realmente efficace deve essere accessibile, diversificato e orientato al benessere, esse hanno adattato regolamenti, materiali e schemi metodologici alle esigenze evolutive dell’infanzia (Kirk, 2010; Rink, 2010).

Tale convergenza tra scuola e sport rappresenta una sinergia pedagogica significativa. La scuola offre un contesto educativo ampio e generalista, mentre le federazioni mettono a disposizione

competenze tecniche e strumenti metodologici che arricchiscono l'offerta formativa. Questa collaborazione si rivela particolarmente efficace nella prevenzione della sedentarietà infantile, fenomeno ampiamente documentato dalla letteratura internazionale (Bailey, 2006), e nel contrasto dell'abbandono sportivo precoce, spesso legato a modelli agonistici troppo rigidi che non valorizzano la motivazione intrinseca.

All'interno di questo panorama, i giochi di squadra occupano un ruolo centrale. La loro struttura intrinsecamente sociale li rende veri e propri laboratori di cooperazione e di convivenza. Ogni partecipante è chiamato a costruire significati condivisi, a negoziare ruoli, a comunicare in modo efficace e a coordinarsi con gli altri. Le ricerche sullo sviluppo socio-emotivo hanno dimostrato come tali dinamiche contribuiscano significativamente alla costruzione dell'autoefficacia, al senso di appartenenza e alla capacità di gestire il conflitto. Lo sport di squadra, come evidenziato anche da Weiss (2011) e Holt (2016), non è solo un contesto motorio, ma un ambiente di maturazione psicologica nel quale si sviluppano competenze di cooperazione, rispetto e responsabilità collettiva.

Sul piano cognitivo, il gioco-sport richiede attenzione selettiva, capacità decisionali rapide, flessibilità cognitiva e lettura situazionale, elementi che contribuiscono allo sviluppo delle funzioni esecutive. La necessità di prendere decisioni in tempi brevi, di pianificare strategie, di adattarsi all'imprevisto trasforma il campo da gioco in un contesto altamente formativo. A ciò si aggiunge la dimensione emotiva: il gioco-sport, grazie alla sua struttura ludica, permette ai bambini di vivere l'errore come opportunità di apprendimento e non come fallimento, favorendo la resilienza e la regolazione degli stati emotivi.

Anche sul piano dell'inclusione il gioco-sport si dimostra uno strumento efficace. La sua adattabilità consente di differenziare i livelli di difficoltà, di assegnare ruoli complementari e di creare forme di partecipazione che valorizzino ciascun bambino. La prospettiva ecologica dell'apprendimento motorio, sostenuta da autori come Gibson e Davids, evidenzia come le abilità emergano dall'interazione dinamica tra individuo, compito e ambiente. Il gioco-sport

offre questa flessibilità, consentendo agli alunni con competenze diverse di contribuire in modo significativo alla costruzione dell'azione collettiva.

Sul piano socioculturale, il gioco-sport non è solo un'attività fisica, ma un'esperienza di socializzazione e di educazione alla cittadinanza. La costruzione di regole condivise, il rispetto reciproco, la gestione leale del confronto e la cura del bene comune rappresentano apprendimenti che superano i confini dell'attività motoria. Il bambino non impara solo a “giocare bene”, ma a costruire relazioni, a negoziare, a riconoscere il valore dell'altro, sviluppando un habitus cooperativo che lo accompagnerà anche in contesti non sportivi.

In conclusione, il gioco-sport rappresenta un ambito privilegiato per l'educazione integrale della persona. Esso combina la forza motivante del gioco con la solidità formativa delle strutture sportive; promuove competenze motorie, cognitive, emotive e sociali; favorisce l'inclusione; costruisce senso di appartenenza e responsabilità. La sua natura ibrida, oscillante tra spontaneità e regolazione, lo rende uno strumento pedagogico estremamente potente e perfettamente in linea con i bisogni educativi della scuola contemporanea. La collaborazione tra istituzioni scolastiche e federazioni sportive consolida ulteriormente questo ruolo, delineando un modello di formazione che integra corpo, mente e relazione nella direzione di una crescita armonica e consapevole.

Capitolo 2

IMPORTANZA DEL VOLLEY NELLA SCUOLA PRIMARIA PER I PROCESSI DI INCLUSIONE

2.1 L'importanza del gioco-sport nella scuola primaria

Gli indirizzi educativi della tradizione italiana non hanno riconosciuto fin da subito la validità della formazione corporea, arrivando perfino a definirla inutile all'interno delle istituzioni scolastiche; in aggiunta a ciò, in base alla normativa vigente fino a non molto tempo fa, nella maggior parte delle scuole primarie l'insegnamento delle scienze motorie e sportive è stato affidato ad un docente generico. L'organizzazione delle scienze motorie e sportive nelle istituzioni italiane è però ancora oggi in forte discussione, in quanto l'attività fisica scolastica - praticata in media per due ore settimanali - è innanzitutto ritenuta quantitativamente non idonea a contrastare gli effetti di una riscontrata e accentuata tendenza alla sedentarietà: a questo proposito, varie ricerche hanno infatti messo in luce sia un abbassamento del livello delle capacità motorie dei giovani sia un preoccupante incremento del sovrappeso e dell'obesità, nonché dell'incidenza dei disturbi ad essi correlati; d'altro canto, si è anche notato che l'attività fisica svolta in contesti extrascolastici sfoci quasi esclusivamente in impegni agonistici e ciò comporta una specializzazione precoce e non proficua per lo sviluppo armonico di tutte le capacità motorie.

Per colmare questa situazione, sono state attivate negli ultimi anni delle progettualità da parte di Sport e Salute in collaborazione con il MIUR che hanno visto l'affiancamento di un professionista "esterno" qualificato durante le ore scolastiche in palestra. Le attività motorio-sportive ludiche svolte in ambito scolastico hanno infatti un ruolo fondamentale nei processi di

apprendimento e sono caratterizzate da un approccio operativo, che rinvia ad un sistema di conoscenze indispensabili a sostenere e ad orientare la dimensione pratica: sostanzialmente, l'Educazione Fisica si connota come un'esperienza ludica e formativa e rappresenta sempre un'opportunità di crescita e di sviluppo di tutte le dimensioni della personalità. Nella consapevolezza che l'Educazione Fisica è un diritto di tutti gli alunni - in accordo con la "Carta Internazionale per l'Educazione Fisica, l'Attività Fisica e lo Sport" (UNESCO, 2015) - il progetto Scuola Attiva KIDS sostiene ed incoraggia docenti e scuole a migliorare la quantità, la qualità e la continuità dell'attività motoria e sportiva, garantendo la partecipazione di tutti gli alunni, affinché gli effetti positivi abbiano una ricaduta sia sul piano educativo, sia su quello della promozione dei sani e corretti stili di vita. In quest'ottica si inseriscono le proposte del progetto, create per valorizzare l'Educazione fisica e sportiva nella scuola primaria e le sue valenze trasversali, anche nell'ottica dell'inclusione sociale: infatti, l'esperienza motorio-sportiva - se praticata costantemente e in modo vario – contribuisce non solo allo sviluppo di abilità motorie adattabili, che possono emergere a scuola per poi essere trasferite in altri contesti, anche di abilità di vita, che consentono di risolvere problemi in modo divergente e creativo e che l'Organizzazione Mondiale della Sanità identifica come fondamentali per la prevenzione del disagio, della dispersione scolastica e dei comportamenti devianti.

Nella scuola primaria, grazie all'ampliamento che i nuclei fondanti dell'Educazione Fisica hanno subito negli ultimi anni, è possibile costruire curricoli con obiettivi di apprendimento che hanno potere strutturante e generativo di conoscenze, con principi metodologici comuni, mirati a favorire lo sviluppo delle intelligenze e del pensiero reticolare tra i campi disciplinari. Le attività di movimento, infatti, offrono la possibilità di approntare ambienti di apprendimento ricchi di stimoli e di opportunità, in grado di favorire la centralità della persona che apprende e rispettando l'unitarietà del curriculum e di attenuarne i confini disciplinari. Le proposte del kit didattico di Scuola Attiva KIDS sono comuni per tutto il territorio nazionale e, in continuità con quanto realizzato per "I Quaderni di Sport di Classe", sono pensate per essere

eventualmente adeguate a diverse forme di Didattica Digitale Integrata, alle Linee guida dell'anno scolastico 2021/2022 per l'Educazione Fisica e a vari ambienti di apprendimento. Inoltre, in un ambiente di qualità pedagogica che risponde alle esigenze di gioco e di movimento dei bambini, esse sono caratterizzate da un approccio didattico orientato alla competenza e tengono conto sia degli ostacoli di natura oggettiva (quali la mancanza di palestre e/o locali adeguati e di attrezzature idonee) che di quelli di natura soggettiva (come, ad esempio, le difficoltà didattiche che riscontrano i docenti nella realizzazione delle attività motorie).

L'impianto concettuale fin qui richiamato può essere ulteriormente approfondito mettendo in dialogo il quadro normativo nazionale, le principali cornici internazionali in tema di competenze e inclusione, e gli apporti della letteratura pedagogica e delle scienze motorie. In questo modo l'educazione motoria nel primo ciclo emerge non solo come ambito disciplinare specifico, ma come vero e proprio dispositivo formativo che incarna le finalità complessive del sistema scolastico italiano.

Sul versante normativo, le Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (DM 16 novembre 2012, n. 254) rappresentano il riferimento principale per la progettazione dei percorsi formativi tra i 3 e i 14 anni.

Il documento, collocato nell'alveo del regolamento sull'autonomia scolastica (DPR 8 marzo 1999, n. 275), ribadisce che l'unitarietà del sistema si coniuga con la responsabilità progettuale dei singoli istituti, chiamati a declinare il curricolo in coerenza con il contesto, i bisogni formativi degli alunni e le risorse territoriali.

L'autonomia non è intesa come mera facoltà organizzativa, ma come condizione per realizzare interventi educativi mirati allo sviluppo integrale della persona, entro il quadro costituzionale di tutela dei diritti e di promozione del successo formativo di tutti.

In questa prospettiva, il curricolo di istituto assume una funzione chiave: esso esplicita le scelte culturali e didattiche della comunità scolastica, articolando i traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento previsti a livello nazionale in un progetto organico che abbraccia

l'intero primo ciclo. La scuola è chiamata a interpretare le Indicazioni non come un elenco di contenuti da eseguire in sequenza, ma come una “cornice di senso” entro cui definire percorsi di apprendimento significativi, capaci di integrare dimensione cognitiva, corporea, emotiva e sociale. Il curriculum verticale, che attraversa scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, consente di concepire lo sviluppo delle competenze non come somma di apprendimenti episodici, ma come progressivo consolidamento di repertori di azione, conoscenze e atteggiamenti che si riorganizzano lungo l'intero itinerario scolastico.

La cornice europea contribuisce a rafforzare questa impostazione. La Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006, poi aggiornata nel 2018) identifica un insieme di competenze – tra cui imparare a imparare, competenze sociali e civiche, consapevolezza ed espressione culturale – che trovano nell'educazione motoria un terreno privilegiato di incarnazione operativa, in quanto il movimento costituisce uno spazio concreto in cui gli alunni sono chiamati a cooperare, negoziare, rispettare regole, prendere decisioni, esprimere stati emotivi e creatività.

iccernobbio.edu.it

L'allineamento tra competenze chiave europee e traguardi nazionali di educazione fisica rafforza la legittimazione pedagogica della disciplina, sottraendola a una visione marginale o meramente ancillare.

All'interno del quadro normativo italiano, la prospettiva inclusiva è consolidata da una serie di provvedimenti che, a partire dalla Legge 104/1992, fino alle più recenti disposizioni sulla promozione dell'inclusione scolastica degli alunni con disabilità (D.lgs. 66/2017 e 96/2019) e sugli alunni con disturbi specifici di apprendimento (Legge 170/2010), ridefiniscono la scuola come luogo di accoglienza e valorizzazione di tutte le differenze. A questa traiettoria si affiancano documenti di indirizzo ad alto valore strategico, quali La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri (2007), le Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità (2009) e le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni

e degli studenti con DSA (2011), che riconoscono nella progettazione didattica inclusiva – e non in interventi separati o aggiuntivi – lo strumento privilegiato per contrastare disuguaglianze e marginalità.

In questo orizzonte, l'educazione motoria nella scuola primaria si presenta come un'area particolarmente sensibile ai temi dell'inclusione, perché il corpo e il movimento configurano un linguaggio in cui è possibile partecipare con competenze differenti, modulando compiti, vincoli e ruoli in modo da garantire a ciascuno una presenza attiva e significativa. Il riferimento all'ICF dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001), che definisce il funzionamento come esito dell'interazione dinamica tra condizioni personali e fattori ambientali, consente di superare modelli meramente deficitari e di leggere le situazioni motorie come contesti di partecipazione nei quali le barriere e i facilitatori sono, in larga parte, costruiti dalle scelte organizzative e didattiche. In questa direzione si collocano anche i principi dell'Universal Design for Learning (UDL), elaborati dal CAST (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018), che invitano a progettare fin dall'inizio attività motorie con molteplici modalità di accesso, di rappresentazione e di espressione dell'azione, evitando soluzioni esclusivamente individualizzate e compensative.

Una lettura in chiave educativa delle Indicazioni del 2012 mostra come la dimensione della corporeità sia strettamente intrecciata alla costruzione di identità personali e sociali.

Nel primo ciclo, l'educazione fisica è chiamata a promuovere nei bambini la conoscenza del proprio corpo, la consapevolezza dei cambiamenti legati alla crescita, la cura di sé in una prospettiva di salute e benessere che include tanto gli aspetti fisici quanto quelli emotivi e relazionali. La valorizzazione del “bisogno di movimento” si collega a istanze di prevenzione (riduzione dell'ipocinesia, del sovrappeso, dell'abbandono sportivo precoce) e alla promozione di stili di vita sani, in sintonia con le raccomandazioni internazionali sulla promozione dell'attività fisica nei bambini e negli adolescenti (WHO, 2010; EU Physical Activity Guidelines).

Sul piano pedagogico-didattico, ciò comporta un cambiamento di sguardo: il movimento non è considerato come un semplice “mezzo” per veicolare contenuti di altra natura, né come terreno di selezione basato sulla performance, ma come dispositivo epistemologico attraverso cui il bambino costruisce significati, organizza l’esperienza, interiorizza regole, sviluppa forme di autoregolazione. La letteratura sulle scienze motorie in ambito educativo ha mostrato come le pratiche motorie strutturate e intenzionalmente mediate abbiano ricadute significative sullo sviluppo di competenze trasversali (Bailey, 2006; Kirk, 2010; Rink, 2010), mettendo in discussione una visione riduttiva dell’attività fisica come mero allenamento tecnico.

In questa prospettiva, è possibile leggere i nuclei fondanti dell’educazione fisica delineati dalle Indicazioni come articolazioni concrete di un curriculum orientato alle life skills. Il nucleo relativo al rapporto tra corpo, spazio e tempo riguarda la costruzione di schemi motori e posturali di base, nonché la capacità di adattarli alle variabili ambientali. Il bambino impara a percepire la propria presenza nello spazio, a modulare la forza, a organizzare sequenze di movimento sempre più complesse; tali apprendimenti si riflettono non solo sulla competenza motoria, ma anche su dimensioni cognitive quali l’attenzione, la pianificazione, la flessibilità esecutiva e il problem solving situato. La ricerca sul gioco motorio e sulle attività fisiche strutturate mostra come la gestione di vincoli spazio-temporali favorisca il coordinamento di processi decisionali rapidi e l’integrazione tra percezione e azione (Pesce & Ben-Soussan, 2016).

Il nucleo del linguaggio del corpo come modalità comunicativa ed espressiva richiama, invece, la centralità del movimento come canale privilegiato per l’espressione di emozioni, intenzioni, stati interni difficilmente verbalizzabili. Le esperienze di drammatizzazione, danza e coreografia collettiva consentono di sperimentare forme di comunicazione non verbale, di esplorare ruoli e identità, di sviluppare sensibilità alla prossemica e all’interpretazione dell’agire altrui. In termini di competenze sociali, ciò si traduce nella capacità di riconoscere e

rispettare le emozioni degli altri, di modulare la propria espressività, di costruire un senso di appartenenza al gruppo attraverso il gesto condiviso.

Il nucleo relativo a gioco, sport, regole e fair play rende particolarmente evidente l'intreccio tra dimensione motoria e formazione etico-civile. Il gioco organizzato, specialmente quando è strutturato come giocosport, offre uno spazio protetto in cui sperimentare la tensione tra competizione e cooperazione, tra desiderio di affermazione individuale e responsabilità verso il gruppo. Le situazioni di vittoria e sconfitta, se adeguatamente mediate, costituiscono opportunità per lavorare sulla gestione delle emozioni, sull'accettazione del limite, sul riconoscimento del valore dell'altro indipendentemente dal risultato. La letteratura sull'educazione attraverso lo sport segnala come tali esperienze possano effettivamente tradursi in competenze sociali e civiche solo se inserite in progetti intenzionali e riflessivi, che esplicitino i significati valoriali delle regole, del rispetto e della lealtà (Bailey, 2006; Morgan & Hansen, 2008).

Il quarto nucleo, centrato su salute, benessere, prevenzione e sicurezza, permette di connettere l'educazione fisica con l'educazione alla salute e all'ambiente. L'alunno è guidato a comprendere, in forma progressivamente più articolata, la relazione tra attività fisica, alimentazione, equilibrio psicofisico e prevenzione dei comportamenti a rischio. Le pratiche motorie in ambiente naturale – passeggiate, giochi all'aperto, esperienze di orientamento – contribuiscono a costruire un rapporto più consapevole e rispettoso con l'ecosistema, rafforzando l'idea di cittadinanza ambientale. Anche in questo caso, l'apprendimento è mediato dall'esperienza corporea: è attraverso la percezione del proprio affaticamento, della frequenza cardiaca, del respiro che il bambino inizia a comprendere il linguaggio del corpo e a cogliere l'effetto delle proprie scelte di vita.

Tutto ciò si intreccia con i principi metodologici indicati dalle Indicazioni per la costruzione di ambienti di apprendimento efficaci. La valorizzazione delle esperienze pregresse degli alunni, l'attenzione ai diversi stili e ritmi di apprendimento, la promozione dell'esplorazione e della

ricerca, l'incoraggiamento dell'apprendimento collaborativo, lo sviluppo della metacognizione e l'uso del laboratorio come modalità privilegiata di lavoro sono dimensioni che trovano nell'educazione motoria un campo di applicazione particolarmente fecondo.

Le teorie dell'apprendimento supportano in maniera convergente questa impostazione. Il socio-costruttivismo (Vygotskij, 1978) mette in evidenza come l'alunno possa accedere a forme di competenza più evolute grazie alla mediazione di adulti competenti e alla collaborazione con i pari: nelle situazioni motorie, ciò si traduce in forme di tutoraggio tra pari, in lavori a piccoli gruppi, in attività in cui il compito è pensato per essere affrontato insieme e non in modo isolato.

La teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1977) permette di leggere la dimensione imitativa tipica delle attività motorie – osservare il compagno che esegue un gesto, modellarsi sul movimento dell'insegnante, sviluppare senso di autoefficacia – come potente leva di apprendimento. La Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) evidenzia, infine, l'importanza di clima motivazionali che soddisfino i bisogni di autonomia, competenza e relazione: un'educazione motoria che offra scelte, proponga compiti calibrati ma sfidanti, valorizzi la collaborazione e non solo il risultato agonistico, contribuisce a costruire motivazioni autodeterminate e un orientamento alla padronanza, come mostrano anche le ricerche sul mindset di crescita (Dweck, 2006).

L'impianto teorico e normativo delineato convergono nel riconoscere allo sport a scuola la funzione di “ambiente educativo mediato” (Kirk, 2010), in cui le esperienze motorie non sono neutrali, ma assumono significati formativi in relazione alle regole, ai ruoli, alle interazioni che le strutturano. L'insegnante di educazione fisica – o il docente generalista nei contesti in cui l'insegnamento non è ancora specialistico – è chiamato a esercitare una vera e propria regia pedagogica: progettare sequenze didattiche coerenti con i traguardi di competenza, organizzare spazi e tempi, graduare i vincoli, predisporre materiali, osservare i processi di interazione, sostenere la riflessione dei bambini su ciò che accade in gioco e nello sport.

In questo senso, la valutazione in educazione motoria, in coerenza con l'impianto formativo delle Indicazioni, non può esaurirsi nella rilevazione di prestazioni standardizzate, ma deve considerare la progressione personale dell'alunno, la sua partecipazione, la capacità di collaborare, il rispetto delle regole, la consapevolezza del proprio corpo e delle proprie emozioni. La certificazione delle competenze al termine della scuola primaria diventa, così, uno spazio per riconoscere ufficialmente il contributo dell'educazione fisica allo sviluppo di competenze culturali, sociali e personali che hanno valore ben oltre il perimetro della disciplina. Infine, la scuola del primo ciclo viene descritta, dal quadro normativo e dai documenti di indirizzo, come comunità educativa e professionale che si apre al territorio, alle famiglie, alle diverse agenzie sociali.

In questa prospettiva, le pratiche motorie e sportive – spesso realizzate in collaborazione con associazioni, federazioni e realtà locali – diventano luoghi privilegiati di costruzione di alleanze educative e di partecipazione alla vita della comunità. Progetti specifici, come quelli promossi dalle federazioni sportive scolastiche o dalle federazioni di disciplina (ad esempio nel caso della pallavolo scolastica), si collocano pienamente in questo orizzonte, offrendo contesti di esperienza in cui i principi delle Indicazioni – centralità della persona, inclusione, competenze, cittadinanza – si traducono in situazioni concrete di apprendimento vissuto con il corpo, con le emozioni e con la mente.

In sintesi, il quadro che emerge è quello di un'educazione motoria che, nel primo ciclo di istruzione, non si limita a "fare movimento", ma costruisce senso: senso del corpo come luogo di identità e di relazione; senso delle regole come dispositivo di convivenza; senso della cooperazione come forma di cittadinanza attiva; senso della cura di sé e degli altri come elemento costitutivo di una vita sana, responsabile e solidale. È in questa densità di significati che l'educazione fisica si configura come ambito pienamente coerente con le finalità della scuola italiana e con le istanze internazionali in tema di inclusione, competenze e benessere globale della persona.

L'importanza del gioco-sport nella scuola primaria si comprende appieno solo alla luce di questa complessità pedagogica e teorica. Il gioco-sport, infatti, non costituisce un semplice "contenuto" dell'educazione motoria, ma è una forma di esperienza che mette in relazione corpo, mente ed emozioni, permettendo ai bambini di esplorare ruoli, acquisire responsabilità, confrontarsi con l'altro e sviluppare capacità di autoregolazione. Sport e movimento contribuiscono a creare situazioni autentiche in cui gli alunni sperimentano la gestione della frustrazione, l'accettazione della sconfitta, la negoziazione dei conflitti, la costruzione di strategie di gioco e l'interiorizzazione delle regole.

Il gioco-sport nella scuola primaria – e ancor più quei modelli di giocosport progettati appositamente per l'età evolutiva, come il Volley S3 – fornisce dunque un contributo essenziale alla formazione della persona, non solo in termini di sviluppo motorio, ma anche come spazio privilegiato per l'acquisizione di competenze sociali, cognitive ed emotive. Lo sport diviene in questo modo una piattaforma pedagogica nella quale gli alunni apprendono a conoscere se stessi, a collaborare, a rispettare l'altro, a gestire le proprie emozioni e a muoversi con consapevolezza nel mondo.

2.2 Un'analisi pedagogica del volley e implicazioni per le disabilità

Nel quadro teorico e metodologico delineato dai modelli contemporanei dell'educazione motoria, la pallavolo si configura come uno dei contesti maggiormente idonei a sostenere processi di socializzazione positiva, sviluppo di competenze trasversali e promozione dell'inclusione nelle classi eterogenee del primo ciclo. La struttura stessa del gioco, basata sulla cooperazione sincronica tra compagni, sulla necessità di una comunicazione rapida e chiara e sull'interdipendenza funzionale dei ruoli, rende la pallavolo un ambiente naturalmente favorevole alla costruzione di climi di gruppo coesi e orientati al supporto reciproco (Bailey, 2006; Kirk, 2010; Dyson, 2001). A differenza di sport con marcata interazione fisica diretta o con dinamiche altamente competitive, la pallavolo richiede la coordinazione di intenti più che

la contrapposizione fisica, favorendo in tal modo un setting percepito come sicuro, prevedibile e non minaccioso, particolarmente inclusivo per alunni con fragilità motorie, emotive o sensoriali.

La presenza di interdipendenza positiva e la necessità di rotare i ruoli (ricevitore, palleggiatore, attaccante, difensore) costituiscono elementi strutturali del gioco che si prestano a essere letti in chiave pedagogica alla luce delle pratiche di cooperative learning (Johnson & Johnson, 1999; Gillies, 2007). La pallavolo impone infatti che il successo del gruppo dipenda dal contributo coordinato di tutti: non è possibile mantenere un pallone in gioco senza la collaborazione sequenziale dei compagni. Ciò crea una configurazione di ruoli che si presta alla responsabilizzazione di ciascun alunno e alla costruzione di una cultura del “noi” anziché del “tu contro me”, riducendo fenomeni di esclusione e migliorando il clima di classe (Slavin, 1995; Dyson & Casey, 2012).

L'assenza di contatto fisico diretto - caratteristica peculiare della disciplina - riduce inoltre il rischio percepito e reale di collisioni o impatti, favorendo la partecipazione di studenti con ansia da contatto, insicurezza corporea o limitazioni motorie (Kirk, 2010; Liebermann et al., 2006). Questa caratteristica, spesso sottovalutata, ha una valenza particolarmente inclusiva: permette di mantenere una dinamica ludico-sportiva intensa, ma regolata da un'interazione a distanza, che lascia spazio a diversi livelli di competenza e differenti possibilità di adattamento.

Dal punto di vista metodologico, la letteratura internazionale colloca l'insegnamento della pallavolo all'interno degli approcci game-centered, e in particolare nel filone del Teaching Games for Understanding (TGfU), che ha trasformato la didattica sportiva ponendo al centro la comprensione tattica e la costruzione di significati prima dell'automatizzazione tecnica (Bunker & Thorpe, 1982; Kirk & MacPhail, 2002). Nel volley scolastico, ciò implica l'utilizzo di mini-situazioni di gioco che permettono agli alunni di esplorare concetti fondamentali quali copertura, occupazione razionale dello spazio, lettura dell'avversario e anticipazione delle traiettorie, costruendo nel tempo un repertorio di decisioni operative sempre più consapevoli.

Questo paradigma dialoga efficacemente con la constraints-led approach, la quale afferma che l'apprendimento motorio è ottimizzato quando l'insegnante manipola intenzionalmente i vincoli del compito, dell'ambiente e dell'organismo per guidare l'auto-organizzazione verso soluzioni più funzionali (Newell, 1986; Davids, Button & Bennett, 2008; Renshaw et al., 2010). Modulare l'altezza della rete, la densità del pallone, la dimensione del campo o il tempo di gioco non rappresenta una semplice semplificazione, ma un lavoro di progettazione ecologica delle affordances che permettono a ciascun alunno di accedere al significato profondo del gioco, indipendentemente dal livello iniziale di competenza.

La pallavolo risulta particolarmente adatta a questa logica perché la sua struttura è altamente sensibile ai cambiamenti di vincolo: ad esempio, l'utilizzo di palloni più lenti aumenta il tempo di percezione dell'informazione; l'abbassamento della rete facilita la verticalizzazione del gioco; la riduzione del campo sostiene il controllo posturale e il timing. Questa flessibilità rende il volley uno degli sport maggiormente adattabili in chiave inclusiva.

Assumere il modello ICF (WHO, 2001) come quadro di riferimento significa considerare il funzionamento motorio come risultato dell'interazione tra caratteristiche personali e condizioni ambientali. Ciò sposta l'attenzione dalle diagnosi alle barriere e ai facilitatori che la scuola può costruire. In questo senso, la pallavolo si presta a molteplici adattamenti che preservano l'essenza tattico-cooperativa del gioco, rendendolo accessibile senza snaturarlo.

Tra i facilitatori efficaci, in linea con l'Universal Design for Learning (Rose & Meyer, 2002; CAST, 2018), si possono includere:

- variazioni strutturali: altezza della rete modulata; campi divisi in zone con marcature visive; palloni a diversa densità o sonorizzati;
- supporti percettivi: segnali visivi, tattili o acustici per studenti con deficit sensoriali; riferimenti cromatici lungo i margini del campo;

- compiti graduali e micro-unità di apprendimento: routine prevedibili, scomposizione dei gesti complessi, utilizzo di pittogrammi o codici-chiave per studenti con ADHD, ASD o DSA (UNESCO, 2015);
- ruoli stabilizzanti: osservatore di linea, facilitatore di comunicazione, alzatore stanziale per chi necessita di ridurre la mobilità;
- versioni paralimpiche: il sitting volleyball o il para-volley consentono una riduzione dei vincoli spazio-temporali pur mantenendo intatta la logica situazionale del gioco (IPC, 2018).

In questa prospettiva, l'inclusione non è una strategia aggiuntiva destinata a “chi ne ha bisogno”, ma un principio progettuale che informa la costruzione dell'ambiente sin dall'inizio, coerentemente con l'approccio UDL e con i climi motivazionali orientati alla padronanza (Deci & Ryan, 2000; Dweck, 2006).

La pallavolo si integra con facilità con il Teaching Personal and Social Responsibility model (TPSR) di Hellison (2011), che mira a sviluppare negli studenti livelli progressivi di rispetto, partecipazione, impegno, leadership e trasferimento extra-scolastico. Le dinamiche cooperative, la rotazione dei ruoli e l'inevitabilità dell'errore (che nel volley assume spesso la forma di “pallone non controllato”) permettono di lavorare in modo sistematico sulla responsabilità individuale e sulla gestione emotiva. Attraverso strumenti operativi come il time-out pedagogico, la riflessione post-azione e il contratto di responsabilità, il volley scolastico diventa un contesto privilegiato per educare alla convivenza civile e alla cittadinanza attiva.

La pratica scolastica del volley, per essere realmente inclusiva ed efficace, richiede una regia didattica che combini strategie eterogenee. Tra le più rilevanti:

- compiti situazionali brevi per favorire la comprensione tacita senza eccesso di verbalizzazione (Light, 2013);
- strutture di cooperative learning con ruoli definiti, criteri di interdipendenza e debriefing riflessivi (Johnson & Johnson, 1999; Dyson & Casey, 2012);

- peer tutoring che valorizza la diversità del gruppo e favorisce l'apprendimento tra pari;
- schede d'osservazione e feedback descrittivi, utili a sviluppare competenze metacognitive sul proprio agire motorio (Wright & Craig, 2011);
- gestione intenzionale dei vincoli, inserita all'interno di micro-cicli di apprendimento complessi (Renshaw et al., 2016);
- variazione controllata degli stili di insegnamento, lungo lo spettro di Mosston & Ashworth (2008), alternando momenti divergenti e convergenti.

La coesistenza di tali metodologie costruisce un ambiente di apprendimento dinamico, nel quale l'azione motoria diventa occasione per pensare, negoziare, prendere decisioni e riflettere sul proprio processo di crescita.

Nel complesso, la pallavolo scolastica rappresenta un contesto formativo ad alta densità pedagogica: essa integra vincoli motori, richieste tattiche, dinamiche cooperative e pratiche riflessive, configurandosi come ambiente capace di sostenere lo sviluppo di competenze sociali, emotive e cognitive. L'impianto metodologico del volley, se gestito in chiave inclusiva, consente di valorizzare differenze, ridurre barriere e promuovere partecipazione autentica, costruendo un ponte efficace tra educazione motoria, pedagogia dell'inclusione e formazione alla cittadinanza attiva.

2.3 Da una “mini-pallavolo” ad una “pallavolo a misura di bambino”

Storicamente il minivolley è sempre stato considerato una semplificazione del gioco della pallavolo, affinché fosse praticabile dai bambini. Questo modello, che ha consentito la diffusione dello sport della pallavolo, si è basato soprattutto sull'eliminazione dei fondamentali che più difficilmente si correlavano con la motricità del bambino (l'attacco, il muro, la difesa e la battuta dall'alto e in salto), a vantaggio dei gesti che producevano traiettorie alte e di più facile attuazione (palleggio, bagher e battuta dal basso). I fondamentali più difficili, e più spettacolari, venivano inseriti più tardi nel percorso di formazione del giovane pallavolista. Il

risultato di questa scelta è stato un gioco distante dalla pallavolo dei "grandi", quella che i bambini ammirano sui campi di gioco o in televisione.

Negli ultimi anni si è tentato di ridurre questo gap, attraverso due importanti modifiche strutturali del gioco: l'adozione di una rete più bassa e di palloni più leggeri. Lo studio di un'altezza della rete che si adattasse alle realtà antropometriche dei bambini e comunque più bassa, in modo da consentire l'approccio con il fondamentale "attacco", è stato il primo passo verso questo nuovo modo di intendere il minivolley. Lo studio e la realizzazione poi di palloni più leggeri ha consentito fasi di volo meno veloci, che favoriscono l'intercettazione, la riduzione da parte dei bambini dei riflessi di difesa e, di conseguenza, un approccio non problematico anche con le traiettorie d'attacco. Il risultato immediato è un maggior coinvolgimento dei bambini che vedono la loro pratica finalizzata ai gesti più emozionanti della pallavolo portandola al terzo posto degli sport più praticati in Italia.

L'evoluzione dalla "mini-pallavolo" a una pallavolo "a misura di bambino" non coincide quindi con una mera riduzione in scala del gioco degli adulti ma con la costruzione di contesti formativi in cui vincoli, materiali e obiettivi sono calibrati sui bisogni evolutivi reali, così da rendere accessibili le invarianti percettivo-motorie e sociali del gioco (Newell, 1986; Davids, Button, & Bennett, 2008). Tale impostazione valorizza la specificità dell'età evolutiva e distingue in modo sistematico il lavoro con gruppi in crescita rispetto a quello con gruppi senior, anche in relazione alla programmazione pluriennale e ai percorsi di sviluppo del talento (Malina, Bouchard, & Bar-Or, 2004; Balyi & Hamilton, 2004).

Le differenze tra giovani e adulti, di natura auxologica, neuro-cognitiva e psico-sociale, impattano direttamente su metodologie e scelte didattiche (Malina et al., 2004).

Nei giovani, lo schema generale di apprendimento motorio è orientato alla soluzione funzionale del compito più che alla conformità a modelli esecutivi standard; ne consegue l'efficacia di compiti problema, variabilità controllata e feedback descrittivo volti a far emergere soluzioni adeguate al contesto (Bunker & Thorpe, 1982; Davids et al., 2008; Rink, 2010). Negli adulti

prevale, invece, la richiesta di specificità immediata e trasferibilità a breve termine, con una razionalità utilitaristica nell'uso delle risorse allenanti (Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer, 1993).

Sul versante motivazionale, i giovani traggono energia dal percepire l'acquisizione di competenze e la continuità dei propri progressi, soprattutto entro climi orientati alla padronanza che soddisfano bisogni di autonomia, competenza e relazione (Deci & Ryan, 2000; Dweck, 2006). L'adulto è più sensibile al rapporto costo-beneficio tra carico di lavoro e risultato imminente, con minor tolleranza per itinerari esplorativi (Bailey, 2006). Un'anticipazione prematura dell'orientamento al risultato nei giovani tende a irrigidire la disponibilità al cambiamento tecnico e a depotenziare le opportunità di apprendimento (Vella, Oades, & Crowe, 2013).

La dinamica prestativa in età evolutiva è fisiologicamente più instabile, con oscillazioni tecniche, fisiche, tattiche e comportamentali ampie; viceversa, in età adulta la variabilità si riduce e la prevedibilità aumenta (Malina et al., 2004). Ne discende l'opportunità, nel settore giovanile, di un impianto valutativo centrato su traiettorie di crescita e indicatori di processo, evitando letture meramente comparative (Black & Wiliam, 1998).

Alla luce di tali differenze, la progettazione con i giovani mira a sviluppare autonomia decisionale in situazione, prerequisito della responsabilità in campo: l'allenatore costruisce routine chiare, compiti situazionali brevi e vincoli didattici mirati, sostenuti da debriefing metacognitivi che rendano esplicito il ragionamento tattico (Kirk & MacPhail, 2002; Mosston & Ashworth, 2008). L'attenzione didattica è rivolta al singolo in relazione al gruppo, componendo ruoli e responsabilità in coerenza con stadi di sviluppo e potenzialità, all'interno di una visione pluriennale del percorso (Côté & Fraser-Thomas, 2007; Balyi & Hamilton, 2004).

In questa prospettiva, è legittimo e funzionale riconoscere picchi prestativi anche sporadici come segnali di plasticità e talento, senza confondere la stabilità—tipica degli adulti—con la

qualità del potenziale in crescita (Ford, Ward, Hodges, & Williams, 2009). Metodologicamente, tale impostazione è coerente con i principi game-centered del TGfU e con l'approccio per vincoli, che orientano l'emergere di soluzioni efficaci attraverso la manipolazione intenzionale di compito, ambiente e organismico (Bunker & Thorpe, 1982; Davids et al., 2008).

Le competenze dell'allenatore del settore giovanile integrano quelle generali del ruolo e riguardano: la padronanza delle strategie di insegnamento e correzione ancorate alla comprensione dell'apprendimento motorio; la sensibilità didattica nel cogliere micro-progressi tecnici e cambiamenti comportamentali; la competenza nel modulare climi motivazionali che sostengano autonomia, competenza e relazione (Rink, 2010; Deci & Ryan, 2000; Vella et al., 2013). Cruciale è l'ethos professionale: la relazione allenatore-allievo, fortemente connotata in senso emotivo, richiede coerenza, responsabilità e una leadership orientata alla crescita della persona e del gruppo, in linea con il modello di Teaching Personal and Social Responsibility (Hellison, 2011) e con pratiche sistematiche di cooperazione (Johnson & Johnson, 1999).

Sotto il profilo organizzativo, è fuorviante inseguire un "modello ideale" valido in ogni contesto: l'efficacia discende dalla contestualizzazione riflessiva degli strumenti metodologici e dalla capacità di costruire una cultura della pratica che renda lo sport parte della quotidianità, distribuendo agency e decisioni all'interno della squadra (Rink, 2010; Kirk, 2010; Davids et al., 2008).

Nel contesto socio-relazionale, una "pallavolo a misura di bambino" è intesa principalmente come mezzo educativo per obiettivi di inclusione, coesione e partecipazione civica; in tal senso, progetti radicati nel territorio - tornei comunitari, eventi benefici, laboratori ludico-cooperativi - favoriscono assunzione di ruoli intercambiabili, leadership distribuite e decisioni condivise, con apprendimento per modelli comportamentali più che per mera prescrizione (Bandura, 1977; Hellison, 2011).

In questi scenari, "l'allenatore" agisce soprattutto da educatore-facilitatore: la competenza tecnica minima è sufficiente se accompagnata da elevata inventiva sociale e capacità di tessere

reti, mentre la riuscita si misura nella partecipazione di tutti e nella qualità del clima di gruppo (Johnson & Johnson, 1999; Vella et al., 2013). L'assetto è coerente con una visione inclusiva che offre pari opportunità di espressione e appartenenza, evitando rigidità di ruoli e valorizzando la dimensione esemplare dei comportamenti degli adulti di riferimento (CAST, 2018; Bailey, 2006). Una pallavolo realmente "a misura di bambino", quindi, integra progressioni non lineari e multilivello, vincoli didattici che abilitano gesti salienti in sicurezza, valutazione formativa (centrata su processi e traiettorie individuali), leadership educativa orientata all'autonomia e una proiezione territoriale che faccia della palestra un laboratorio di cittadinanza (Black & Wiliam, 1998; Bunker & Thorpe, 1982; Davids et al., 2008; Hellison, 2011).

Capitolo 3

CASE STUDY: IL PROGETTO “VOLLEY S3”

3.1 Definizione di volley S3 e sue caratteristiche

Il progetto “volley S3” vuole avviare al gioco della pallavolo in maniera innovativa, avvalendosi di tre concetti fondamentali:

- 1) il gioco, attraverso la proposta non di esercizi allenanti ma di attività ludiche;
- 2) la facilitazione, con la modifica di alcune regole cardine della pallavolo (es. la palla si potrà “bloccare” e potrà “rimbalzare a terra”);
- 3) la flessibilità, perché il numero di giocatori per squadra sarà determinato dal numero di alunni che parteciperanno alla lezione e dal numero di palloni che si avranno a disposizione.

Il volley S3 deve il suo nome (e la creazione del conseguente logo) ad una serie di importanti motivazioni:

- la scritta «volley» è inserita sopra il logo S3 a ricordare idealmente il simbolo di una rete da pallavolo;
- «S» dall'inglese «spike», che vuol dire «schiacciata»: è il gesto tecnico che il giocatore fa per colpire la palla e fare punto nel campo avversario;
- 3 perché:
 - tre sono i giocatori in campo, con una rete idealmente infinita per unire razze, religioni e culture e per far divertire tutti a giocare;
 - tre sono i tocchi della pallavolo;
 - tre sono le parole chiave del progetto: sport, squadra e salute.



Figura 1 - Lucchetta A., *Manuale tecnico Smart Coach*, Calzetti&Mariucci

Per arrivare il prima possibile al gioco S3 è stato ideato lo Spikeball, ovvero il “gioco della schiacciata”. Perché lo Spikeball? Perché si vuole rendere fin da subito lo studente protagonista della conquista del punto nell’azione di gioco che parte proprio dal gesto dell’attacco. Essendo anche lo Spikeball basato sui tre principi cardine di gioco, facilitazione e flessibilità, si vedrà:

1. l’opportunità di iniziare a giocare da subito, proprio perché non è richiesta alcuna preparazione specifica se non la conoscenza del gioco stesso;
2. la concentrazione sullo sviluppo del proprio schema corporeo più che del gesto tecnico di per sé;
3. la possibilità di passare progressivamente dal gioco individuale al gioco di squadra, modulando il numero di passaggi richiesti in base alle abilità (nelle versioni white, green e red) e il numero dei componenti della squadra in modo da non lasciare escluso alcuno.

3.1.1 Regole e materiali didattico-sportivi del volley S3

Il gioco del Volley S3 segue un percorso didattico che rispetta le regole dell'apprendimento "dal facile al difficile" e "dal semplice al complesso". La progressione didattica prevede la suddivisione in tre livelli di abilità crescente:

- 1) il livello base “white”, per i più piccoli e per i meno esperti;
- 2) il livello intermedio “green”, per cominciare ad apprendere le dinamiche e le tecniche del Volley S3;
- 3) il livello avanzato “red”, che utilizza le stesse dinamiche e tecniche della pallavolo dei grandi.

La suddivisione in tre livelli consente allo Smart Coach la composizione di gruppi omogenei per capacità oppure eterogenei per favorire l'interazione tra giocatori con diversi livelli di abilità: ne deriva una maggiore rapidità nell'organizzazione delle squadre e una generale spinta motivazionale nei bambini a migliorarsi per salire dal "white" al "green" e al "red".

Il Volley S3 ha la stessa struttura del gioco della pallavolo: battuta, ricezione, alzata, attacco, muro e difesa. La conquista del punto avviene ogni volta che la palla cade a terra nel campo avversario o si commette un errore. La facilitazione permette di sostituire i fondamentali con il blocco e il lancio della palla, consentendo anche ai bambini di giocare subito.

Nei tre livelli è possibile giocare con un numero variabile di giocatori (1 vs 1, 2 vs 2, 3 vs 3, 4 vs 4) e diverse dimensioni del campo.

1. Livello White

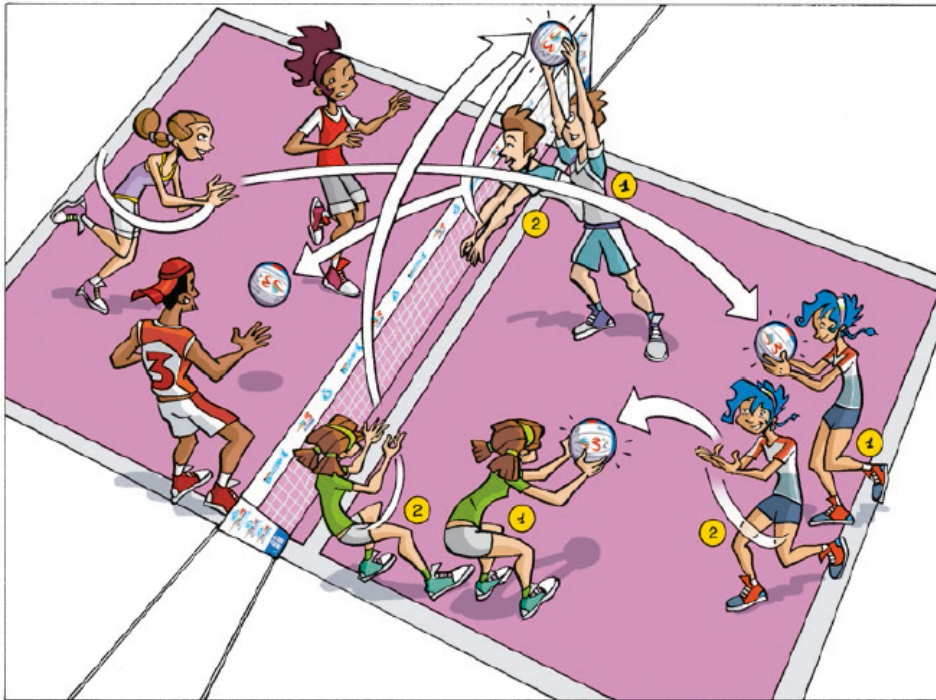


Figura 2 - Lucchetta A., *Manuale tecnico Smart Coach*, Calzetti&Mariucci

Livello in cui è consentito bloccare sempre la palla. Il livello White si avvale del concetto di facilitazione, riducendo quasi tutte le richieste tecniche a vantaggio di situazioni semplici e che danno continuità al gioco, così da sviluppare le capacità motorie e i presupposti necessari all'apprendimento delle tecniche di base. Il lancio nella battuta può essere eseguito in forma libera, senza nessuna richiesta specifica per favorire l'inizio del gioco. In fase di ricezione, il blocco della palla consente una maggiore attenzione alla traiettoria, non essendo richiesto il controllo della palla attraverso un gesto tecnico. L'alzata con il lancio verso l'alto aiuta la finalizzazione dell'intera azione di gioco ed è propedeutica all'alzata. L'attacco in questo livello di gioco va interpretato nel senso più ampio del termine, ovvero con qualsiasi gesto, in forma libera.

2. Livello Green

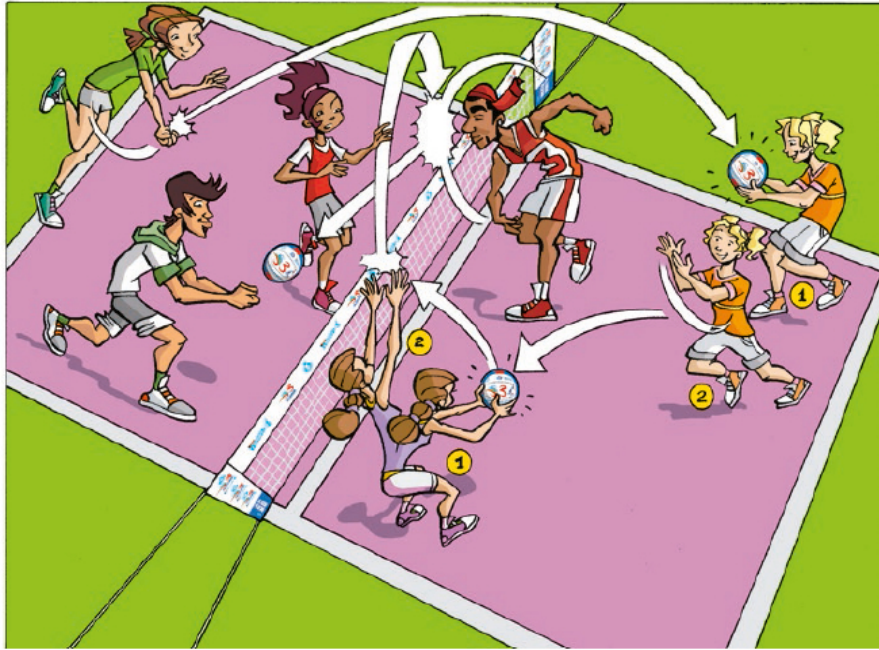


Figura 3 - Lucchetta A., *Manuale tecnico Smart Coach*, Calzetti&Mariucci

Livello in cui è consentito bloccare una volta la palla, fatta esclusione per il tocco di rinvio nel campo avversario. Il livello Green rappresenta il passaggio da un gioco ludico-motorio a un gioco strutturato. Si utilizzano le tecniche base della pallavolo, come il palleggio e il bagher, passando da quello facilitato a quello diretto. La battuta deve essere eseguita con un colpo sulla palla dal basso, effettuato con mano aperta o chiusa da fuori campo. Nel primo tocco così come nel secondo, si procede dal blocco della palla al bagher o al palleggio. Attraverso la facilitazione e applicando il concetto di progressività, si incentiva il passaggio diretto al compagno. Nell'attacco si introduce il concetto di attacco del campo avversario: i colpi da incentivare sono dunque quelli del pallonetto a una mano e della schiacciata, sempre nel rispetto delle capacità motorie acquisite.

3. Livello Red

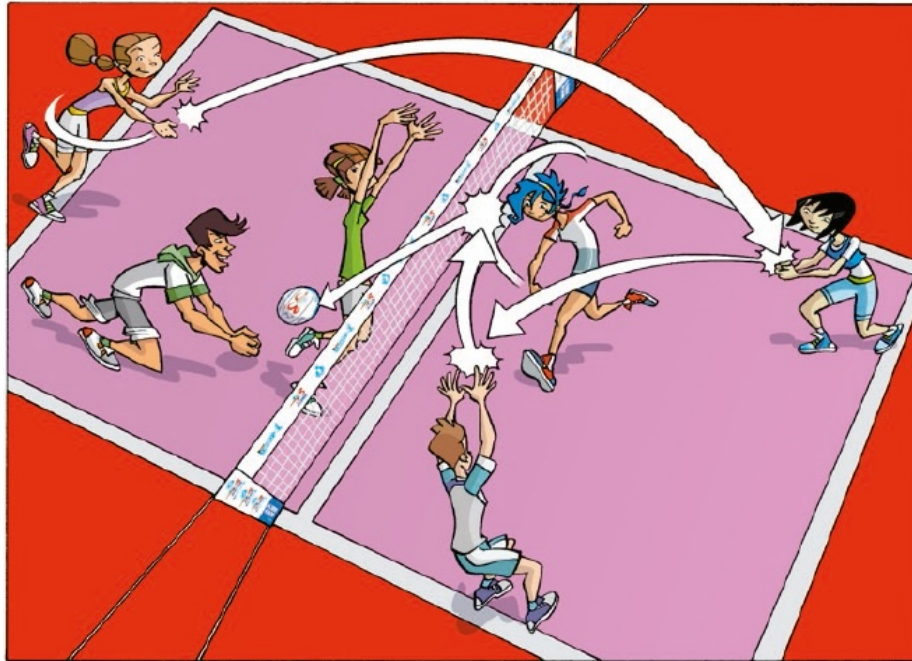


Figura 4 - Lucchetta A., *Manuale tecnico Smart Coach*, Calzetti&Mariucci

Livello in cui non è consentito bloccare la palla. Nel livello Red si arriva al vero Volley S3, un gioco dinamico che utilizza le tecniche della pallavolo. La battuta verrà effettuata dal basso da fuori campo, la ricezione in palleggio o bagher, l'alzata è diretta e l'attacco potrà essere eseguito con una schiacciata o un pallonetto.

A prescindere delle fasce d'età considerate, per svolgere le attività sono necessari due kit, quello sportivo e quello didattico:

1) Kit sportivo:

- Rete da pallavolo lunga 21 metri adattabile a varie lunghezze (tre moduli: due da 6 metri e uno da 9 metri);
- Palloni Mikasa (mikasa skv5 adatto per la fascia d'età 5-9 anni e mikasa 123ls3 adatto per la fascia d'età 8-12anni).

2) Kit didattico:

- Guida tecnico/didattica;

- Schede con proposte pratiche di attività;
- Album colora e gioca;
- Adesivi;
- Cartolina;
- Poster;
- Depliant di presentazione;
- Quadernone;
- Penna;
- Altro materiale utile per la didattica e/o per la promozione del progetto.

3.1.2 La figura dello Smart Coach

Con il progetto Volley S3 nasce la figura dello Smart Coach, che ha il compito importante di trasmettere un nuovo modo di intraprendere il percorso formativo per arrivare a giocare a pallavolo attraverso il gioco e il divertimento. Lo Smart Coach deve essere innanzitutto un animatore e un motivatore capace di coinvolgere tutti i giocatori, farli divertire e appassionare, stimolando il senso di appartenenza al gruppo/squadra e la voglia di apprendere. Alla figura dello Smart Coach si associa anche l'importante ruolo di educatore, che accompagna il bambino nel suo percorso di crescita emotiva, fisica e socio-relazionale; inoltre egli deve essere un facilitatore, creando le condizioni perché il bambino/ragazzo sia protagonista in autonomia nel gioco. Lo Smart Coach ha inoltre il compito di stimolare e arricchire il patrimonio degli schemi motori di base di ciascun giocatore, avvalendosi, qualora ne fosse in possesso, delle proprie competenze specifiche in ambito sportivo, motorio e pallavolistico. una buona comunicazione è necessaria per la corretta gestione dei gruppi nell'attività del Volley S3.

In questa fascia d'età, infatti, il bambino acquisisce capacità logiche significative, che modificano il modo di ragionare e di emozionarsi, e inizia a far maggior uso del pensiero astratto. Nel comunicare le proprie emozioni, il bambino abbandona il linguaggio rivolto a se

stesso e cerca di dare un senso al proprio pensiero. Per comunicare con i bambini è necessario essere espliciti e stimolanti, chiedendo il loro punto di vista, favorendo in essi l'espressione dei ragionamenti, sia per ciò che riguarda il modo di vivere l'attività sportiva, sia per quanto concerne il modo di relazionarsi con l'istruttore e i compagni. E' bene pertanto rivolgersi loro utilizzando un linguaggio semplice e periodi del discorso brevi. Lo Smart Coach deve proporsi in modo positivo, dando maggiore rilievo a "ciò che si può fare" ed evitando di porre l'accento in continuazione su "ciò che non si deve fare". La positività del messaggio trasmette maggiore sicurezza e serenità ai bambini, che devono essere coinvolti in un ambiente ludico attraverso il relazionarsi con essi in modo autorevole, sicuro e giocoso. E' importante saper comunicare con efficacia, strutturando una relazione empatica con i bambini, fornendo le istruzioni e le indicazioni più opportune, facilitando l'apprendimento e creando in tal modo un clima di lavoro ottimale. Gli strumenti da utilizzare sono il tono di voce ferma e squillante e l'utilizzo di esempi e immagini, con una sintesi espositiva breve, chiara, immediata e semplice da comprendere.

3.2 Lo sviluppo delle life skills tramite volley S3

La complessità della natura umana rende da sempre difficile circoscrivere entro categorie rigide l'ampio ventaglio di competenze che permette alla persona di agire in modo autonomo, autodeterminato e socialmente competente. Già i primi studiosi dell'area comportamentista avevano messo in luce come l'essere umano non potesse essere agevolmente ricondotto entro schematizzazioni coercitive, poiché il comportamento presenta una variabilità e una ricchezza difficili da "contenere" entro modelli lineari. Questa constatazione si rivela particolarmente significativa se riferita al dibattito contemporaneo sulle life skills, un concetto polisemico che raccoglie un insieme articolato di competenze emotive, cognitive e relazionali fondamentali per la vita quotidiana.

Nonostante tale complessità definitoria, la promozione delle abilità di vita rappresenta oggi un obiettivo centrale nei contesti educativi e, in modo specifico, in quelli motorio-sportivi.

Numerose evidenze empiriche mostrano come l'attività fisica, lo sport e le situazioni ludiche organizzate costituiscano ambienti privilegiati per lo sviluppo di competenze trasferibili a contesti di vita differenti, poiché integrano aspetti corporei, cognitivi e sociali all'interno di esperienze significative (Danish et al., 2004; Gould & Carson, 2008; Papacharisis et al., 2005). In questa prospettiva, lo sport, quando è sostenuto da adeguate strategie pedagogiche, si configura come un contesto in grado di accompagnare bambini e adolescenti in processi di crescita integrata, in linea con i paradigmi del Positive Youth Development (Lerner et al., 2005; Holt et al., 2017; Bean et al., 2021).

Per comprendere in profondità quali abilità vengano sollecitate dai giochi e dalle attività sportive, è necessario definire con chiarezza cosa si intenda per life skills. Secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 1997), le abilità di vita sono competenze cognitive, emotive e relazionali che permettono all'individuo di far fronte in modo efficace alle richieste, alle pressioni e agli imprevisti della vita quotidiana. Esse attraversano trasversalmente diversi domini dello sviluppo umano: la dimensione fisico-motoria, legata alla cura di sé e alla gestione della salute; la dimensione cognitiva, connessa alla capacità di prendere decisioni, risolvere problemi e pianificare; la dimensione emotivo-comportamentale, relativa all'autoregolazione e alla gestione dello stress; la dimensione sociale, che include empatia, comunicazione e cooperazione.

Queste aree si intrecciano con i bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione descritti dalla Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000; Hodge et al., 2016). In relazione a tali bisogni, le life skills possono essere articolate in abilità intrapersonali, che sostengono autonomia e senso di efficacia (ad esempio autoconsapevolezza, regolazione emotiva, pensiero critico e creativo, capacità di prendere decisioni, definizione e perseguimento di obiettivi), e abilità interpersonali, orientate alla relazione con gli altri (come empatia, comunicazione efficace, collaborazione, gestione dei conflitti, lavoro di gruppo).

La letteratura evidenzia con chiarezza che il contesto motorio e sportivo contribuisce allo sviluppo di tali competenze solo a condizione che la pratica non si riduca alla semplice prestazione tecnica, ma integri in modo esplicito finalità educative e momenti strutturati di riflessione (Petitpas et al., 2005; Camiré et al., 2012; Turnnidge et al., 2014). La partecipazione al gioco, di per sé, non garantisce automaticamente la maturazione delle life skills: è necessario un approccio didattico intenzionale, fondato su feedback significativi, dialogo riflessivo e strategie specifiche per facilitare il transfer di ciò che viene appreso nello sport alla vita quotidiana.

Una domanda preliminare, che attraversa trasversalmente tutte le attività, riguarda perciò la metodologia: il gioco viene proposto soltanto attraverso istruzioni operative, regole e correzioni tecniche, oppure l'educatore integra momenti di riflessione, prima, durante e dopo l'esperienza, che favoriscano l'analisi del vissuto emotivo, delle decisioni prese, dell'efficacia delle azioni e delle dinamiche relazionali? Questo secondo approccio richiama la pedagogia esperienziale (Kolb, 1984), le pratiche riflessive applicate allo sport (Gilbert & Trudel, 2001) e modelli quali lo Sport Education Model (Siedentop et al., 2011) e il Teaching Personal and Social Responsibility Model (Hellison, 2011), che attribuiscono al movimento una forte valenza cognitiva ed etica.

Accanto a questa domanda generale, è opportuno interrogarsi in modo più specifico sulle condizioni che favoriscono lo sviluppo di abilità intrapersonali e interpersonali. Nel primo caso, occorre verificare, ad esempio, se sono presenti spazi dedicati alla consapevolezza di sé e al riconoscimento del proprio potenziale, se vengono offerte occasioni di espressione e regolazione emotiva - in linea con la letteratura sulla regolazione delle emozioni (Gross, 2015) - se le situazioni di gioco prevedono il controllo dell'impulsività in condizioni di pressione spazio-temporale, sollecitando l'autoregolazione (Zimmerman, 2000), e se le attività richiedono problem solving, pianificazione e scelta consapevole dell'azione, come descritto nei modelli di competenza decisionale elaborati nell'ambito dello sport (Côté et al., 2014). Per

quanto riguarda le abilità interpersonali, il gioco può diventare un vero e proprio laboratorio sociale quando è strutturato per attivare empatia attraverso dinamiche di aiuto reciproco, per promuovere comunicazione efficace anche in forme non verbali (Weiss & Smith, 2002), per responsabilizzare i bambini nella gestione autonoma delle relazioni e per far emergere il valore della responsabilità condivisa nelle situazioni in cui il successo dipende dall'interazione fra i membri di un gruppo.

All'interno di questa cornice, il Volley S3 rappresenta un contesto particolarmente significativo, perché la sua natura strutturale richiede coordinazione, cooperazione, dialogo motorio, presa di decisione rapida e regolazione emotiva. Questi elementi costituiscono il terreno ideale per lo sviluppo armonico delle life skills nei bambini. L'elemento che distingue una pratica sportiva dotata di autentica valenza educativa è, in ultima analisi, la riflessione intenzionale sull'esperienza: solo tale lavoro di consapevolezza permette al gioco di diventare generatore di trasformazione personale. I più recenti modelli di life skills mapping si muovono nella stessa direzione, proponendo strumenti concettuali e operativi (mappe, diagrammi, griglie osservative) per identificare in modo sistematico le richieste intrapersonali e interpersonali implicate nelle diverse attività (Bean & Forneris, 2021; Gould & Carson, 2010).

È all'interno di questo quadro teorico che si colloca il modello integrato qui proposto, il quale interpreta il gioco-sport – e in particolare il Volley S3 – come un ambiente educativo capace di coinvolgere simultaneamente i quattro grandi domini della persona. L'educazione motoria, in tale prospettiva, smette di essere la “palestra del gesto” e diventa la palestra della persona nella sua interezza.

Considerato in questa prospettiva, il gioco assume uno statuto pedagogico centrale. Esso consente al bambino di mettere alla prova le proprie capacità, di sperimentare ruoli, di confrontarsi con regole e limiti, di vivere in forma protetta conflitti, successi e insuccessi. Il gioco-sport, in particolare, aggiunge alla spontaneità dell'agire ludico la dimensione delle

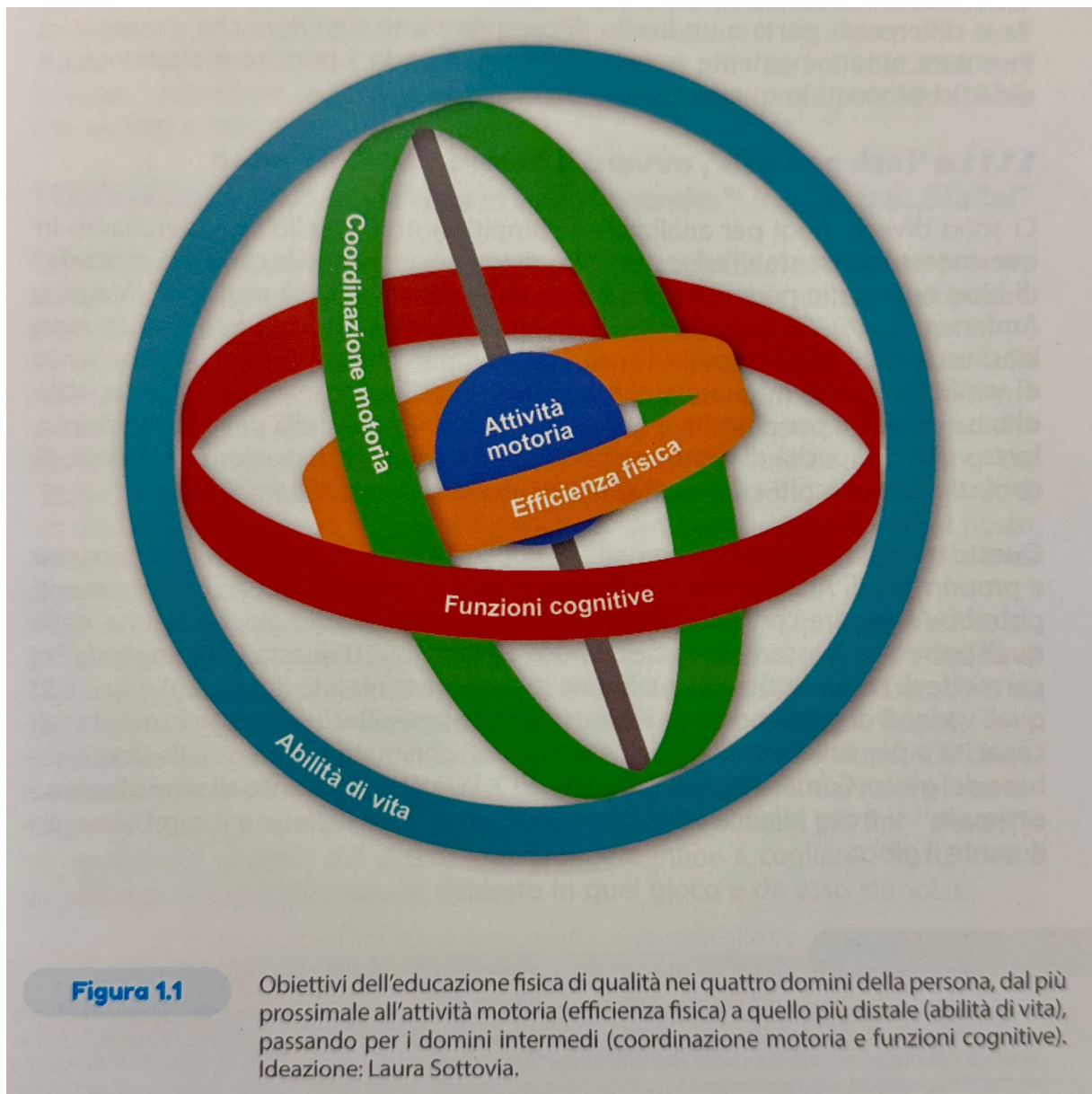
regole condivise e degli obiettivi comuni, trasformandosi così in una palestra di vita in cui si intrecciano costantemente corpo, pensiero ed emozioni.

Fin dalla scuola primaria il bambino mostra un bisogno intenso di movimento, un desiderio continuo di esplorazione e una forte curiosità verso ciò che lo circonda. Le attività ludico-motorie intercettano in modo privilegiato tale spinta vitale, permettendole di tradursi in percorsi di crescita strutturati. In queste attività, l'alunno è chiamato a prendere decisioni rapide, a interpretare segnali, a regolare la propria forza, a coordinarsi con i compagni, a confrontarsi con limiti e regole: ciascuno di questi aspetti costituisce un'occasione per sviluppare competenze cognitive, motorie e socio-emotive in modo integrato.

Nel percorso evolutivo, il bambino passa gradualmente dal gioco spontaneo, dominato dalla fantasia e dal piacere immediato, a forme di gioco più strutturate, in cui compaiono regole, obiettivi e ruoli. La letteratura distingue, a questo proposito, tra gioco spontaneo, gioco deliberato e pratica deliberata (Côté & Hay, 2002). Nella scuola primaria, il gioco deliberato rappresenta la forma pedagogicamente più efficace, poiché coniuga il mantenimento di una forte motivazione intrinseca con l'introduzione graduale di elementi di struttura, quali regole, vincoli, strategie condivise.

A differenza della pratica deliberata, tipica dell'allenamento sportivo orientato alla prestazione, il gioco deliberato non ha come fulcro il risultato tecnico, quanto piuttosto l'esperienza complessiva del bambino. Ciò consente di preservare il piacere del gioco, offrendo però allo stesso tempo un contesto sufficientemente organizzato per promuovere apprendimenti complessi. L'educatore può così modulare il livello di difficoltà, proporre varianti, coinvolgere tutti gli alunni, costruire attività che permettano in modo naturale la cooperazione e il confronto. Il gioco deliberato si configura così come un "ponte" tra il gioco spontaneo della prima infanzia e la pratica sportiva strutturata che caratterizzerà eventuali percorsi successivi. All'interno di questo ponte si collocano gli interventi educativi più fecondi per la scuola primaria, tra cui il protocollo metodologico legato al Volley S3.

Alla luce delle considerazioni svolte, si può affermare che ogni esperienza ludico-motoria attiva, in misura variabile, quattro grandi domini di sviluppo: il dominio fisico-funzionale, quello coordinativo-motorio, quello cognitivo-creativo e quello socio-emotivo, all'interno del quale si collocano in modo trasversale le life skills. Il dominio fisico-funzionale riguarda lo stato di efficienza corporea, la capacità di sostenere uno sforzo, di dosare l'intensità, di gestire la fatica. Il dominio coordinativo include il controllo del movimento, l'equilibrio, l'adattamento a condizioni variabili, la capacità di orientarsi nello spazio e nel tempo. Il dominio cognitivo-creativo chiama in causa attenzione, memoria di lavoro, capacità di anticipare, di risolvere problemi, di generare soluzioni nuove. Infine, il dominio socio-emotivo si esprime nella capacità di riconoscere e regolare le emozioni, di comunicare con gli altri, di cooperare, di assumere ruoli e responsabilità.



Il punto di forza del gioco-sport – e del Volley S3 in particolare – è che questi domini non vengono attivati separatamente, ma in maniera simultanea e interdipendente. L'azione di gioco esige al contempo controllo motorio, capacità di decidere, gestione delle emozioni, attenzione alle mosse dei compagni e degli avversari. L'educatore che è consapevole di questa simultaneità può progettare attività che, pur ponendo l'accento di volta in volta su uno dei domini, mantengano sempre in vita l'intreccio tra corpo, mente e relazione.

La promozione delle abilità intrapersonali richiede che il bambino non sia solamente esecutore di compiti, ma soggetto attivo della propria formazione. In questa prospettiva, la lezione di

educazione fisica viene organizzata come un percorso che, a partire da un chiaro obiettivo educativo, accompagna l'alunno a riconoscere il proprio punto di partenza, a definire un traguardo personale, a elaborare un piano per raggiungerlo e a riflettere sui risultati ottenuti.

La fase iniziale prevede la presentazione degli obiettivi da parte dell'insegnante, che esplicita quale competenza si intende allenare – fisica, cognitiva o socio-emotiva – e perché essa sia importante per la crescita del bambino. Segue una breve prova o compito di ingresso, concepito non per selezionare, ma per fornire a ciascun alunno un feedback sul proprio livello iniziale. Questa informazione diventa il punto di appoggio per un percorso di goal setting individuale. Il bambino è invitato a formulare un obiettivo personale, coerente con le proprie possibilità, sufficientemente sfidante ma realistico, e descritto in termini positivi. L'educatore supporta tale processo aiutando gli alunni a trasformare desideri vaghi in impegni concreti e verificabili.

Una volta formulato l'obiettivo, si procede alla sua scomposizione in tappe intermedie, la cosiddetta “scala degli obiettivi”, che rende visibile la progressione da compiere. Le attività motorie vengono allora progettate in modo da confrontare il bambino con compiti via via più complessi, modificando di volta in volta le richieste coordinative, la difficoltà percettiva, l'intensità dello sforzo o il grado di incertezza della situazione.

La valutazione periodica dei progressi non ha un carattere sanzionatorio, ma è concepita come strumento di autoconoscenza. In questo contesto si inserisce l'uso del diario o notebook, nel quale il bambino annota gli obiettivi, le strategie adottate, i miglioramenti osservati, le difficoltà incontrate e le emozioni provate. Tale pratica scritta favorisce un'insolita, ma preziosa, alleanza tra educazione fisica e riflessione metacognitiva, sostenendo la capacità di trasferire quanto appreso in palestra alla vita quotidiana, dentro e fuori la scuola. Per affrontare in modo strutturato il tema del problem solving, viene adottato il modello STAR (Stop, Think, Anticipate, Respond), elaborato nell'ambito di programmi di prevenzione e poi adattato al contesto delle attività motorie (Faggiano et al., 2010). Tale modello rappresenta una vera e propria grammatica della decisione: il bambino impara innanzitutto a fermarsi, sospendendo

l'azione immediata; successivamente è invitato a pensare, producendo più di una possibile risposta; quindi a anticipare le conseguenze delle diverse alternative, valutandone i rischi e le opportunità; infine a rispondere scegliendo l'opzione che meglio si accorda con l'obiettivo da raggiungere. Applicato ai giochi di movimento, il modello STAR consente di trasformare un compito motorio in un'occasione per lavorare sulla capacità di scelta, sulla gestione dell'impulsività e sulla responsabilità. Poiché spesso le situazioni di gioco ammettono più soluzioni, l'educatore evita di proporre una unica come "modello", privilegiando invece attività che invitano a esplorare diverse strategie. La fase riflessiva conclusiva permette di mettere in relazione l'esperienza vissuta con altri ambiti di vita, dai conflitti tra pari alle sfide scolastiche, rendendo esplicito il potenziale trasferibile delle abilità esercitate in palestra.

Affinché il bambino sviluppi consapevolezza dei processi messi in atto, la metodologia didattica attribuisce grande importanza all'uso delle domande. L'educatore, ispirandosi al metodo socratico, non si limita a fornire spiegazioni o soluzioni, ma sollecita l'alunno a interrogarsi sul perché delle proprie scelte, sulle emozioni provate, sulle difficoltà incontrate e sui possibili miglioramenti. Domande come "che cosa hai cercato di fare?", "quale altra strada avresti potuto tentare?", "che cosa ti ha aiutato a controllare la tensione?", "in che modo i tuoi compagni hanno influito sul risultato?" stimolano la riflessione e favoriscono la metacognizione.

Questo dialogo educativo si sviluppa in fasi diverse della lezione: nella fase iniziale, per orientare l'attenzione verso lo scopo; durante il gioco, per facilitare l'autoregolazione; nella fase conclusiva, per consolidare gli apprendimenti. In tal modo, l'esperienza motoria viene continuamente riletta e rielaborata alla luce degli obiettivi personali e collettivi, trasformandosi in un'occasione di crescita consapevole.

Le abilità interpersonali trovano nel gioco-sport un terreno di esercizio particolarmente fertile. La partecipazione a giochi di gruppo e di squadra richiede infatti di coordinare le proprie azioni con quelle degli altri, di comunicare intenzioni, di rispettare regole condivise, di negoziare

posizioni e di accettare decisioni. Il corpo diventa il principale strumento di comunicazione: la postura, la distanza, la qualità del movimento, il contatto visivo, il tono della voce veicolano messaggi che gli altri ricevono, interpretano e cui reagiscono.

Le attività proposte in quest'ottica includono esercizi di imitazione, giochi di specchio, esplorazioni del ritmo condiviso, brevi drammatizzazioni motorie, in cui i bambini sono chiamati a esprimere stati emotivi o situazioni sociali attraverso il movimento. Ciò li aiuta a riconoscere la ricchezza del linguaggio non verbale e a comprenderne l'impatto sulle relazioni. In parallelo, i giochi cooperativi e di squadra sollecitano la capacità di lavorare insieme per un obiettivo comune, di accettare ruoli diversi, di sostenere i compagni e di gestire eventuali conflitti.

Attraverso la guida dell'educatore, queste esperienze non rimangono sul piano puramente episodico, ma vengono rilette e discusse, affinché i bambini possano cogliere i nessi tra ciò che accade in palestra e le situazioni relazionali che vivono nei contesti scolastici e familiari.

Il Volley S3, nella prospettiva qui adottata, si configura come un vero e proprio laboratorio per l'allenamento delle life skills. La struttura del gioco, caratterizzata da campi ridotti, rotazioni frequenti, coinvolgimento simultaneo dei partecipanti e necessità di collaborazione continua, offre numerose occasioni per esercitare competenze intrapersonali e interpersonali. Il successo non dipende dalla prestazione isolata del singolo, ma dalla capacità di costruire azioni coordinate, di comunicare in modo chiaro, di sostenere i compagni, di accettare gli errori e di reagire in modo costruttivo.

In questo contesto, la regolazione emotiva viene sollecitata in modo naturale: il bambino deve imparare a gestire la tensione della battuta, la frustrazione dell'errore, la gioia del punto, evitando che le emozioni interferiscano con la collaborazione. Al tempo stesso, la comunicazione efficace diventa indispensabile per organizzare lo spazio, scegliere le traiettorie, evitare collisioni, richiamare la palla. L'empatia si sviluppa nella capacità di riconoscere il

compagno in difficoltà, di incoraggiarlo, di adeguare il proprio stile di gioco alle esigenze del gruppo.

Numerosi studi sullo sviluppo delle life skills attraverso lo sport confermano che contesti analoghi a quello del Volley S3 possono favorire l'autoefficacia, la responsabilità, la resilienza e la competenza sociale, a condizione che l'educatore adotti uno stile di conduzione intenzionalmente orientato alla crescita personale dei bambini (Danish, 2002; Gould & Carson, 2008; Holt, 2016).

In sintesi, il modello integrato qui delineato mostra come il gioco-sport possa rappresentare un potente strumento per lo sviluppo dei quattro domini della persona – fisico, coordinativo, cognitivo e socio-emotivo – e, in particolare, per la promozione delle life skills. Attraverso una progettazione attenta e consapevole, l'educazione motoria nella scuola primaria può diventare un luogo in cui i bambini non solo imparano a muoversi meglio, ma imparano soprattutto a conoscersi, a scegliere, a collaborare, a gestire le emozioni e a costruire relazioni significative. In questo quadro, il Volley S3 assume il ruolo di contesto privilegiato per l'attuazione del modello: esso offre condizioni di gioco che favoriscono la partecipazione di tutti, la cooperazione, la rotazione dei ruoli, la responsabilità condivisa e la riflessione sull'esperienza. Il passaggio dalla teoria alla pratica – dalla concettualizzazione delle life skills alla loro concreta educazione attraverso il gioco – trova qui una declinazione operativa che sarà ulteriormente approfondita nel capitolo successivo, dedicato al progetto di intervento e al case study nelle classi della scuola primaria.

Tabella 1 - *Domini di sviluppo individuale, life skills e volley S3*

Dominio		Life Skills	Descrizione competenza	Esempi di giochi/attività motorie	Applicazione nel Volley S3
Intrapersonale	Autonomia	Consapevolezza di sé	Riconoscere sensazioni, limiti e punti di forza	Percorsi variabili, esplorazione corporea	Feedback su ruolo e tecnica nei micro-ruoli S3
		Gestione delle emozioni	Regolare emozioni in compiti competitivi/cooperativi	Giochi a tempo o a eliminazione	Gestione della frustrazione negli scambi
		Autoregolazione	Controllo dell'impulsività e rispetto delle regole	Giochi con stop improvvisi	Timing di intervento nelle rotazioni
	Competenza	Decision Making	Selezione rapida tra alternative motorie	Giochi con scelte tattiche	Scelta del tipo di passaggio o direzione dell'attacco
		Problem Solving	Ricerca di soluzioni efficaci	Giochi strategici a squadre	Adattamento ai vincoli del campo ridotto
	Interpersonale	Relazione	Empatia	Comprendere stati emotivi altrui	Giochi di aiuto reciproco
Comunicazione efficace			Uso di segnali verbali e non verbali	Staffette senza voce, giochi corporei	Chiamata della palla, segnali tattici
Cooperazione			Coordinare azioni per un obiettivo comune	Giochi con obiettivo collettivo	Costruzione del rally e responsabilità condivisa

Di seguito il percorso di analisi di gioco secondo le abilità di vita:

- Intrapersonali:

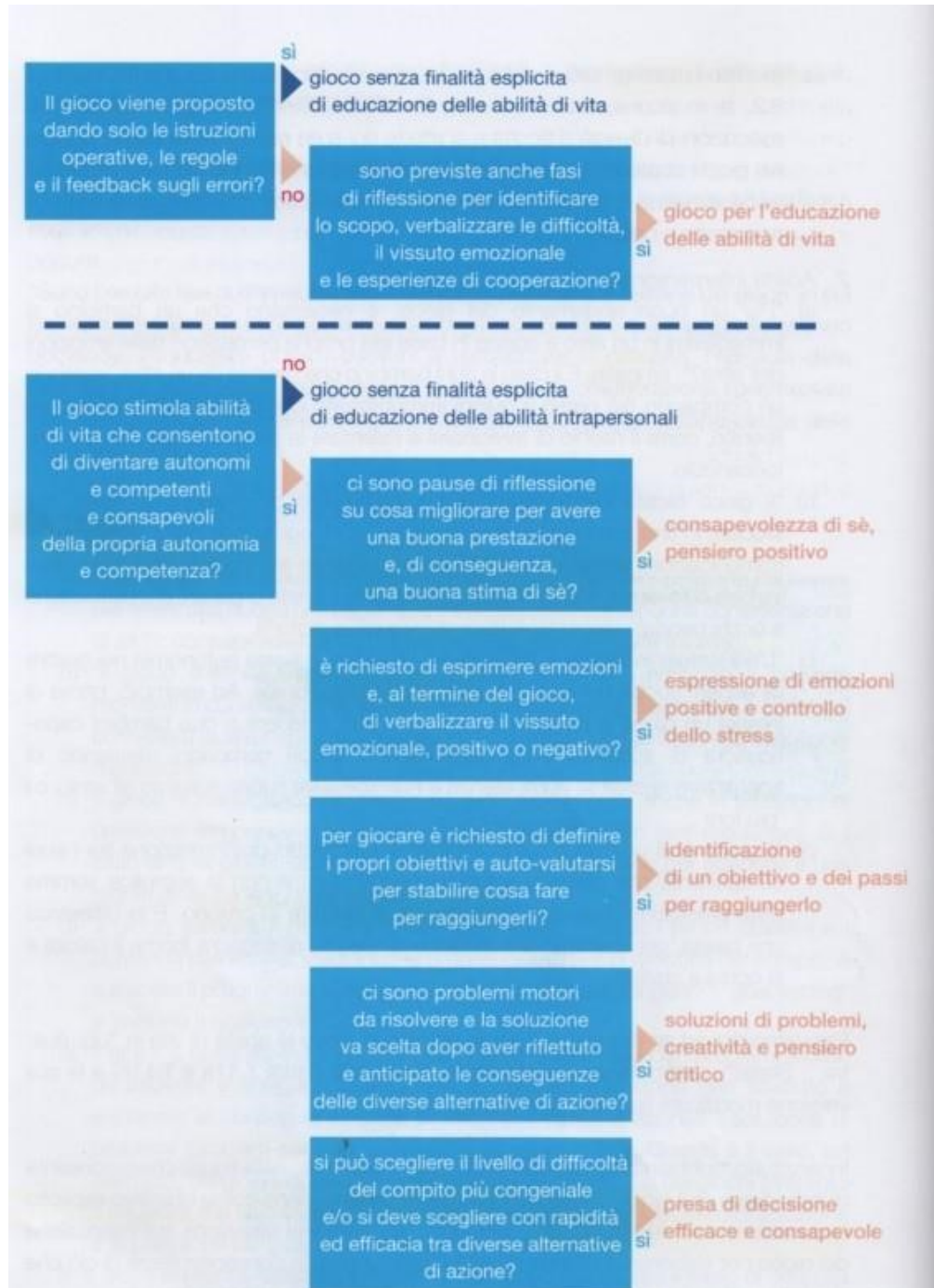


Figura 5

Pesce C., (2019). *Joy of Moving*, Tipografia Mancini s.a.s., Tivoli (Roma), pg. 68

- Interpersonali:

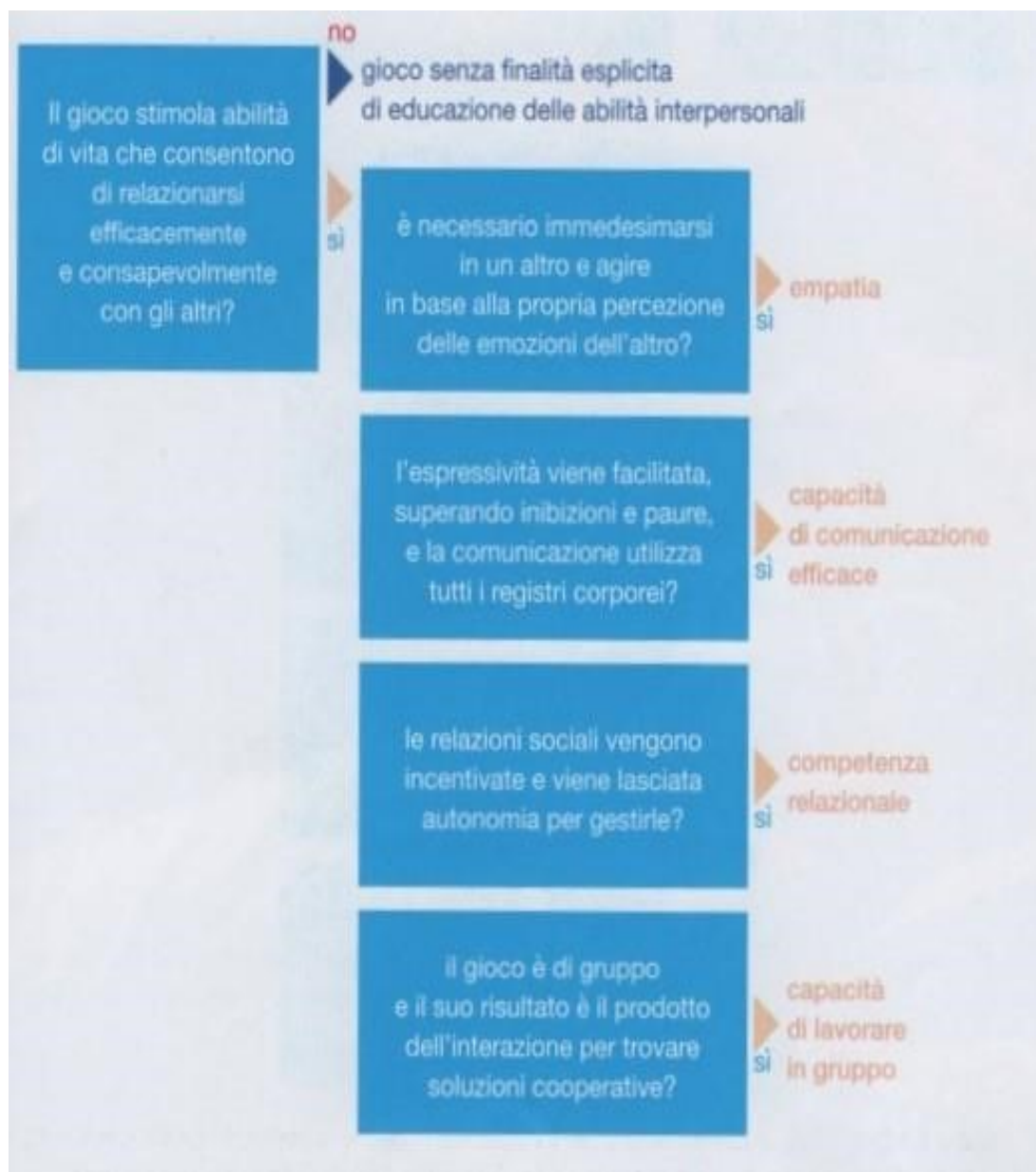


Figura 6

Pesce C., (2019). *Joy of Moving*, Tipografia Mancini s.a.s.,
Tivoli (Roma), pg. 69

3.3 Metodologia

Domanda-problema di ricerca

Il presente progetto di ricerca nasce dall'esigenza di dimostrare come le pratiche di gioco-sport, quando progettate secondo un approccio integrato e orientate alla valorizzazione della persona nella sua globalità, possano incidere significativamente sui processi di sviluppo socio-relazionale ed emotivo dei bambini in età scolare. In una prospettiva ormai consolidata nelle scienze motorie e nelle scienze pedagogiche, il movimento rappresenta infatti un mediatore privilegiato di apprendimento, capace di generare cambiamenti non solo sul piano fisico, ma anche su quello cognitivo, affettivo e sociale (Bailey, 2006; Kirk, 2010; Light, 2008). Nonostante ciò, nella pratica scolastica quotidiana permane frequentemente una visione riduttiva dell'attività motoria, centrata sulla correttezza esecutiva del gesto o sul raggiungimento di abilità tecniche standardizzate, con il rischio di limitare la portata formativa dell'esperienza corporea.

È in questo quadro teorico e operativo che si colloca la domanda-problema che orienta l'intero impianto metodologico della ricerca:

Un percorso sistematico di Volley S3, inserito nel curriculum di scuola primaria, può produrre miglioramenti significativi nelle life skills degli alunni rispetto a un gruppo controllo che segue un percorso di educazione motoria tradizionale?

Questa domanda risponde a una duplice esigenza. Da un lato intende approfondire la relazione tra attività motoria e sviluppo delle competenze trasversali, ponendo al centro il bambino come soggetto attivo nei processi di apprendimento. Dall'altro lato mira a verificare empiricamente se un modello di gioco-sport cooperativo, adattato all'età e alle caratteristiche degli alunni, possa costituire un dispositivo efficace per sostenere apprendimenti che trascendono la dimensione tecnico-motoria tradizionalmente intesa, contribuendo allo sviluppo di abilità quali collaborazione, comunicazione efficace, regolazione emotiva e gestione dei conflitti.

La domanda-problema emerge inoltre in un contesto scolastico che, pur avendo recepito nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo (MIUR, 2012) la necessità di considerare il corpo come luogo di crescita globale, fatica ancora a tradurre tali indicazioni in pratiche quotidiane che siano realmente orientate alla promozione delle competenze sociali, relazionali ed emotive. La scuola primaria, nonostante l'attenzione dichiarata al benessere e all'inclusione, spesso mantiene approcci didattici più vicini a modelli trasmissivi che a metodologie attive e partecipative. Ne deriva una distanza tra ciò che i documenti istituzionali affermano e le pratiche che effettivamente si realizzano nei contesti educativi.

L'interrogativo alla base del presente studio acquista ulteriore rilevanza se si considera il profilo degli alunni contemporanei, frequentemente descritti come digital natives (Prensky, 2010). Questi bambini presentano modalità di attenzione, comunicazione e apprendimento profondamente influenzate dall'ambiente digitale, risultando maggiormente ricettivi verso pratiche educative che valorizzano l'esperienza attiva, la corporeità, la dimensione ludica e la cooperazione tra pari (Palfrey & Gasser, 2008; Casey & Kirk, 2021). In questo senso, il gioco-sport costituisce un terreno privilegiato perché integra stimolazioni multisensoriali, interazioni sociali significative, sfide regolamentate e possibilità di scelta autonoma, elementi che potenziano la motivazione intrinseca e la partecipazione.

Il Volley S3, con la sua struttura cooperativa, la semplificazione delle regole, la rotazione obbligatoria dei ruoli e l'attenzione all'inclusione, appare particolarmente adatto a rispondere a tali esigenze formative. Esso trasforma la palestra in un laboratorio di sviluppo personale, nel quale il bambino non si limita a "imparare a muoversi" ma apprende - "attraverso il movimento" - a conoscersi, ad ascoltare l'altro, a rispettare norme condivise, a cooperare in funzione di un obiettivo comune e a gestire in modo costruttivo le proprie emozioni.

Da qui deriva l'esigenza di indagare con rigore se l'inserimento sistematico del Volley S3 nel curriculum di educazione motoria possa generare cambiamenti osservabili nelle life skills degli alunni, e se tali cambiamenti risultino significativamente differenti rispetto a un gruppo di pari

che non è esposto al medesimo intervento. L'intera architettura metodologica del presente studio - dalla definizione del campione alla selezione degli strumenti di rilevazione, fino alla procedura di osservazione e confronto - è stata costruita per rispondere in modo solido e argomentato a questa domanda centrale.

Letteratura di riferimento

Negli ultimi decenni si è sviluppata, nell'ambito delle scienze motorie e dell'educazione, una rinnovata attenzione verso il ruolo della corporeità nei processi di formazione integrale. Tale attenzione nasce dalla consapevolezza che il movimento non può essere compreso come mera esecuzione di abilità tecniche, bensì come un'esperienza complessa, situata e profondamente ancorata alla dimensione cognitiva, emotiva e sociale dello sviluppo umano. Autori come Bailey (2006), Kirk (2010) e Light (2008) hanno evidenziato come l'attività motoria rappresenti un terreno privilegiato per apprendere non solo schemi di movimento, ma anche modalità di relazione, processi decisionali, strategie comunicative e forme di regolazione emotiva che accompagnano il bambino ben oltre il contesto sportivo.

Secondo questo orientamento, l'agire corporeo assume il significato di una vera e propria pratica conoscitiva attraverso la quale il bambino esplora l'ambiente, organizza percezioni e rappresentazioni, interiorizza ruoli, costruisce senso di efficacia e comprende la presenza dell'altro. È la linea di pensiero espressa, tra gli altri, da Gallagher (2005) e Shusterman (2012), secondo i quali la dimensione motoria costituisce una base indispensabile per lo sviluppo dell'identità e per la costruzione del rapporto tra sé e il mondo. Anche i contributi della psicomotricità educativa hanno sottolineato come la corporeità sia un linguaggio primario di relazione e di simbolizzazione: attraverso il movimento il bambino organizza la propria esperienza, regola le emozioni, interpreta i comportamenti altrui e costruisce progressivamente autonomie e competenze sociali (Lapierre & Aucouturier, 1984; Ceciliani & D'Elia, 2019).

Queste prospettive teoriche trovano riscontro anche nella normativa italiana. Le Indicazioni Nazionali per il curricolo (MIUR, 2012) riconoscono al corpo una funzione educativa centrale: la corporeità non è un semplice “mezzo” al servizio di apprendimenti disciplinari, ma una componente imprescindibile della crescita globale, che consente al bambino di sperimentare identità, autonomia, cooperazione e rispetto delle regole. In tale cornice, la palestra scolastica è intesa come luogo di relazione e di formazione integrale, uno spazio in cui si apprendono, attraverso il movimento, modalità di interazione, gestione del conflitto, responsabilità condivise e capacità di affrontare situazioni nuove.

Parallelamente, la letteratura internazionale ha analizzato in maniera sempre più approfondita il nesso tra attività motoria e sviluppo delle life skills, ovvero quell’insieme di competenze psico-sociali che permettono di affrontare in modo efficace le richieste della vita quotidiana. Secondo Danish, Fazio, Nellen e Owens (2004), lo sport costituisce un contesto ideale per l’acquisizione di tali competenze in quanto offre esperienze fortemente situate, cariche di significato e ricche di interazioni tra pari. Anche le ricerche di Gould e Carson (2008) e Holt (2016) confermano che il gioco sportivo favorisce la comunicazione efficace, la cooperazione, la gestione delle emozioni, l’empatia, la capacità di problem solving e il rispetto delle regole, tutte dimensioni essenziali in una prospettiva di cittadinanza attiva e responsabile.

Affinché tali competenze emergano, tuttavia, non basta praticare un’attività sportiva: è necessario che il contesto educativo sia progettato in modo intenzionale e centrato sul coinvolgimento del bambino. In questa direzione si collocano le teorie della didattica attiva e dell’approccio student-centred, che valorizzano la partecipazione, la responsabilità e l’autonomia del discente. Secondo O’Sullivan (2013) e Casey e Goodyear (2015), il bambino apprende in maniera più efficace quando è immerso in attività autentiche e multisensoriali, in cui può prendere decisioni, confrontarsi con gli altri, sperimentare strategie e riflettere su quanto agito. La corporeità rappresenta, in tal senso, il canale privilegiato attraverso cui l’apprendimento si radica in forme esperienziali significative.

Questi elementi assumono una rilevanza ancora maggiore se si considerano le caratteristiche degli alunni contemporanei. Prensky (2010) definisce i bambini e i ragazzi nati negli ultimi vent'anni come digital natives, individui che crescono in un ambiente fortemente mediatizzato e sviluppano modalità di attenzione, comunicazione e apprendimento diverse rispetto alle generazioni precedenti. Per questi studenti risultano più efficaci interventi educativi che combinano corporeità, interazione sociale, sfida ludica e compiti orientati alla scoperta (Palfrey & Gasser, 2008; Casey & Kirk, 2021). Le attività motorie, e in particolare il gioco-sport, rispondono pienamente a tali esigenze, offrendo esperienze dinamiche, cooperative, coinvolgenti e ricche di stimoli cognitivi ed emotivi.

In questo scenario si colloca il modello Volley S3, proposto dalla Federazione Italiana Pallavolo come adattamento pedagogico del gioco della pallavolo per i più piccoli. Questa metodologia si fonda su alcuni principi cardine – semplificazione delle regole, progressione graduale dei compiti, centralità della cooperazione, rotazione dei ruoli e inclusione attiva di tutti i partecipanti – che la rendono un vero e proprio laboratorio di apprendimento socio-relazionale. Autori come Côté et al. (2016) e Bailey (2013) hanno evidenziato come giochi sportivi cooperativi, strutturati in modo flessibile e inclusivo, siano particolarmente efficaci per sviluppare competenze trasversali, responsabilità condivisa, comunicazione funzionale e senso di appartenenza al gruppo.

Il Volley S3 non rappresenta dunque una semplice variante tecnica della pallavolo, ma un ambiente educativo complesso, in cui ogni bambino può partecipare, contribuire e crescere, sperimentando ruoli diversi e affrontando sfide adeguate al proprio livello di sviluppo. La sua struttura cooperativa, l'attenzione alla relazione e la possibilità di adattare costantemente situazioni e regole lo rendono uno strumento particolarmente adatto alla scuola primaria, dove la formazione delle life skills si intreccia con l'acquisizione delle competenze motorie di base e con i processi di socializzazione.

Alla luce di questi riferimenti teorici, il presente progetto metodologico si colloca entro una cornice epistemologica che riconosce:

l'inscindibilità tra dimensione corporea e dimensione socio-emotiva nei processi evolutivi;

il valore del movimento come forma primaria di conoscenza e relazione;

l'importanza di metodologie attive, cooperative e centrate sul bambino;

la funzione del gioco-sport come spazio educativo ad alta densità relazionale;

la pertinenza del Volley S3 come dispositivo formativo in grado di sostenere inclusione, partecipazione e sviluppo delle competenze trasversali.

Questo quadro teorico costituisce la base concettuale da cui discendono la formulazione delle ipotesi, la scelta del disegno di ricerca e la progettazione dell'intervento sperimentale.

Ipotesi di ricerca dell'intervento

Alla luce del quadro teorico delineato e delle considerazioni pedagogiche che riconoscono al movimento un ruolo profondamente formativo, il presente studio si fonda sull'idea che un percorso motorio strutturato e intenzionalmente orientato allo sviluppo delle competenze socio-relazionali possa incidere in modo significativo sulla crescita globale dei bambini. Le attività di gioco-sport, e in particolare il Volley S3, non vengono interpretate come meri dispositivi di esercizio tecnico, ma come contesti educativi complessi nei quali gli alunni si confrontano con regole, ruoli, responsabilità, emozioni e interazioni che contribuiscono alla costruzione delle cosiddette life skills. In questa prospettiva, l'intervento sperimentale si articola attorno a un insieme di ipotesi che orientano l'intero impianto metodologico del progetto.

L'ipotesi generale da cui prende forma lo studio afferma che gli alunni coinvolti nel percorso di Volley S3 svilupperanno, al termine dell'intervento, competenze socio-relazionali ed emotive più solide e funzionali rispetto ai loro coetanei inseriti nel gruppo controllo, che seguiranno attività motorie tradizionali non focalizzate sul lavoro cooperativo e sulla progressione didattica tipica del modello S3. Tale ipotesi deriva dal presupposto che un ambiente motorio strutturato

secondo logiche di collaborazione, inclusione, rotazione dei ruoli e responsabilità condivise favorisca la maturazione di abilità trasversali che difficilmente emergono in contesti più tecnici o individualizzati.

Da questa ipotesi generale discendono alcune ipotesi specifiche, formulate per descrivere con maggiore precisione i cambiamenti attesi.

In primo luogo, si prevede che gli alunni del gruppo sperimentale manifestino un incremento significativo delle abilità di collaborazione e di lavoro in gruppo. Il Volley S3, infatti, richiede un'interdipendenza costante tra i compagni: mantenere la palla in gioco e costruire l'azione richiede coordinazione, supporto reciproco, rispetto dei turni e capacità di pianificare strategie condivise. In secondo luogo, si ipotizza un miglioramento nelle competenze comunicative, sia sul piano verbale – legato a indicazioni, coordinamento delle azioni e incoraggiamento dei compagni – sia sul piano non verbale, attraverso il linguaggio del corpo, la gestione degli spazi e la capacità di anticipare le intenzioni altrui.

Un'ulteriore ipotesi riguarda la gestione delle regole e dei conflitti. Poiché il contesto del Volley S3 prevede un quadro regolativo chiaro e semplificato, e al tempo stesso permette la rinegoziazione delle regole in forma dialogica, si ritiene che gli alunni coinvolti nel percorso sviluppino una maggiore predisposizione a rispettare norme condivise, a riconoscere l'autorità dell'adulto o dell'arbitro, e a gestire eventuali divergenze in modo cooperativo, evitando modalità impulsive o competitive inadeguate.

Infine, si ipotizza un miglioramento nella regolazione emotiva, dimensione particolarmente rilevante nei contesti di gioco-sport. Le situazioni di successo, errore, frustrazione o competizione proprie del Volley S3 offrono infatti un'occasione privilegiata per sperimentare emozioni intense in un ambiente protetto, favorendo la capacità di modulare la risposta emotiva, di tollerare la frustrazione e di utilizzare strategie adattive per mantenere il controllo nei momenti critici.

Nel loro insieme, queste ipotesi orientano l'intero processo di ricerca: guidano la scelta del disegno metodologico pre-post con gruppo sperimentale e gruppo controllo, influenzano la selezione degli strumenti di rilevazione e definiscono i criteri che guideranno la fase di analisi e interpretazione dei dati. Esse rappresentano, dunque, il punto di riferimento concettuale attraverso cui valutare se e in che misura il modello Volley S3 possa configurarsi come un dispositivo educativo capace di promuovere, attraverso l'esperienza corporea, la crescita socio-emotiva e relazionale dei bambini nella scuola primaria.

Disegno della ricerca

Il disegno metodologico adottato per il presente studio risponde all'esigenza di indagare in modo rigoroso e sistematico gli effetti di un percorso di Volley S3 sullo sviluppo delle life skills degli alunni della scuola primaria. Considerata la natura del contesto scolastico e la necessità di rispettare vincoli organizzativi, etici e didattici, è stato scelto un approccio di tipo quasi-sperimentale, articolato secondo un modello pre-post con la presenza di un gruppo sperimentale e di un gruppo controllo. Questa scelta, ampiamente utilizzata negli studi educativi condotti in contesti reali, consente di confrontare i cambiamenti prodotti dall'intervento con l'andamento naturale dei comportamenti in gruppi paralleli non esposti alla stessa esperienza educativa.

Il disegno prevede dunque una rilevazione iniziale delle competenze socio-relazionali ed emotive degli alunni (T0), una fase di implementazione del percorso di Volley S3 rivolto esclusivamente al gruppo sperimentale, e una nuova misurazione finale (T1) volta a valutare eventuali cambiamenti. Parallelamente, il gruppo controllo segue un percorso ordinario di attività motoria non strutturato secondo i principi cooperativi del modello S3 e non caratterizzato da una progettualità specifica sulle life skills, permettendo così di individuare differenze attribuibili all'intervento.

La scelta di includere lo stesso corpo docente curricolare per entrambi i gruppi costituisce un elemento metodologico di particolare rilevanza, in quanto controlla una variabile

potenzialmente confondente: lo stile educativo dell'insegnante. In questo modo, eventuali differenze osservate tra i gruppi possono essere attribuite con maggiore credibilità al percorso motorio sperimentale, piuttosto che a differenze nel comportamento degli adulti, nella gestione della classe o nella sensibilità pedagogica.

Per ottenere dati più articolati e affidabili, il disegno integra differenti fonti e modalità di raccolta delle informazioni. Da un lato, è prevista la somministrazione di un questionario rivolto agli alunni, costruito appositamente in una forma facilitata e resa accessibile attraverso l'uso di emoticon e simboli visivi, in coerenza con la fascia d'età (8–10 anni). Tale strumento permette di cogliere le percezioni che gli stessi bambini hanno di sé e delle proprie abilità socio-relazionali, riducendo al minimo le barriere linguistiche e concettuali. Dall'altro lato, viene utilizzato un questionario somministrato alle docenti curricolari, finalizzato a rilevare la loro percezione del comportamento degli alunni prima e dopo l'intervento. Questo duplice sguardo – interno ed esterno – consente di cogliere sia il vissuto soggettivo dei bambini sia le osservazioni professionali degli adulti che li seguono quotidianamente.

Accanto ai questionari, il disegno prevede l'uso di schede di osservazione sistematica, compilate in momenti specifici sia nel gruppo sperimentale sia in quello di controllo. Queste osservazioni permettono di registrare in modo oggettivo e comparabile alcuni comportamenti indicatori delle life skills (cooperazione, rispetto delle regole, gestione delle emozioni, modalità comunicative), colti direttamente nelle situazioni reali di gioco o attività motoria.

La decisione di adottare un approccio multimetodo (questionari per alunni, questionari per docenti, osservazioni sistematiche) risponde alla necessità di rafforzare la validità interna dello studio, evitando che le conclusioni si basino su un'unica fonte di dati o su percezioni non triangolate. Tale impostazione è coerente con la complessità delle competenze socio-relazionali, che difficilmente possono essere comprese attraverso strumenti monodimensionali.

Dal punto di vista temporale, il disegno di ricerca si articola su più settimane, durante le quali il gruppo sperimentale partecipa al percorso di Volley S3 con frequenza regolare. Questo

permette ai bambini di interiorizzare progressivamente le dinamiche del gioco, sperimentare in modo reiterato le situazioni cooperative e affrontare con continuità le sfide socio-emotive tipiche del contesto sportivo. La durata complessiva dell'intervento è stata progettata in modo da essere sufficientemente ampia da generare cambiamenti osservabili, senza compromettere la fattibilità operativa all'interno degli impegni scolastici.

Infine, la presenza di un gruppo controllo parallelo consente di effettuare analisi comparative affidabili, distinguendo gli effetti specifici del Volley S3 da quelli che potrebbero derivare da fattori generali, come la maturazione naturale degli alunni, l'andamento della vita scolastica o l'influenza di eventi esterni. Tale impostazione non elimina completamente il rischio di variabili non controllate, ma rappresenta il miglior compromesso metodologico possibile all'interno dei contesti educativi reali, dove randomizzare i partecipanti non è eticamente o logisticamente praticabile.

Nel complesso, il disegno quasi-sperimentale adottato consente di combinare rigore metodologico e fattibilità educativa, offrendo un quadro robusto per valutare l'efficacia del Volley S3 come dispositivo formativo capace di promuovere, attraverso l'esperienza corporea, lo sviluppo delle competenze socio-emotive e relazionali nei bambini della scuola primaria.

Contesto

Il presente studio è stato condotto all'interno di un Istituto Comprensivo situato in un'area semi-urbana, caratterizzata da una significativa varietà socio-culturale e da un tessuto territoriale dinamico. Il territorio nel quale la scuola è inserita comprende zone residenziali stabili e aree più recenti, segnate da una maggiore mobilità demografica e dalla presenza di nuclei familiari con background culturali diversi. Questa eterogeneità rende il contesto particolarmente interessante per indagare fenomeni educativi legati all'inclusione, alla cooperazione, alla convivenza interculturale e allo sviluppo delle competenze relazionali.

L'Istituto Comprensivo coinvolto nella ricerca si distingue per una particolare attenzione alle pratiche educative innovative e ai progetti interdisciplinari orientati al benessere e allo sviluppo integrale degli alunni. Negli ultimi anni, la scuola ha promosso numerose iniziative legate alla didattica attiva, allo sviluppo delle competenze trasversali e alla valorizzazione del movimento come strumento educativo, favorendo così un clima pedagogico aperto e collaborativo, ideale per l'inserimento di un intervento sperimentale come quello del Volley S3.

Dal punto di vista infrastrutturale, l'istituto dispone di palestre attrezzate, cortili polifunzionali, spazi verdi e ambienti modulari che consentono la realizzazione di attività motorie diversificate sia in ambienti indoor che outdoor. La presenza di strutture adeguate – sicure, flessibili e capienti – ha rappresentato un elemento fondamentale per garantire la qualità e la continuità dell'intervento, permettendo di adattare le attività alle esigenze didattiche e alle condizioni climatiche.

Il contesto territoriale è caratterizzato da una rete attiva di associazioni sportive e culturali, che favoriscono una cultura diffusa del movimento, della socializzazione e della partecipazione comunitaria. Questo ambiente educativo allargato, ricco di stimoli e possibilità, si riflette sulla popolazione scolastica, contribuendo a generare un atteggiamento generalmente positivo verso le attività motorie e le esperienze cooperative.

Il tessuto socio-educativo del territorio presenta inoltre un livello di eterogeneità che rispecchia fedelmente la complessità delle scuole italiane contemporanee: famiglie con differenti condizioni socio-economiche, studenti con background culturali diversificati e livelli variabili di competenze linguistiche e relazionali. L'eterogeneità, pur rappresentando una sfida educativa, costituisce allo stesso tempo un'opportunità per osservare l'efficacia di un modello educativo come il Volley S3, che si fonda sulla collaborazione, sulla rotazione dei ruoli e sulla partecipazione attiva.

In sintesi, il contesto nel quale si colloca la ricerca presenta tutte le caratteristiche necessarie per indagare in modo autentico gli effetti di un intervento motorio specificamente orientato allo

sviluppo delle life skills. Le condizioni strutturali favorevoli, la cultura educativa aperta all'innovazione e l'eterogeneità socio-culturale rendono questo ambiente scolastico particolarmente adatto a un'indagine pedagogica centrata sull'inclusione e sulla crescita socio-relazionale degli alunni.

Campione

Il campione selezionato per la ricerca è composto da 400 alunni frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria, con un'età compresa tra 8 e 10 anni, corrispondente alle classi terze, quarte e quinte. Questa fascia evolutiva è stata individuata in quanto rappresenta una fase cruciale dello sviluppo, durante la quale i bambini manifestano una crescente maturazione socio-affettiva, una maggiore disponibilità al lavoro cooperativo e una progressiva capacità di regolazione delle emozioni. Tali caratteristiche rendono questo periodo particolarmente adatto a sperimentare interventi motori orientati alla collaborazione e all'acquisizione delle life skills. La selezione dei partecipanti è avvenuta attraverso un campionamento intenzionale (purposive sampling), scelto per garantire la presenza di gruppi classe omogenei per livello scolastico, condizioni organizzative e continuità didattica. Sono stati inclusi plessi appartenenti allo stesso Istituto Comprensivo, condizione che ha permesso di mantenere costanti variabili di contesto fondamentali, quali il modello educativo di riferimento, la progettazione curricolare e la cultura organizzativa della scuola.

Il campione è stato suddiviso in due gruppi equivalenti:

Gruppo sperimentale (n = 200): ha partecipato al percorso completo di Volley S3, basato su attività cooperative, rotazione dei ruoli e progressione didattica calibrata.

Gruppo controllo (n = 200): ha seguito il regolare programma di educazione motoria previsto dal curriculum, senza interventi specificamente orientati allo sviluppo delle competenze socio-relazionali.

Un elemento metodologicamente significativo è rappresentato dal fatto che entrambi i gruppi siano stati seguiti dalle medesime docenti curricolari. Tale scelta riduce sensibilmente il rischio di interferenze dovute allo stile educativo o alle pratiche di gestione della classe, garantendo così condizioni di maggiore controllo delle variabili esterne e aumentando la credibilità delle differenze rilevate tra i due gruppi.

Il campione presenta inoltre la normale diversità tipica del contesto scolastico italiano, includendo alunni con bisogni educativi speciali (BES) e studenti con disabilità certificata. Nessuno di questi alunni è stato escluso, in linea con il principio di inclusione scolastica che caratterizza la scuola primaria e in coerenza con l'obiettivo generale della ricerca: comprendere se e in che modo il modello Volley S3 possa favorire la partecipazione e lo sviluppo delle life skills in gruppi eterogenei.

La composizione del campione consente quindi una lettura dei risultati in un contesto realistico, che rispecchia la complessità delle classi contemporanee. Tale caratteristica rappresenta un punto di forza del progetto: le conclusioni tratte non si riferiscono a un campione selezionato artificialmente, ma a una popolazione che riflette fedelmente la varietà presente nelle scuole primarie italiane.

Nel complesso, il campione scelto presenta una combinazione equilibrata di omogeneità strutturale (età, livello scolastico, contesto educativo) e diversità tipica delle relazioni educative reali (presenza di BES, differenze socio-culturali, variabilità nelle competenze di partenza). Questa configurazione lo rende particolarmente idoneo a valutare con rigore gli effetti dell'intervento di Volley S3 sulle competenze socio-relazionali degli alunni.

Intervento

L'intervento sperimentale che ha costituito il cuore del presente studio è stato progettato come un processo organico e progressivo, collocato all'interno della quotidianità scolastica e finalizzato a esplorare in che modo un percorso strutturato di Volley S3 potesse incidere sullo

sviluppo delle life skills nei bambini della scuola primaria. La sua articolazione è avvenuta lungo un continuum che ha preso avvio con un momento preliminare di rilevazione, si è sviluppato attraverso un periodo intensivo di attività motorie fondate sui principi della metodologia S3 e si è concluso con una fase finale di valutazione, in un movimento fluido e coerente che non si esaurisce in semplici passaggi tecnici, ma che trova senso nella trama educativa che li unisce.

Il primo momento, corrispondente alla fase di pre-test, ha avuto una funzione conoscitiva fondamentale: delineare il profilo iniziale delle competenze socio-relazionali, emotive e decisionali degli alunni. L'uso combinato del questionario auto-riferito per gli studenti, di quello osservativo per le docenti e della scheda di osservazione dell'osservatore esterno ha permesso di raccogliere una quantità ampia e ricca di dati, provenienti da tre prospettive diverse ma tra loro complementari. La compilazione dei questionari da parte degli alunni si è svolta in un clima disteso, lontano da qualunque intento valutativo, con l'obiettivo di accogliere il loro vissuto e le loro percezioni, secondo la logica che Rinaldi (2013) descrive come fondamentale: "ascoltare i bambini non significa semplicemente raccogliere risposte, ma offrire un contesto in cui essi possano riconoscere e riconoscersi nelle proprie emozioni e intenzioni" (p. 52). Il questionario, adattato dal Life Skills Assessment Tool, ha richiesto una profonda riformulazione sul piano linguistico e simbolico, nella consapevolezza che i bambini, per esprimersi con autenticità, necessitano di strumenti che parlino il loro linguaggio e che rendano concreti gli aspetti più complessi della sfera socio-emotiva. L'introduzione delle emoticon come modalità di risposta ha facilitato questo processo, permettendo ai bambini di orientarsi intuitivamente lungo la scala valutativa senza essere ostacolati da etichette astratte o verbalizzazioni difficili da distinguere.

Parallelamente, il questionario rivolto alle docenti curricolari ha offerto uno sguardo professionale continuativo sulla stabilità e sulla qualità dei comportamenti agiti dagli alunni nella vita della classe. Come nota Dewey (1938), l'insegnante è la figura che percepisce più

chiaramente “la direzione del movimento evolutivo dell’allievo” (p. 41), riconoscendo nel quotidiano quelle micro-dinamiche che spesso sfuggono agli strumenti standardizzati. Attraverso il loro contributo, è stato possibile osservare come ciascun bambino si posizionasse rispetto ai processi di collaborazione, alla regolazione emotiva, alla partecipazione cooperativa e alla gestione delle difficoltà.

Le osservazioni condotte dall’osservatore esterno hanno ulteriormente arricchito questo quadro, fornendo dati relativi al comportamento spontaneo degli alunni nelle attività motorie, prima dell’avvio del percorso S3. Si è trattato di una fase metodologicamente rilevante: l’osservatore, non coinvolto nella relazione educativa né nella progettazione del percorso, ha potuto registrare comportamenti reali senza interferenze, in linea con quanto sostenuto da Anguera et al. (2019), secondo cui l’osservazione sistematica in contesti naturali rappresenta una delle modalità più efficaci per cogliere la complessità situata dell’agire motorio e relazionale.

Terminata la raccolta dei dati iniziali, è stato introdotto il percorso di Volley S3, il quale ha rappresentato la fase centrale dell’intervento. La metodologia S3, elaborata dalla Federazione Italiana Pallavolo, propone un modo innovativo di avvicinare i bambini alla pallavolo, valorizzando la semplicità delle regole, la cooperazione e la partecipazione attiva. Le linee guida federali sottolineano infatti che “il Volley S3 è un gioco in cui ciascun bambino partecipa, si muove e contribuisce al successo del gruppo, indipendentemente dal livello di competenza” (FIPAV, 2017, p. 4). Questa filosofia ha orientato l’intero percorso, conferendo alla palestra il carattere di uno spazio educativo in cui il movimento diventa linguaggio, la collaborazione diventa prassi, e l’interazione diventa occasione di crescita personale e collettiva.

Le sedute S3 sono state progettate secondo una logica progressiva e coerente, che ha integrato momenti di attivazione emotiva e relazionale, fasi di consolidamento delle abilità motorie, proposte ludico-cooperative, minigiochi strutturati e riflessioni finali guidate. La prima parte di ciascun incontro era dedicata all’accoglienza e alla creazione di un clima di gruppo positivo attraverso giochi brevi, rituali di ascolto reciproco o attività di percezione corporea. Si tratta di

momenti tutt'altro che secondari: come osserva Gallahue (2012), “il clima iniziale di una lezione costituisce la base affettiva sulla quale poggia l'intera esperienza educativa” (p. 101).

In un secondo momento aveva luogo l'esplorazione delle abilità motorie fondamentali per la pallavolo, presentate con gradualità e in forme accessibili. L'attenzione non era rivolta alla performance tecnica, ma alla possibilità di rendere ogni bambino protagonista, favorendo piccoli successi personali in attività calibrate sulle capacità del gruppo. Tale progressività è perfettamente coerente con la filosofia S3, che afferma: “la complessità del gioco cresce insieme al bambino, in un percorso che rispetta i suoi tempi e valorizza ogni conquista” (FIPAV, 2017, p. 7).

La parte più significativa delle sedute era tuttavia dedicata alle attività ludico-cooperative, nelle quali i bambini erano chiamati a condividere responsabilità, negoziare strategie, sostenersi, comunicare e decidere insieme. Light (2008) definisce questi contesti come veri “ambienti dialogici”, perché nel gioco cooperativo i bambini costruiscono significati attraverso l'azione, mettendo in pratica competenze cognitive ed emotive in modo naturale e non forzato. Le esercitazioni proposte durante queste attività richiedevano attenzione agli altri, capacità di ascoltare e farsi ascoltare, disponibilità al compromesso e gestione dei diversi punti di vista. È in tali momenti che life skills come le relazioni efficaci, la regolazione emotiva, il problem solving e il decision making trovavano la loro espressione più autentica.

I minigiocchi S3 rappresentavano la fase applicativa delle competenze sviluppate durante la seduta. In questi contesti, le regole semplificate, gli spazi ridotti, la rotazione obbligatoria dei ruoli e la valorizzazione della continuità del gioco permettevano ai bambini di sperimentare situazioni dinamiche, variabili e complesse, che richiedevano scelta rapida, coordinazione, comunicazione e controllo emotivo. La struttura del minigioco è stata determinante nel favorire la partecipazione di tutti: non esisteva la possibilità che un bambino rimanesse ai margini, poiché la logica S3 richiede che ogni giocatore sia chiamato ad agire, decidere e collaborare.

Come sottolinea la stessa FIPAV, “in S3 non esistono spettatori: ognuno è parte attiva dell’azione e contribuisce alla costruzione del gioco” (FIPAV, 2017, p. 5).

La fase conclusiva di ogni seduta era riservata alla riflessione: un debriefing in cui i bambini erano guidati a rielaborare il vissuto motorio e relazionale. In questi momenti emergevano pensieri spontanei, osservazioni, riconoscimenti reciproci e consapevolezze nuove. Pesce (2012) afferma che “la verbalizzazione dopo l’esperienza motoria rappresenta il ponte che unisce corporeità, emozione e cognizione” (p. 134), permettendo ai bambini di consolidare i significati attribuiti ai comportamenti agiti.

Il percorso è stato accompagnato in ogni momento dalla co-presenza dello Smart Coach e delle docenti curricolari. Tale co-presenza ha assicurato una forte coerenza educativa tra la palestra e l’aula, facilitando la lettura delle dinamiche socio-relazionali e favorendo la possibilità di osservare la trasferibilità delle life skills in contesti diversi.

Parallelamente alle attività del percorso S3, il gruppo di controllo ha continuato con il normale curriculum di educazione motoria, caratterizzato da proposte non basate sulla cooperazione strutturata o sulla rotazione dei ruoli. Questa distinzione metodologica ha permesso di attribuire eventuali cambiamenti osservati nel gruppo sperimentale alla specificità del modello S3.

Giunti al termine del percorso, si è proceduto alla fase di post-test, nella quale sono stati somministrati i questionari agli alunni e alle docenti, e sono state condotte nuove osservazioni sistematiche. Questo passaggio conclusivo ha reso possibile una comparazione diretta tra i dati iniziali e quelli finali, offrendo una lettura multilivello dell’evoluzione delle competenze. Come afferma Creswell (2014), “la forza della ricerca empirica risiede nella capacità di mettere in dialogo nel tempo le evidenze raccolte, collocandole in un’interpretazione coerente” (p. 121).

La ripetizione degli strumenti ha consentito di verificare non solo l’esistenza di miglioramenti, ma anche la coerenza tra percezioni interne, osservazioni scolastiche e osservazioni motorie in situazione reale. La triangolazione delle fonti ha permesso di distinguere i cambiamenti

superficiali da quelli profondi e stabili, offrendo una comprensione più ampia e più solida dell'impatto educativo del percorso.

Nel complesso, l'intervento è stato vissuto dai bambini come un'esperienza positiva e coinvolgente, capace di integrare movimento, relazione, emozione e riflessione. Il modello S3 si è rivelato non soltanto un format sportivo, ma un vero contesto pedagogico nel quale "il bambino impara attraverso la partecipazione attiva e condivisa a un'esperienza culturale significativa" (Bruner, 1996, p. 78). In questo senso, il percorso ha offerto una cornice strutturata ma flessibile, inclusiva e motivante, in cui le life skills hanno potuto emergere, essere sperimentate e crescere nel tempo.

Uno sguardo al protocollo d'intervento

L'introduzione del modello Volley S3 all'interno della scuola primaria può configurarsi come un intervento educativo sistematico capace di coniugare lo sviluppo motorio con il potenziamento intenzionale delle life skills, secondo una prospettiva pienamente coerente con gli orientamenti dell'Organizzazione Mondiale della Sanità e con le recenti linee pedagogiche del gioco-sport. Il protocollo qui proposto nasce dall'esigenza di fornire un impianto metodologico organico, replicabile e scientificamente fondato per accompagnare le classi in un percorso strutturato che utilizzi il gioco della pallavolo nella sua declinazione S3 come dispositivo formativo e inclusivo.

Dal punto di vista teorico, l'intervento si fonda sull'idea che il movimento, se inserito in contesti pedagogicamente orientati, costituisca un potente mediatore cognitivo, emotivo e relazionale. Il gioco-sport, soprattutto quando reso accessibile e non specializzato come nel caso del Volley S3, permette di esplorare compiti motori variati, di confrontarsi con problemi ludici e di attivare dinamiche cooperative capaci di generare apprendimenti significativi. In questa prospettiva, la pallavolo non viene interpretata come una pratica tecnica finalizzata alla performance, bensì come un ambiente educativo in cui gli alunni costruiscono conoscenze attraverso l'azione,

negozano significati all'interno del gruppo e sviluppano competenze emotive e sociali legate alla collaborazione, alla comunicazione, alla gestione dell'errore e alla regolazione affettiva.

La cornice teorico-metodologica di riferimento integra contributi provenienti dall'apprendimento situato, dal Cooperative Learning motorio, dalle teorie dell'educazione ludica e dai modelli di Life Skills Education. L'esperienza motoria non è concepita come mero addestramento, ma come occasione per promuovere forme di pensiero tattico e decisionale, competenze comunicative e capacità di cooperare entro obiettivi condivisi. In questa direzione, l'approccio S3 - basato su semplificazione, collaborazione e gioco - diviene un campo di pratica ideale per favorire un apprendimento inclusivo ed equo.

Il protocollo si rivolge a classi della scuola primaria e prevede un intervento distribuito su un numero prefissato di settimane, con incontri a cadenza settimanale o bi-settimanale, ciascuno organizzato secondo una struttura ricorrente: attivazione socio-emotiva, proposta di gioco-problema, esercitazioni S3, fase di riflessione guidata. L'organizzazione degli spazi è flessibile e adattata alle esigenze del contesto scolastico: l'utilizzo di palloni soft, reti regolabili, delimitazioni a terra e micro-settori facilita la gestione dei gruppi e consente di differenziare i compiti per livelli di competenza, garantendo la partecipazione di tutti. L'attenzione ai bisogni educativi speciali costituisce una componente essenziale: il setting di lavoro viene progettato affinché ciascun alunno possa sperimentare un ruolo significativo, percepire autoefficacia e vivere situazioni di successo graduale.

L'intervento è articolato in tre fasi principali, con una progressione che sostiene lo sviluppo integrato delle abilità motorie e delle life skills. La prima fase è orientata a costruire un clima di classe cooperativo, attraverso giochi di attivazione, compiti motori semplificati e micro-sfide che incoraggiano l'interdipendenza positiva. In questa fase si consolidano i fondamentali ludico-motori del volley (lancio-ricezione, mantenimento del pallone in aria, orientamento nello spazio), che fungono da prerequisito per attività più complesse. La seconda fase introduce situazioni di gioco strutturato S3 in formule 1 contro 1, 2 contro 2 o 3 contro 3, nelle quali la

comunicazione, la turnazione dei ruoli, il supporto reciproco e la risoluzione condivisa delle difficoltà diventano elementi centrali. La terza fase, maggiormente riflessiva, prevede cooperative challenges e micro-tornei in cui l'obiettivo non è la vittoria in senso competitivo, bensì il raggiungimento di criteri qualitativi (ad esempio: numero di scambi, continuità dell'azione, rispetto delle consegne, qualità della comunicazione).

Ogni seduta è accompagnata da un debriefing finale, momento pedagogico cruciale per la consapevolezza delle life skills. Attraverso domande stimolo, osservazioni guidate e brevi attività metacognitive, gli alunni analizzano come hanno collaborato, come hanno gestito le emozioni, quali strategie comunicative si sono rivelate più efficaci e che ruolo ha avuto il gruppo nel sostenere i singoli. Il debriefing permette di trasformare l'esperienza motoria in apprendimento riflessivo, favorendo la generalizzazione di tali competenze ad altri contesti scolastici e di vita.

L'intero protocollo è progettato per sviluppare intenzionalmente competenze trasversali quali la collaborazione, la comunicazione efficace, il problem solving, la gestione delle emozioni, l'empatia e la presa di decisioni. Per ciascuna di queste aree, le attività motorie vengono calibrate in modo da rendere osservabili i comportamenti associati, facilitando così la valutazione formativa e sommativa. La presenza di strumenti valutativi diversificati — schede di autovalutazione, rubriche, osservazioni sistematiche, test motori — consente di monitorare l'evoluzione delle life skills e la qualità delle interazioni all'interno del gruppo classe.

La dimensione inclusiva è un asse trasversale di tutto il protocollo. Le situazioni di gioco previste nel Volley S3, caratterizzate da ridotto rischio fisico, assenza di contatto diretto e possibilità di adattare regole e spazi, lo rendono particolarmente idoneo alla partecipazione di alunni con fragilità motorie, emotive o relazionali. L'insegnante assume il ruolo di mediatore, regolando vincoli e facilitando dinamiche cooperative che valorizzano il contributo di ciascuno. L'uso di ruoli diversificati, la rotazione sistematica e il ricorso a strategie di peer tutoring

permettono agli alunni di sperimentare nuove forme di responsabilità condivisa, promuovendo così un senso di appartenenza e di equità percepita.

La progettazione prevede inoltre un calendario strutturato che definisce progressione delle sedute, obiettivi specifici, materiali necessari e connessioni con le life skills di riferimento. Tale pianificazione favorisce la replicabilità del protocollo in altri contesti educativi, consentendo a insegnanti ed educatori di adottare una metodologia chiara, operativa e fondata su evidenze.

In sintesi, il protocollo di Volley S3 qui delineato si presenta come un modello d'intervento integrato, in cui l'esperienza ludico-sportiva diventa il veicolo attraverso cui promuovere apprendimenti motori e competenze trasversali essenziali per lo sviluppo armonico del bambino. La struttura progressiva, l'intenzionalità pedagogica, la centralità del debriefing e l'attenzione al clima di cooperazione costituiscono gli elementi distintivi di un approccio che mira non solo al miglioramento della competenza tecnica, ma soprattutto alla crescita personale e relazionale degli alunni. Le ricadute educative, potenzialmente estensibili ad altre discipline e contesti scolastici, rendono tale protocollo uno strumento prezioso per l'educazione integrale nella scuola primaria.

Nello specifico:

1) La cornice teorico-metodologica che sostiene il protocollo di intervento basato sul Volley S3 si fonda su un insieme coerente di contributi pedagogici, psicologici e didattici che considerano il gioco-sport come ambiente privilegiato per lo sviluppo del bambino. L'adozione del modello S3 nella scuola primaria non risponde soltanto a una logica di avviamento motorio, ma incarna una visione dell'educazione fisica come spazio di apprendimento integrale, in cui la dimensione corporea interagisce costantemente con quella cognitiva, socio-relazionale ed emotiva. In tale prospettiva, il movimento non rappresenta un semplice mezzo tecnico, bensì un vero e proprio

linguaggio attraverso cui i bambini esplorano il mondo, costruiscono significati e sviluppano competenze essenziali per la vita scolastica e sociale.

Il primo pilastro teorico riguarda l'idea di movimento come mediatore di conoscenza. La letteratura evidenzia come l'esperienza corporea faciliti processi cognitivi quali attenzione, memoria e pensiero tattico, oltre a potenziare la capacità di risoluzione dei problemi. Attraverso il gioco strutturato i bambini sono messi nella condizione di prendere decisioni rapide, anticipare le azioni altrui, modulare la propria risposta motoria e adattarsi a situazioni in continuo cambiamento. Questo assetto dinamico contribuisce a consolidare forme di pensiero flessibile, interdipendente e orientato al compito.

Un secondo asse teorico fondamentale è rappresentato dalle teorie del Cooperative Learning applicate al contesto motorio. Il modello S3 incorpora intrinsecamente i principi dell'interdipendenza positiva, della responsabilità individuale e del dialogo cooperativo. Le situazioni di gioco sono concepite in modo da richiedere ai bambini non solo di agire individualmente, ma di collaborare per mantenere la palla in gioco, sostenere i compagni, coordinare i ruoli e prendere decisioni condivise. La pallavolo, nella sua declinazione semplificata, stimola quindi comportamenti prosociali che favoriscono l'inclusione, rafforzano la coesione del gruppo e migliorano il clima educativo complessivo.

Il terzo riferimento metodologico è costituito dall'approccio ludico-didattico del gioco-sport, che considera il gioco come dispositivo formativo primario. In questa cornice, il Volley S3 è interpretato come un gioco complesso che mantiene intatto il suo valore formativo originario, evitando precoci specializzazioni tecniche e privilegiando un apprendimento basato sull'esplorazione, sulla scoperta guidata e sulla risoluzione condivisa di problemi. Tale impostazione è pienamente coerente con il Teaching Games for Understanding (TGfU), che attribuisce centralità alla comprensione tattica e relazionale piuttosto che alla mera esecuzione tecnica. L'obiettivo non è produrre piccoli atleti, ma costruttori di senso all'interno di un'esperienza motoria significativa.

Accanto agli aspetti cognitivi e sociali, il protocollo si radica nei principi della Life Skills Education, secondo cui il contesto scolastico dovrebbe promuovere competenze quali collaborazione, comunicazione efficace, gestione delle emozioni, empatia e decision making. Il Volley S3 rappresenta un'occasione privilegiata per far emergere queste abilità in modo naturale e autentico, poiché le situazioni di gioco richiedono continuamente di confrontarsi con l'altro, riconoscere le proprie emozioni, gestire la frustrazione, coordinare intenzioni e comportamenti, affrontare l'incertezza della prestazione e riflettere sulle proprie strategie.

Un ulteriore elemento metodologico è rappresentato dalla natura inclusiva del modello S3. Grazie alla semplificazione delle regole, all'assenza di contatto fisico diretto, alla possibilità di adattare spazi e materiali e alla flessibilità dei ruoli, il protocollo risulta compatibile con una grande varietà di profili degli alunni, inclusi quelli con fragilità motorie, emotive o sociali. L'insegnante diventa un facilitatore dell'apprendimento, capace di modulare il carico, differenziare i compiti e valorizzare l'apporto di ciascuno attraverso strategie come il peer tutoring, le coppie eterogenee e la rotazione sistematica dei ruoli.

La cornice teorico-metodologica del protocollo, quindi, non è una semplice giustapposizione di riferimenti, ma una struttura integrata che orienta intenzionalmente ogni scelta didattica: dalla costruzione delle attività alla gestione dei gruppi, dalla valutazione degli apprendimenti alla promozione del clima di classe. Il Volley S3, interpretato alla luce di questi presupposti, si presenta come un dispositivo pedagogico capace di generare apprendimenti significativi e trasferibili, ponendosi come modello replicabile e coerente con le finalità educative della scuola primaria.

2) L'elaborazione degli obiettivi costituisce un elemento centrale del protocollo Volley S3, poiché consente di delineare in modo chiaro la direzione educativa dell'intervento e di orientare le scelte metodologiche, organizzative e valutative. Nel contesto della scuola primaria, l'introduzione dello S3 non si limita alla trasmissione di abilità motorie specifiche, ma mira a

favorire uno sviluppo integrale del bambino, considerando in modo integrato aspetti corporei, cognitivi, sociali ed emotivi. Per questo motivo, gli obiettivi sono stati strutturati non solo in termini di competenze motorie, ma anche di life skills e di dinamiche relazionali, in linea con le finalità della pedagogia del gioco-sport e con le raccomandazioni internazionali relative all'educazione socio-emotiva.

L'obiettivo generale del protocollo è quello di promuovere un percorso formativo che, attraverso il gioco della pallavolo nella sua versione semplificata e inclusiva, consenta agli alunni di sviluppare competenze trasversali fondamentali per la vita scolastica e sociale, rafforzando al contempo abilità motorie, capacità cooperative e atteggiamenti di partecipazione attiva. L'attività fisica diventa, in questo senso, un veicolo educativo, un contesto dinamico e regolato nel quale i bambini possono sperimentare ruoli, esplorare possibilità d'azione, confrontarsi con gli altri e comprendere, attraverso il fare, il valore del rispetto, della responsabilità e della collaborazione.

Accanto a questo obiettivo generale, il protocollo prevede una serie di obiettivi specifici articolati in diverse aree.

Dal punto di vista motorio, l'intervento si propone di consolidare e ampliare le competenze di base necessarie per la gestione della palla, come il controllo oculo-manuale, l'equilibrio dinamico, la capacità di orientarsi nello spazio e la coordinazione fine e globale. Attraverso esercizi progressivi e situazioni di gioco adattate, gli alunni vengono guidati nel passaggio da un approccio puramente tecnico-esecutivo a una comprensione più consapevole delle dinamiche di gioco, che richiede anticipazione, controllo del gesto e capacità di adattamento. Il Volley S3, con la semplicità delle sue regole e la flessibilità dei materiali, favorisce un apprendimento motorio accessibile a tutti, rendendo possibile un miglioramento graduale e personalizzato.

Sul piano socio-relazionale, uno degli obiettivi chiave è lo sviluppo di una cooperazione autentica, fondata sulla condivisione degli obiettivi, sulla responsabilità individuale e sul

sostegno reciproco. Attraverso le attività previste dal protocollo, gli alunni imparano non solo a “stare insieme” nel gioco, ma a collaborare con intenzionalità, negoziando scelte, comunicando in modo funzionale e assumendo ruoli complementari che richiedono ascolto, rispetto e capacità di mediazione. La pallavolo, con la sua natura intrinsecamente collaborativa, costituisce un terreno fertile per queste esperienze educative.

L’area emotivo-motivazionale rappresenta un ulteriore ambito di intervento. Il protocollo mira infatti a sviluppare la capacità degli alunni di riconoscere, regolare e comunicare le proprie emozioni, soprattutto in situazioni di successo, errore, tensione o frustrazione legate al gioco. Le attività S3, grazie alla loro struttura progressiva e non competitiva, favoriscono un approccio motivazionale positivo, nel quale l’errore non è percepito come fallimento, ma come occasione di apprendimento. L’insegnante, attraverso il debriefing e la riflessione guidata, supporta i bambini nel riconoscere le proprie sensazioni e nell’elaborare strategie efficaci per gestirle, contribuendo al rafforzamento dell’autostima e dell’autoefficacia.

L’intervento presenta anche obiettivi di natura cognitiva, legati allo sviluppo del problem solving, della presa di decisione e dell’attenzione condivisa. Le situazioni di gioco richiedono di analizzare rapidamente lo scenario, prevedere le azioni dei compagni e degli avversari, adattare le proprie scelte e coordinare l’azione in modo strategico. Il Volley S3, proprio perché basato su compiti aperti e variabili, costituisce un contesto ideale per stimolare tali processi cognitivi, rendendo il pensiero motorio una componente centrale dell’esperienza didattica.

Infine, un obiettivo trasversale del protocollo riguarda la promozione dell’inclusione. La proposta è progettata affinché ogni alunno possa partecipare secondo le proprie capacità, vivendo esperienze di successo e sentendosi parte integrante del gruppo. Le attività sono differenziate, adattabili e centrate sulle potenzialità degli alunni, in modo da evitare esclusioni o marginalizzazioni. Ogni bambino ha la possibilità di contribuire al raggiungimento degli obiettivi comuni, sperimentando ruoli diversi e costruendo progressivamente un senso di appartenenza.

In sintesi, gli obiettivi del protocollo non sono semplicemente un elenco di mete da raggiungere, ma rappresentano la visione educativa che orienta l'intero intervento. Il Volley S3 diventa così un laboratorio pedagogico nel quale gli alunni possono crescere sul piano motorio, relazionale, emotivo e cognitivo, sviluppando competenze che trascendono il gioco e si traducono in risorse spendibili nella vita scolastica e personale.

3) L'efficacia di un protocollo educativo-didattico dipende in larga misura dalla chiarezza con cui vengono definiti il target di riferimento e il contesto di applicazione. Nel caso del Volley S3, tali elementi assumono un ruolo essenziale, poiché l'intervento è progettato per integrarsi armonicamente nella quotidianità scolastica e per rispondere alle specifiche caratteristiche delle classi della scuola primaria. La struttura del protocollo non si adatta a un gruppo generico, ma a un insieme di condizioni reali, osservabili e variabili, in cui i bambini si muovono e apprendono attraverso il gioco, la cooperazione e l'interazione costante con pari e insegnanti. Il target principale del protocollo è costituito dagli alunni della scuola primaria, generalmente compresi tra i 6 e gli 11 anni, una fascia d'età caratterizzata da importante plasticità motoria, spiccata curiosità cognitiva e forte necessità di esperienze sociali regolamentate. In questo periodo evolutivo, i bambini affinano progressivamente le competenze fondamentali dello sviluppo motorio - come l'equilibrio, la coordinazione, la destrezza e la capacità di orientarsi nello spazio - e consolidano abilità che saranno determinanti per la partecipazione futura ad attività sportive e cooperative. Parallelamente, sviluppano competenze socio-emotive quali l'empatia, il controllo delle emozioni, la gestione dei conflitti e la capacità di collaborare con i pari. L'ambiente scolastico rappresenta, dunque, il luogo ideale per un intervento che tenga insieme questi diversi piani dello sviluppo.

All'interno delle classi coinvolte possono essere presenti alunni con profili eterogenei, che includono bambini con bisogni educativi speciali, con difficoltà motorie lievi, con fragilità emotive o con caratteristiche comportamentali che rendono necessario un approccio didattico

calibrato e sensibile. Il protocollo, proprio grazie alla flessibilità intrinseca del modello S3, è concepito per rispondere a tali diversità, promuovendo un apprendimento inclusivo e favorendo la partecipazione attiva di tutti. Le varianti regolamentari, la diversificazione dei compiti, la possibilità di lavorare in gruppi di dimensioni variabili e l'uso di materiali adattati consentono di costruire un ambiente di apprendimento equo, nel quale ogni bambino possa trovare spazio, ruolo e significato.

Per quanto riguarda il contesto, l'intervento si svolge principalmente nella palestra scolastica o in spazi adeguati all'attività motoria, come cortili coperti o aree polifunzionali. L'organizzazione degli spazi riveste un'importanza strategica: la divisione degli ambienti in stazioni, settori di gioco o micro-campi permette di differenziare le attività e di gestire più gruppi contemporaneamente, rendendo l'esperienza fluida, dinamica e focalizzata. L'uso di reti regolabili in altezza, palloni leggermente più morbidi e materiali leggeri consente ai bambini di sperimentare in sicurezza e di eseguire i gesti tecnici in modo progressivo e non intimidatorio, riducendo il rischio di impatto fisico e incoraggiando la continuità del gioco.

L'intervento prevede una cadenza predefinita, generalmente di una o due sedute settimanali, con una durata per incontro compresa tra 50 e 75 minuti. Tale periodicità permette di mantenere viva la motivazione, favorire la continuità degli apprendimenti e consolidare progressivamente le life skills e le competenze motorie. Anche la durata complessiva del protocollo è un aspetto rilevante: un percorso di medio-lungo periodo, articolato in cicli di 8-12 settimane, risulta adeguato per osservare cambiamenti significativi nel comportamento dei bambini, nel clima di classe e nella loro capacità di collaborare e riflettere sulle esperienze vissute.

Il ruolo dell'insegnante – o dell'esperto esterno, qualora previsto – è centrale nella costruzione del contesto. L'adulto non è soltanto colui che propone le attività, ma agisce come mediatore educativo capace di leggere i bisogni del gruppo, regolare le dinamiche, sostenere gli alunni nei momenti di difficoltà e modulare vincoli o complessità dei compiti. È attraverso la sua regia didattica che il contesto si trasforma in un ambiente di apprendimento intenzionale, in grado di

valorizzare le differenze dei bambini e di creare occasioni autentiche di cooperazione, responsabilità e partecipazione.

In sintesi, il target e il contesto del protocollo Volley S3 delineano un ambiente educativo ricco, dinamico e inclusivo, pensato per rispondere alle esigenze reali dei bambini della scuola primaria. Grazie alla sua adattabilità, il protocollo può essere implementato in classi con caratteristiche differenti, mantenendo costante la finalità di sostenere lo sviluppo armonico del bambino attraverso il gioco, la cooperazione e il movimento regolato.

4) La struttura del protocollo costituisce l'ossatura operativa dell'intervento e traduce in pratica i principi teorici e pedagogici precedentemente descritti. L'organizzazione del percorso è pensata per sostenere un apprendimento progressivo, inclusivo e orientato allo sviluppo delle life skills, integrando esperienze motorie, attività cooperative e momenti riflessivi. La logica che guida la strutturazione del protocollo è quella della gradualità: si procede da situazioni semplici e altamente guidate verso forme di gioco più complesse e autonome, in modo da garantire a ciascun alunno un'esperienza significativa e accessibile.

Periodizzazione in tre fasi

Il protocollo si articola in tre fasi principali, ciascuna con finalità specifiche, difficoltà modulata e un progressivo innalzamento della complessità cognitiva, emotiva e relazionale delle attività. Tale periodizzazione non ha una mera funzione organizzativa, ma rappresenta uno strumento pedagogico che consente agli alunni di costruire apprendimenti graduali e consolidati.

Fase 1: Fondamentali ludico-motori e costruzione del clima cooperativo

Nella fase iniziale, l'obiettivo prioritario è creare un ambiente sicuro, accogliente e orientato alla collaborazione. Le attività proposte si concentrano sui fondamentali motori di base – lancio, ricezione, controllo della palla, orientamento – ma vengono declinate in forma ludica, con giochi di attivazione, sfide cooperative a coppie o in piccoli gruppi e micro-compiti orientati alla

gestione condivisa del pallone. Questa fase è cruciale per uniformare i livelli di partenza, ridurre ansie legate alla prestazione, attivare il senso di appartenenza e favorire una prima consapevolezza del ruolo dell'altro come risorsa.

Fase 2: Situazioni di gioco strutturate S3

La seconda fase introduce forme di gioco più vicine alla pallavolo, secondo il modello S3. L'utilizzo di partite 1 contro 1, 2 contro 2 o 3 contro 3 permette ai bambini di sperimentare dinamiche di campo progressive, in cui diventano essenziali comunicazione, turnazione dei ruoli, gestione dell'errore e supporto reciproco. Le regole possono essere adattate per facilitare la continuità del gioco, come consentire più tocchi consecutivi, abbassare la rete o modificare le dimensioni del campo. In questa fase, la cooperazione si manifesta in modo più esplicito: gli alunni imparano a pianificare azioni comuni, a chiamare la palla, a sostenere verbalmente e non verbalmente i compagni, interiorizzando la logica dell'interdipendenza positiva.

Fase 3: Cooperative challenges e micro-tornei riflessivi

La fase conclusiva rappresenta il livello più avanzato del protocollo. Le attività, pur mantenendo un carattere ludico, introducono obiettivi di squadra orientati non alla competizione tradizionale, ma al raggiungimento di criteri qualitativi condivisi, come la continuità degli scambi, la fluidità del gioco, la qualità della comunicazione o il rispetto dei ruoli. I micro-tornei riflessivi consentono agli alunni di sperimentare la gestione della pressione emotiva, il coordinamento decisionale e la responsabilità collettiva. Al termine di ogni sfida, il debriefing diventa un momento centrale per analizzare l'esperienza, riflettere sulle strategie adottate e individuare comportamenti efficaci da consolidare.

Struttura operativa di ogni seduta

Ogni incontro del protocollo segue una struttura stabile, concepita per garantire continuità didattica e per sostenere il processo di apprendimento attraverso una sequenza di fasi complementari:

Accoglienza e attivazione socio-emotiva (5-10 minuti)

La seduta si apre con un'attività di attivazione che armonizza i livelli energetici del gruppo, rafforza la coesione e stimola una disposizione emotiva positiva. Si utilizzano giochi brevi, consegne simboliche o dinamiche in cui i bambini devono cooperare fin da subito.

Situazione-problema o gioco di avvio (10 minuti)

L'insegnante propone un compito motorio che presenta una sfida significativa e stimola i processi di problem solving, come mantenere il pallone in aria per un numero minimo di tocchi o collaborare per attraversare il campo senza far cadere la palla. Questa fase introduce il tema della lezione ed evidenzia la necessità di cooperazione.

Esercitazioni S3 strutturate (20-30 minuti)

Questa rappresenta la parte centrale della seduta. Le attività vengono organizzate in stazioni o micro-campi, adattate ai livelli del gruppo, e integrate con obiettivi tecnico-motori e life skills specifiche. L'insegnante guida quando necessario, osserva i comportamenti, introduce varianti e favorisce la partecipazione equilibrata di tutti.

Gioco finale e consolidamento (10 minuti)

La seduta culmina con un gioco conclusivo che sintetizza i contenuti affrontati, dando ai bambini la possibilità di mettere in pratica quanto appreso in un contesto dinamico e motivante.

Debriefing riflessivo (5-10 minuti)

Questo momento rappresenta il fulcro pedagogico della lezione. Attraverso domande stimolo, brevi discussioni o semplici attività metacognitive, gli alunni sono guidati a riflettere su ciò che hanno vissuto: come hanno collaborato, quali emozioni hanno provato, cosa ha funzionato nel gruppo e cosa potrebbe migliorare. Il debriefing permette di rendere consapevoli le life skills emerse durante la pratica motoria.

Integrazione intenzionale delle life skills nelle attività: un tratto distintivo del protocollo consiste nell'inserire sistematicamente le life skills all'interno delle attività motorie. Per ogni

competenza trasversale (collaborazione, comunicazione, gestione delle emozioni, empatia, problem solving, decision making), l'insegnante definisce:

- l'obiettivo educativo specifico della seduta;
- gli indicatori osservabili del comportamento;
- le strategie didattiche per stimolare la life skill;
- gli strumenti per monitorarne l'evoluzione nel tempo;

In questo modo, le life skills non vengono trattate come elementi aggiuntivi, ma come componenti strutturali e integrate della pratica motoria, rendendo l'esperienza di gioco un laboratorio di competenze personali e sociali.

Ruolo dell'insegnante come mediatore: la struttura del protocollo non può prescindere dal ruolo dell'insegnante, che funge da regista dell'intervento. Egli modula i vincoli, facilita le interazioni, osserva i processi del gruppo, sostiene chi mostra difficoltà e stimola comportamenti cooperativi. La sua regia è flessibile e intenzionale: guida quando necessario, si ritira quando il gruppo è in grado di autogestirsi, propone varianti per valorizzare ogni alunno e promuove un clima di sicurezza psicologica e responsabilità condivisa.

Principi trasversali della struttura operativa: la struttura del protocollo è sorretta da alcuni principi educativi fondamentali: gradualità nella difficoltà dei compiti; inclusione e partecipazione attiva di tutti; varietà delle proposte motorie; riflessività attraverso il debriefing; valorizzazione del gruppo come risorsa; coerenza tra obiettivi, attività e valutazione.

5) L'inclusione rappresenta una componente trasversale e imprescindibile dell'intero protocollo di Volley S3, poiché la scuola primaria è il luogo in cui tutti gli alunni, indipendentemente dalle proprie caratteristiche, devono trovare spazi di partecipazione autentica, riconoscimento e valorizzazione delle proprie potenzialità. Il modello S3, nella sua natura ludica e cooperativa,

si presta particolarmente bene a sostenere tali obiettivi, offrendo un ambiente educativo in cui la differenza non è percepita come ostacolo, ma come risorsa che arricchisce la qualità delle interazioni e dell'esperienza di apprendimento.

Le strategie di inclusione adottate nel protocollo sono pensate per rispondere alle esigenze di eterogeneità presenti in ogni gruppo-classe. La partecipazione viene garantita attraverso una costante modulazione dei compiti, orientata a rendere il gioco accessibile a tutti. Gli insegnanti intervengono attraverso una differenziazione pedagogica che non crea percorsi separati, ma adatta regole, tempi e modalità di esecuzione affinché ciascun bambino possa contribuire in modo significativo alle attività. L'altezza regolabile della rete, l'utilizzo di palloni morbidi e leggeri, la variazione delle distanze e delle velocità richieste e la possibilità di dare più tocchi alla palla sono esempi di come il contesto può essere reso flessibile senza snaturare la logica del gioco, permettendo ai bambini con diverse competenze motorie di vivere esperienze efficaci e positive.

Un altro elemento centrale nelle strategie inclusive consiste nell'assegnazione dei ruoli. Il Volley S3, per sua natura, incoraggia la rotazione sistematica dei compiti affinché ciascun alunno possa cimentarsi in posizioni differenti, sperimentando sia ruoli più visibili sia funzioni di supporto meno appariscenti ma altrettanto importanti. Questa dinamica riduce il rischio che alcuni bambini rimangano confinati in posizioni marginali o stereotipate e promuove un apprendimento più equo. La rotazione dei ruoli è inoltre un potente strumento per allenare l'empatia, poiché i bambini comprendono in maniera diretta le difficoltà e le responsabilità legate a ciascuna funzione, sviluppando maggiore tolleranza e attenzione nei confronti dei compagni.

Il protocollo attribuisce grande importanza alle forme di peer tutoring e alle interazioni tra pari. Gli alunni con livelli di competenza più consolidati possono fungere da facilitatori per i compagni che presentano maggiori difficoltà, ma questo avviene sempre in una logica di reciprocità e non di delega della responsabilità educativa. Il tutoraggio tra pari viene

incoraggiato come pratica naturale e spontanea, non imposta, e permette ai bambini di sperimentare forme di leadership cooperativa in cui il sostegno non si traduce in un esercizio di superiorità, bensì in un'opportunità di crescita condivisa. Tale dinamica favorisce la costruzione di un clima di classe solidale, in cui il successo individuale è percepito come strettamente intrecciato al successo collettivo.

L'inclusione si manifesta anche nella gestione dell'errore, che nel protocollo non viene mai interpretato come fallimento, ma come occasione di apprendimento. Il gioco della pallavolo, anche in modalità semplificata, espone inevitabilmente i bambini a situazioni di incertezza, imprecisione e caduta della palla. Invece di generare giudizi negativi, tali episodi diventano momenti educativi in cui l'insegnante sostiene i bambini nel riconoscere le emozioni associate, nel tollerare la frustrazione e nel riformulare la propria azione in modo costruttivo. Questo approccio promuove la resilienza emotiva e contribuisce alla creazione di un ambiente psicologicamente sicuro, fondamento imprescindibile di ogni percorso inclusivo.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la gestione delle regole e dei vincoli, che nel protocollo vengono interpretati come strumenti per facilitare la partecipazione e non come barriere. Le regole del gioco possono essere modificate temporaneamente per sostenere i bisogni specifici del gruppo, ad esempio riducendo la velocità del ritmo di gioco, aumentando il tempo a disposizione per l'azione, ampliando gli spazi o semplificando alcune consegne. Questa flessibilità permette agli alunni di vivere situazioni di successo e di sviluppare progressivamente autonomia e sicurezza. Le regole, tuttavia, non vengono mai adattate in modo da creare percorsi differenziati per alcuni bambini, poiché l'obiettivo è quello di garantire la partecipazione equa all'interno dello stesso contesto educativo.

Un altro elemento cardine delle strategie di inclusione è il ruolo dell'insegnante come facilitatore. Egli osserva costantemente il gruppo, coglie segnali di difficoltà, anticipa eventuali ostacoli e interviene con modalità che non stigmatizzano i bambini, ma li sostengono nel trovare soluzioni adeguate. La sua regia pedagogica è discreta ma intenzionale, orientata a modellare

l'ambiente affinché tutti si sentano coinvolti e valorizzati. Attraverso uno stile comunicativo incoraggiante, l'insegnante aiuta gli alunni a riconoscere i propri progressi, rafforzando l'autoefficacia e la percezione di essere parte integrante del gruppo.

Infine, il protocollo sostiene l'inclusione attraverso il debriefing, momento in cui i bambini hanno l'opportunità di condividere sensazioni, difficoltà, successi e dubbi emersi durante l'esperienza motoria. La parola viene data a tutti, creando uno spazio di ascolto reciproco che permette di riconoscere e comprendere la varietà delle esperienze individuali. Il debriefing diventa quindi un dispositivo per costruire narrazioni di gruppo, favorire la consapevolezza delle dinamiche relazionali e consolidare atteggiamenti cooperativi.

In conclusione, le strategie di inclusione presenti nel protocollo di Volley S3 non si limitano a interventi tecnici o adattamenti esterni, ma rappresentano un approccio educativo complessivo che considera ogni bambino come portatore di risorse, potenzialità e unicità. Attraverso la flessibilità dei compiti, la rotazione dei ruoli, il sostegno tra pari, la gestione educativa dell'errore e la centralità del debriefing, il protocollo crea un ambiente in cui tutti possono apprendere, contribuire e crescere, trasformando il gioco della pallavolo in un'esperienza profondamente formativa e accessibile a ciascuno.

6) L'impianto metodologico del protocollo Volley S3 si fonda su un insieme articolato di strategie didattiche che mirano a rendere l'esperienza motoria un contesto di apprendimento significativo, cooperativo e inclusivo. Le metodologie utilizzate non rispondono a una logica di trasmissione lineare delle conoscenze, ma sono orientate a coinvolgere attivamente gli alunni, valorizzare la loro capacità di esplorare, sperimentare e riflettere, e promuovere al contempo lo sviluppo di competenze motorie e life skills. L'educazione fisica non viene così vissuta come una sequenza di esercizi tecnici da eseguire correttamente, ma come un laboratorio dinamico di situazioni, problemi, interazioni e significati condivisi.

Una delle cornici metodologiche più rilevanti all'interno del protocollo è quella del Cooperative Learning applicato al movimento. L'organizzazione delle attività è orientata a sviluppare nei bambini la consapevolezza che il raggiungimento degli obiettivi dipende dall'impegno di ciascuno e dalla qualità delle interazioni all'interno del gruppo. Ogni esercitazione diventa occasione per sperimentare interdipendenza positiva, responsabilità personale e abilità sociali quali comunicazione, negoziazione e coordinamento. La pallavolo, con la sua natura intrinsecamente collaborativa, costituisce un terreno fertile per mettere in pratica questi principi. All'interno delle sedute, gli alunni imparano a gestire in modo condiviso la palla, a comunicare per evitare fraintendimenti, a sostenere i compagni e a riflettere sui ruoli assunti, comprendendo come il contributo individuale sia indispensabile per la riuscita del compito collettivo.

Accanto al Cooperative Learning, riveste un ruolo centrale il modello del Teaching Games for Understanding (TGfU), che privilegia la comprensione del gioco rispetto all'esecuzione tecnica. Il protocollo non mira a costruire abilità tecniche isolate, ma a favorire una progressiva consapevolezza tattica e relazionale. Le attività vengono quindi presentate come situazioni-problema, nelle quali i bambini sono chiamati a prendere decisioni appropriate, a prevedere le possibili conseguenze delle loro azioni e a collaborare per mantenere viva la dinamica del gioco. Questo approccio stimola il pensiero strategico, incoraggia l'autonomia e rende il gioco un contesto autentico di apprendimento, in cui la tecnica nasce come risposta spontanea e situata a esigenze reali, non come esecuzione prescritta.

Un'altra metodologia che caratterizza il protocollo è quella della scoperta guidata. L'insegnante non offre soluzioni precostituite, ma propone compiti aperti che invitano i bambini a sperimentare diverse possibilità, confrontarsi con i compagni e trovare strategie efficaci per superare ostacoli e raggiungere obiettivi comuni. La scoperta guidata favorisce la motivazione intrinseca, poiché gli alunni percepiscono di essere protagonisti attivi del proprio apprendimento e di avere un margine di scelta e creatività. Inoltre, questo approccio permette

di rispondere alle differenze individuali, lasciando che ogni bambino trovi la modalità di esecuzione più adatta alle proprie capacità e al proprio stile personale.

La variabilità del compito rappresenta un ulteriore elemento metodologico fondamentale. Le proposte motorie vengono costantemente modificate attraverso cambiamenti nella distanza, nella velocità, nei tempi, nei materiali o nelle modalità di interazione. Questa variabilità non è casuale, ma risponde alla volontà di stimolare adattamenti motori flessibili, migliorare la capacità di regolazione e favorire una progressione graduale nella complessità del gioco. La possibilità di incontrare scenari sempre diversi prepara i bambini a gestire l'imprevedibilità delle situazioni di gioco e li aiuta a sviluppare una forma di intelligenza motoria dinamica, capace di trasferire le competenze acquisite a contesti differenti.

Parallelamente, il protocollo attribuisce grande importanza alla dimensione riflessiva, integrando nella pratica motoria il debriefing come strumento didattico essenziale. Ogni seduta si conclude con un momento in cui gli alunni possono dare voce alle proprie percezioni, esprimere ciò che hanno imparato, elaborare le difficoltà incontrate e cogliere la relazione tra le loro scelte e gli esiti delle azioni condivise. Questo processo di riflessione favorisce la metacognizione, sostiene lo sviluppo delle life skills e aiuta i bambini a riconoscere la dimensione emotiva del gioco, gestione che diventa parte integrante dell'apprendimento motorio.

La metodologia della narrazione motoria rappresenta un ulteriore elemento qualificante, poiché permette ai bambini di attribuire significato all'esperienza attraverso la costruzione di storie, immagini o analogie che facilitano la comprensione dei ruoli, delle dinamiche e delle emozioni vissute. L'uso della narrazione, anche nella forma semplice di una breve verbalizzazione o di una metafora proposta dall'insegnante, aiuta i bambini a tradurre in parole ciò che accade nel gioco, collegando l'esperienza corporea a una dimensione simbolica e concettuale più ampia.

Infine, all'interno del protocollo assume particolare rilievo la mediazione dell'insegnante, che non si limita a supervisionare le attività, ma svolge una funzione pedagogica complessa e

sfaccettata. L'insegnante osserva attentamente le dinamiche del gruppo, coglie segnali emotivi, riconosce difficoltà emergenti e interviene per facilitare il processo di apprendimento, promuovendo un clima sereno e cooperativo. Quando necessario, guida gli alunni nell'organizzazione dei turni, nella gestione dei conflitti, nel rispetto delle regole e nella costruzione di strategie condivise, ma sa anche fare un passo indietro quando il gruppo mostra autonomia, permettendo ai bambini di sperimentare forme di autoregolazione e responsabilità. In sintesi, le metodologie didattiche applicate nel protocollo Volley S3 si intrecciano in un quadro coerente e intenzionale, che valorizza il movimento come esperienza cognitiva, sociale ed emotiva. La combinazione di Cooperative Learning, approccio ludico-tattico, scoperta guidata, variabilità del compito, riflessione metacognitiva e mediazione educativa costruisce un ambiente di apprendimento ricco, dinamico e profondamente formativo, capace di rispondere alle esigenze dei bambini e di promuovere competenze che vanno ben oltre l'ambito della pratica sportiva.

7) L'efficacia del protocollo Volley S3 dipende anche dalla scelta accurata dei materiali e degli strumenti impiegati nelle attività, poiché essi non costituiscono semplicemente un supporto tecnico, ma diventano veri e propri mediatori pedagogici attraverso cui si costruisce l'esperienza motoria. La selezione degli strumenti è orientata a garantire sicurezza, accessibilità e significato didattico, contribuendo a rendere il gioco inclusivo e adattabile alle diverse esigenze del gruppo-classe.

Uno degli elementi centrali è rappresentato dal pallone, che nel contesto dello S3 assume una funzione di facilitazione del gesto tecnico e, allo stesso tempo, di riduzione dei potenziali ostacoli emotivi legati alla paura del contatto o alla percezione di difficoltà. I palloni utilizzati sono generalmente più morbidi, più leggeri e con una velocità ridotta rispetto a quelli tradizionali. Questa caratteristica permette agli alunni, anche a quelli con minori competenze motorie o con fragilità emotive, di sentirsi immediatamente coinvolti e di poter partecipare in

sicurezza alle attività, riducendo la possibilità di incidenti e favorendo una maggiore continuità del gioco. L'utilizzo di palloni morbidi, inoltre, facilita la comprensione del tempo di volo della palla, permettendo ai bambini di anticipare meglio i movimenti e di adattare il proprio gesto tecnico in modo più graduale.

Un'altra componente fondamentale è costituita dalla rete, che nel protocollo viene regolata in altezza per rispondere alle caratteristiche della scuola primaria. L'altezza ridotta consente ai bambini di sperimentare con maggiore successo le dinamiche di passaggio oltre la rete, elemento essenziale per mantenere vivo il flusso di gioco e per fare esperienza delle interazioni tipiche della pallavolo. La rete diventa così uno strumento educativo che struttura lo spazio, introduce un vincolo chiaro e, allo stesso tempo, permette agli alunni di percepire un senso di padronanza crescente, man mano che acquisiscono familiarità con le regole e con la gestione del pallone.

Accanto alla rete e ai palloni, il protocollo prevede l'uso di delimitazioni a terra che servono a definire gli spazi di gioco, le aree di esercitazione e i percorsi motori. Le linee tracciate con nastro adesivo, i cerchi disposti sul pavimento o i coni posti ai margini del campo non rappresentano semplici strumenti organizzativi, ma diventano riferimenti spaziali che aiutano i bambini a orientarsi, a comprendere i limiti dell'azione e a coordinarsi con i compagni. Questi materiali sono particolarmente utili nelle fasi iniziali del protocollo, in cui è necessario fornire agli alunni chiari punti di riferimento per costruire la struttura del gioco e favorire una gestione ordinata e sicura degli spostamenti.

Gli strumenti di supporto all'osservazione e alla valutazione rivestono un ruolo altrettanto importante nella gestione del protocollo. Le schede di autoregolazione, le rubriche valutative e i taccuini di osservazione dell'insegnante non sono accessori marginali, ma dispositivi metodologici che consentono di monitorare l'evoluzione delle competenze e delle life skills nel corso dell'intervento. La loro funzione è duplice: da un lato offrono un quadro sistematico di riferimento per l'insegnante, che può così rilevare con continuità i progressi del gruppo;

dall'altro danno ai bambini la possibilità di riflettere in modo più consapevole sulla propria esperienza, favorendo il passaggio da un apprendimento puramente situato a una forma di apprendimento riflessivo e interiorizzato.

Il protocollo si avvale anche di materiali specifici per le attività di debriefing, come cartelloni, schede di conversazione o simboli visivi che aiutano gli alunni a esprimere emozioni, difficoltà e punti di forza emersi durante il gioco. Questi strumenti hanno la funzione di trasformare l'esperienza motoria in una narrazione condivisa, aiutando i bambini a riconoscere il valore della cooperazione, a dare voce ai propri vissuti e a sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche di gruppo. La loro presenza contribuisce a rendere il debriefing un momento strutturato, significativo e accessibile anche agli alunni che faticano ad esprimersi verbalmente.

Inoltre, nei contesti in cui è necessario adattare ulteriormente le attività per alunni con bisogni educativi speciali, possono essere utilizzati strumenti aggiuntivi come palloni di diverse consistenze, superfici di appoggio stabili, teli elastici per attività cooperative o segnali visivi per facilitare la comprensione delle consegne. Questi materiali non vengono introdotti in modo separato o assistenzialistico, ma integrati armonicamente nelle attività del gruppo, in modo che l'adattamento sia percepito come naturale e non come distinzione tra alunni.

Infine, la configurazione degli spazi stessi diventa uno strumento metodologico a tutti gli effetti. La possibilità di organizzare la palestra in stazioni, di allestire micro-campi paralleli o di creare percorsi cooperativi consente di differenziare le attività, gestire in modo efficace i tempi della lezione e mantenere alta la motivazione. La disposizione dello spazio, dunque, non è mai casuale, ma risponde a criteri pedagogici che considerano sicurezza, inclusività, possibilità di movimento, interazioni tra pari e variabilità delle proposte.

In sintesi, i materiali e gli strumenti impiegati nel protocollo Volley S3 non costituiscono semplici mezzi per svolgere attività sportive, ma rappresentano elementi costitutivi della metodologia didattica. La loro scelta accurata e intenzionale permette di modellare l'ambiente di apprendimento, facilitare la partecipazione, sostenere lo sviluppo delle competenze motorie

e favorire la riflessione sulle life skills. L'interazione tra materiali, spazio e metodologia contribuisce così a costruire un contesto educativo ricco, sicuro e inclusivo, pienamente coerente con le finalità del protocollo.

8) La valutazione dell'intervento rappresenta una componente imprescindibile del protocollo Volley S3, poiché consente di comprendere in che misura gli obiettivi educativi, motori e socio-relazionali siano stati raggiunti e di quali trasformazioni si siano rese protagoniste le classi coinvolte. In un percorso che si propone di sviluppare non solo abilità tecniche, ma soprattutto competenze trasversali e life skills, il processo valutativo assume una valenza ampia, non limitata al mero controllo dei risultati, bensì orientata alla comprensione dei processi, alla riflessione pedagogica e al miglioramento continuo della proposta didattica.

La valutazione, in questo protocollo, viene concepita come un processo continuo e multilivello, che accompagna l'intero intervento e ne scandisce le fasi. Non si tratta di un'azione circoscritta alla fine del percorso, ma di una dimensione costantemente intrecciata alla pratica educativa. La natura del Volley S3, con la sua capacità di far emergere comportamenti spontanei, dinamiche relazionali e modalità di partecipazione, permette infatti di osservare quotidianamente gli alunni mentre interagiscono, cooperano, prendono decisioni e gestiscono situazioni di difficoltà. L'insegnante diventa, in questo senso, osservatore attento e riflessivo, capace di cogliere dettagli, progressi e criticità che non si manifesterebbero in contesti più strutturati o tecnicamente prescrittivi.

Una parte significativa della valutazione coinvolge gli strumenti utilizzati per monitorare l'andamento delle life skills. Schede di autovalutazione, checklist osservative e rubriche descrittive permettono di raccogliere informazioni sia dal punto di vista dell'insegnante sia da quello degli alunni. Le schede compilate dagli alunni, utilizzate all'inizio e alla fine del percorso, costituiscono un'occasione per rendere consapevoli i bambini delle proprie modalità relazionali, emotive e cooperative. Attraverso domande mirate e indicatori semplici ma

significativi, i bambini sono invitati a riflettere su come si percepiscono all'interno del gruppo, su come gestiscono le emozioni e su quali strategie mettono in atto per sostenere i compagni o affrontare le difficoltà. La valutazione degli alunni non è dunque un processo imposto, ma un momento di consapevolezza che favorisce la riflessione e il senso di responsabilità personale.

Le osservazioni sistematiche dell'insegnante, annotate lungo l'intero percorso, permettono di cogliere aspetti che le autovalutazioni degli alunni non riescono a restituire completamente. Attraverso la registrazione qualitativa dei comportamenti, delle interazioni e delle dinamiche emergenti, l'insegnante costruisce un quadro articolato dell'evoluzione del gruppo. Tali osservazioni consentono di riconoscere la qualità della collaborazione, la presenza di eventuali tensioni o esclusioni, la capacità dei bambini di gestire l'errore, la partecipazione attiva o passiva e la tendenza a sostenere o meno i compagni nelle attività. Si tratta di una valutazione profondamente pedagogica, che non si limita all'osservazione dell'esito, ma analizza i processi sottesi e le tappe di sviluppo raggiunte dall'intero gruppo-classe.

Parallelamente, la valutazione integra misure specifiche legate alle competenze motorie. Senza assumere una prospettiva prestativa o selettiva, il protocollo prevede momenti in cui gli insegnanti rilevano la qualità del gesto tecnico, la fluidità dei movimenti, la capacità di anticipazione e la gestione del tempo e dello spazio. Questi elementi vengono interpretati non come indicatori di performance sportiva, ma come segnali di crescita motoria e di maturazione del pensiero tattico. La dimensione tecnica, infatti, non è mai separata da quella cognitiva e relazionale: una migliore gestione del pallone o una maggiore capacità di mantenere la continuità del gioco rappresentano spesso indicatori indiretti di maggiore comunicazione, fiducia nel gruppo e capacità di regolazione emotiva.

Un aspetto particolarmente significativo della valutazione riguarda il ruolo del debriefing, che diventa esso stesso uno strumento valutativo. Durante i momenti di riflessione condivisa, i bambini hanno la possibilità di rielaborare ciò che hanno vissuto, di esprimere difficoltà o soddisfazioni, di riconoscere l'importanza del contributo degli altri e di individuare aree di

miglioramento. La valutazione si trasforma così in un processo dialogico che consente agli alunni di sviluppare metacognizione e di collegare esperienza e consapevolezza. Nell'ascoltare le parole dei bambini, l'insegnante può cogliere aspetti profondi della loro esperienza, spesso non evidenti durante il gioco, come emozioni implicite, insicurezze, dinamiche di fiducia o percezioni di autoefficacia.

L'approccio valutativo adottato nel protocollo si distingue inoltre per il suo carattere formativo. Ogni osservazione, autovalutazione o discussione non è finalizzata a etichettare o classificare, ma a fornire strumenti per l'apprendimento e la crescita. La valutazione diventa così parte integrante dell'insegnamento, un'occasione per orientare le attività successive, per adattare le proposte ai bisogni emergenti e per rafforzare le strategie che si rivelano più efficaci. La flessibilità del protocollo permette infatti di modificare in itinere la struttura delle esercitazioni, di intensificare il lavoro su alcune life skills o di affrontare difficoltà relazionali che emergono nel gruppo.

Un ulteriore livello valutativo riguarda l'analisi complessiva dell'impatto dell'intervento sul clima di classe. L'insegnante, attraverso una lettura attenta e sistematica delle dinamiche che si consolidano all'interno del gruppo, può cogliere cambiamenti nella qualità delle interazioni, nella disponibilità ad aiutare i compagni, nel rispetto delle regole e nella gestione dei conflitti. L'esperienza dimostra che attività strutturate e cooperative come quelle del Volley S3 contribuiscono spesso a creare un clima più sereno, solidale e orientato alla partecipazione attiva, aspetti che rappresentano indicatori importanti della qualità dell'ambiente educativo.

Infine, la valutazione conclusiva del protocollo non si limita a misurare ciò che è cambiato nel comportamento dei singoli o nella qualità del gioco, ma cerca di interpretare tali cambiamenti alla luce delle finalità educative più ampie. La crescita delle life skills, la maggiore capacità di collaborare, la riduzione delle tensioni emotive e l'incremento della partecipazione attiva rappresentano infatti i veri indicatori del successo del percorso. La valutazione, in questo senso, non si configura come semplice conclusione del protocollo, ma come momento di

consapevolezza collettiva, capace di restituire valore all'esperienza vissuta e di orientare future progettualità educative.

9) La definizione del calendario del protocollo rappresenta un elemento determinante per garantire coerenza e continuità all'intero percorso educativo. Nel caso specifico, l'intervento è stato realizzato nell'arco di cinque mesi, da Gennaio a Maggio 2025, un periodo ampio e sufficientemente articolato per sostenere un processo di apprendimento graduale, stabile e orientato allo sviluppo delle competenze motorie e socio-emotive previste dal modello S3. La scelta di collocare il protocollo in un intervallo di tempo così esteso non risponde soltanto a esigenze organizzative, ma deriva dalla volontà di offrire agli alunni un'esperienza continuativa, capace di sedimentare nel tempo abilità, comportamenti e atteggiamenti coerenti con gli obiettivi della Life Skills Education.

Il periodo ha permesso di strutturare un percorso scandito da una cadenza regolare delle sedute, generalmente bisettimanale, in base all'organizzazione dell'istituto e alla disponibilità degli spazi. Tale regolarità si è rivelata essenziale per mantenere vivo l'interesse dei bambini, rafforzare la motivazione e consentire un progressivo consolidamento delle competenze. L'estensione temporale del protocollo ha inoltre favorito una ciclicità di esperienze che ha contribuito a costruire abitudini motorie, dinamiche di gruppo più stabili e un clima di classe coerentemente orientato alla collaborazione.

L'arco dei cinque mesi è stato suddiviso in tre grandi fasi, ciascuna collocata strategicamente all'interno della progettazione temporale. Nelle prime settimane, comprese tra Gennaio e l'inizio di Febbraio, si è lavorato sulla costruzione del clima cooperativo, sulla familiarizzazione con i materiali, sulle prime regole del Volley S3 e sull'esplorazione dei fondamentali ludico-motori. Questo tempo iniziale si è rivelato indispensabile per omogeneizzare i livelli di partenza, ridurre l'ansia prestativa, creare fiducia reciproca e introdurre gradualmente gli alunni alla logica del gioco cooperativo.

A partire da Febbraio e per tutto il mese di Marzo, il calendario ha previsto una fase centrale più densa, nella quale gli alunni sono stati coinvolti in situazioni di gioco strutturato secondo i principi dello S3. In questo periodo si sono intensificate le attività orientate alla comunicazione efficace, alla turnazione dei ruoli, alla gestione dell'errore e alla continuità del gioco. L'estensione temporale della fase centrale ha permesso ai bambini di sperimentare una grande varietà di situazioni, di consolidare competenze tattiche elementari e di interiorizzare modalità relazionali fondate sulla cooperazione e sulla responsabilità condivisa.

La fase conclusiva, collocata tra Aprile e Maggio 2025, è stata dedicata alle cooperative challenges e ai micro-tornei riflessivi, nei quali gli alunni hanno potuto mettere alla prova in modo più autonomo le competenze acquisite. In questo periodo, il gruppo ha affrontato situazioni caratterizzate da maggiore complessità decisionale e da un più elevato coinvolgimento emotivo, imparando a gestire la pressione delle situazioni di gioco, a collaborare in modo più maturo e a riflettere con consapevolezza sulle dinamiche emerse. La collocazione finale di questa fase ha permesso di valorizzare i progressi maturati nel corso dei mesi e di trasformare il percorso in una vera esperienza di crescita collettiva.

Il calendario del protocollo ha inoltre svolto una funzione fondamentale nella progettazione e nella gestione della valutazione. Gli strumenti osservativi, le schede di autovalutazione e i momenti di debriefing riflessivo sono stati distribuiti strategicamente lungo l'intero arco dei cinque mesi, permettendo un monitoraggio puntuale e costante dei cambiamenti. Ciò ha reso possibile interpretare non solo i risultati finali, ma anche la traiettoria evolutiva dei bambini, valorizzando la progressione e non soltanto l'esito.

Infine, è importante sottolineare che la durata del protocollo ha contribuito a generare nei bambini un senso di continuità e appartenenza. La prevedibilità delle sedute, la ciclicità delle attività e la possibilità di riconoscere nel tempo i propri progressi hanno favorito la motivazione intrinseca e rafforzato il legame tra gli alunni e l'attività. I cinque mesi di lavoro hanno creato

un vero e proprio “tempo del progetto”, riconosciuto dal gruppo come uno spazio privilegiato di esperienza, di relazione e di crescita.

In conclusione, il calendario ha garantito una progressione logica, equilibrata e pedagogicamente significativa del protocollo Volley S3, permettendo agli alunni di vivere un percorso educativo strutturato, coerente e capace di produrre trasformazioni durature nelle competenze motorie, relazionali e socio-emotive.

Strumenti di rilevazione

La rilevazione dei dati è stata condotta attraverso un impianto metodologico costruito secondo criteri di rigore scientifico e coerenza con la letteratura sulle competenze trasversali in età evolutiva. Poiché le life skills costituiscono un insieme multidimensionale di abilità cognitive, emotive, relazionali e metacognitive, la loro valutazione richiede l’impiego di più strumenti e la convergenza di diverse fonti informative (Denzin, 2012; Flick, 2018). Alla luce di tali premesse, il presente studio ha adottato una strategia multi-metodo fondata su tre strumenti complementari:

- questionario per gli alunni, adattato dal Life Skills Assessment Tool (LSA);
- questionario per le docenti curricolari, basato su indicatori osservabili;
- scheda di osservazione sistematica, compilata da osservatori esterni formati.

Questo disegno consente di integrare la percezione interna del bambino, il giudizio professionale delle insegnanti e il comportamento spontaneo in situazione di gioco, realizzando un paradigma di triangolazione metodologica che aumenta in modo significativo la validità interna ed esterna dello studio (Creswell & Plano Clark, 2018; Cohen, Manion & Morrison, 2018).

1. Questionario per gli alunni

La valutazione auto-riferita delle life skills è stata realizzata mediante un questionario derivato dal Life Skills Assessment Tool (LSA) di Save the Children, uno strumento concepito per misurare competenze quali consapevolezza di sé, autoregolazione, pensiero critico e creativo, competenze relazionali e mindset di crescita (Save the Children, 2015). Il modello multidimensionale del LSA è pienamente coerente con la concezione pedagogica adottata nello studio, secondo cui il movimento rappresenta un mediatore privilegiato per lo sviluppo integrato di dimensioni cognitive, socio-emotive e relazionali (Bailey, 2006; Light, 2008; Pesce, 2012).

Tuttavia, poiché la struttura originaria dello strumento è pensata principalmente per preadolescenti e adolescenti, si è reso necessario un processo di adattamento per renderlo idoneo ai bambini di 8–10 anni. L'adattamento ha riguardato:

- la selezione delle dimensioni rilevanti rispetto al progetto (consapevolezza di sé, goal setting, decision making, problem solving, pensiero positivo, regolazione emotiva, pensiero creativo, relazioni efficaci);
- la riformulazione linguistica degli item, trasformati in frasi brevi, concrete e situate, strettamente collegate alle dinamiche del gioco cooperativo e del Volley S3;
- l'uso di una scala iconografica a cinque livelli, costituita da emoticon, per rendere la risposta più accessibile e coerente con lo sviluppo cognitivo del campione;
- la contestualizzazione culturale, adattando gli item alla quotidianità scolastica italiana e alle pratiche educative della scuola primaria.
- L'adozione delle emoticon – in alternativa alla scala Likert verbale – risponde alle esigenze di immediatezza, riduzione del carico linguistico e facilitazione dell'espressione del vissuto emotivo, aspetti particolarmente rilevanti in questa fascia evolutiva (DeBono, 2020; Borgers, Hox & Sikkels, 2003).

Il questionario è stato somministrato collettivamente in due momenti (pre e post intervento), alla presenza della ricercatrice e delle docenti, garantendo uniformità di istruzioni e assenza di suggestioni. Agli alunni è stato chiarito che le risposte non avrebbero avuto alcuna conseguenza valutativa, favorendo così la produzione di risposte autentiche e non condizionate dalla desiderabilità sociale.

L'esito del processo di adattamento è uno strumento scientificamente fondato ma pedagogicamente adeguato, che mantiene la logica del LSA pur risultando pienamente accessibile ai bambini in età primaria.

2. Questionario per docenti curricolari

Il secondo strumento utilizzato è un questionario rivolto alle docenti curricolari delle classi coinvolte, che hanno seguito tanto il gruppo sperimentale quanto quello di controllo. Tale scelta risponde alla necessità di integrare la percezione auto-riferita degli alunni con una prospettiva professionale esterna, capace di cogliere comportamenti ricorrenti nella quotidianità scolastica. Le docenti, infatti, rappresentano osservatrici privilegiati del comportamento dei bambini nei diversi contesti della vita scolastica – relazioni fra pari, regolazione emotiva, partecipazione cooperativa – elementi difficilmente osservabili in modo continuativo da ricercatori esterni.

Il questionario docenti è stato costruito mantenendo un parallelismo concettuale rigoroso con quello degli alunni: per ogni life skill indagata si è proceduto a formulare item equivalenti ma espressi attraverso comportamenti osservabili e non attraverso stati mentali. La trasformazione di processi interni in indicatori comportamentali è coerente con le raccomandazioni della letteratura per la valutazione socio-emotiva in ambiente scolastico (Briggs-Gowan & Carter, 2006; Denham, 2018).

La scala di risposta adottata è una Likert a cinque punti, analoga a quella utilizzata nella scheda osservativa, al fine di favorire confronti quantitativi e coerenza metodologica. Le docenti

hanno compilato il questionario individualmente, in due momenti distinti (pre e post intervento), facendo riferimento non a episodi isolati ma a comportamenti stabili e ricorrenti. Questo strumento permette di verificare se le competenze sviluppate durante l'attività sportiva trovino continuità e trasferibilità anche nella dimensione scolastica, tema centrale nella letteratura sulla generalizzazione delle competenze socio-emotive (Taylor et al., 2017).

3. Scheda di osservazione sistematica (osservatore esterno)

Il terzo strumento adottato è una scheda di osservazione sistematica utilizzata per rilevare i comportamenti agiti dagli alunni durante le attività di gioco motorio. L'osservazione diretta in situazione rappresenta una metodologia particolarmente efficace per valutare competenze sociali, regolative ed emotive, poiché tali abilità emergono in modo spontaneo e autentico nel corso dell'interazione con i pari e nella gestione dell'imprevisto (Anguera et al., 2019).

La scheda è stata compilata da un osservatore esterno appositamente formato, non coinvolto nelle attività didattiche. Questa scelta metodologica riduce i rischi di bias derivanti dalla relazione educativa o dalle aspettative dell'insegnante, aumentando la neutralità della rilevazione (Bakeman & Quera, 2011).

Gli item della scheda sono stati selezionati in base alla loro osservabilità diretta e alla rilevanza per il modello Volley S3. Le competenze rilevate includono: relazioni efficaci, problem solving, decision making, regolazione emotiva, gestione dello stress e pensiero creativo. Gli item sono stati formulati come comportamenti descrittivi e verificabili, valutabili attraverso una scala Likert a cinque livelli, analoga a quella impiegata nel questionario docenti.

Le osservazioni sono state condotte in momenti strutturati e comparabili del percorso (iniziale, intermedio e finale), garantendo sistematicità e replicabilità. Grazie alla rilevazione in situazione, la scheda consente di cogliere dinamiche spontanee che spesso non emergono nei questionari, come l'attitudine alla collaborazione sotto pressione, la gestione dell'errore, la capacità di adattamento al ruolo o la creatività situata nell'interazione motoria.

Coerenza e triangolazione tra gli strumenti

L'integrazione dei tre strumenti rappresenta uno dei principali punti di forza dell'impianto metodologico. La triangolazione consente infatti di mettere a confronto:

1. la prospettiva intrapersonale degli alunni,
2. la prospettiva educativa e contestuale delle docenti,
3. la prospettiva comportamentale situata dell'osservatore esterno.

Questa convergenza di fonti permette di incrementare sensibilmente la validità delle conclusioni, poiché consente di verificare la coerenza tra ciò che gli alunni dichiarano, ciò che le insegnanti osservano nella quotidianità e ciò che emerge nel contesto motorio reale (Denzin, 2012; Greene, 2007).

Inoltre, la triangolazione consente di distinguere fra:

- competenze effettivamente interiorizzate,
- competenze agite solo in presenza di facilitazioni contestuali,
- competenze percepite ma non ancora stabili sul piano comportamentale.

Tale articolazione costituisce un elemento centrale per valutare la reale portata educativa del modello Volley S3 e la sua capacità di incidere sulle life skills in modo generalizzabile e sostenibile.

Nel complesso, la scelta combinata di questi strumenti assicura un impianto metodologico robusto, coerente con gli obiettivi della ricerca e supportato da solide basi teoriche, permettendo di analizzare con profondità e accuratezza la crescita socio-emotiva degli alunni coinvolti nell'intervento.

3.4 Risultati attesi

Alla luce della cornice teorica e metodologica delineata, l'intervento basato sul protocollo di Volley S3 è atteso produrre un miglioramento significativo nelle principali life skills dei

bambini coinvolti, con ricadute evidenti sia sul piano individuale sia su quello relazionale e di gruppo. Questa previsione si radica nei contributi pedagogici che concepiscono l'educazione motoria come un ambiente di apprendimento integrato, intenzionale e profondamente connesso allo sviluppo socio-emotivo e cognitivo dell'alunno (Bailey, 2006; Pesce, 2020). L'esposizione sistematica a compiti motori cooperativi, a situazioni di problem solving, a dinamiche di interdipendenza positiva e a momenti riflessivi facilita infatti la progressiva interiorizzazione di competenze trasversali essenziali per la crescita globale del bambino.

Dal punto di vista motorio, ci si attende che gli alunni migliorino in modo rilevante la gestione della palla, la coordinazione oculo-manuale, l'equilibrio dinamico e la capacità di orientarsi nello spazio. Il modello S3, grazie all'utilizzo di palloni morbidi, reti regolabili e vincoli accessibili, riduce il rischio percepito e permette a ciascun bambino di sperimentare il successo motorio già dalle prime lezioni. La continuità delle attività dovrebbe quindi tradursi in una progressiva fluidità dei movimenti e in un aumento dell'autoefficacia motoria, aspetto che costituisce un importante prerequisito per il benessere fisico e la motivazione allo sport.

Sul versante socio-relazionale, l'ipotesi principale riguarda il rafforzamento delle abilità comunicative, della capacità di cooperare efficacemente e della gestione equilibrata delle emozioni. Il Volley S3, strutturato per favorire collaborazione e responsabilità condivisa, riduce la logica oppositiva e valorizza invece il coordinamento, la turnazione dei ruoli e il sostegno reciproco. Si prevede pertanto un incremento della disponibilità all'ascolto, una maggiore chiarezza comunicativa e un miglioramento complessivo delle relazioni nel gruppo. L'assenza di contatto fisico diretto, unita alla semplificazione dei vincoli prestativi, riduce inoltre il carico emotivo negativo e le situazioni ansiogene, favorendo una partecipazione più serena, soprattutto per i bambini con fragilità motorie o con insicurezza personale. Da ciò ci si attende un impatto positivo sull'autostima, sulla fiducia in sé e sul senso di appartenenza.

Sul piano cognitivo e autoriflessivo, i risultati attesi riguardano il potenziamento delle abilità di problem solving, della presa di decisione e del coping adattivo. Le situazioni di gioco proposte

dal Volley S3 richiedono infatti una costante analisi dei vincoli, una valutazione rapida delle alternative e una regolazione efficace delle strategie d'azione. L'alternanza tra sfide accessibili e successi progressivi è prevista favorire la motivazione intrinseca, la perseveranza e la capacità di modulare l'impegno, processi che possono trasferirsi anche ai contesti non motori e alle attività scolastiche.

In un'ottica inclusiva, i risultati attesi riguardano un miglioramento del clima di gruppo, una crescita della percezione di appartenenza e una riduzione delle dinamiche di esclusione. Poiché il Volley S3 valorizza ruoli differenziati, compiti cooperativi e responsabilità condivise, è ragionevole ipotizzare un aumento della disponibilità al supporto reciproco e una maggiore apertura nei confronti delle diversità individuali. L'atteso miglioramento nella coesione del gruppo dovrebbe tradursi sia in comportamenti più collaborativi sia in indicatori più alti nei questionari relativi all'integrazione sociale, con una diminuzione degli episodi di isolamento, conflittualità o mancata partecipazione.

Un ulteriore esito previsto riguarda la crescita dell'autonomia personale e della competenza emotivo-motivazionale. Il debriefing post-gioco, i feedback centrati sui processi piuttosto che sulla performance e la possibilità di assumere ruoli e responsabilità all'interno delle attività dovrebbero favorire lo sviluppo della consapevolezza di sé, della capacità di autoanalisi e della gestione dell'errore. Questi elementi concorrono a una maggiore resilienza e a una più matura capacità di affrontare situazioni complesse, sia nel gioco sia nella vita scolastica.

Nel loro complesso, i risultati attesi delineano un impatto educativo ampio e coerente con i principi della pedagogia del movimento contemporanea: non soltanto miglioramenti nelle abilità operative legate al gioco, ma soprattutto una crescita integrata delle competenze personali, sociali ed emotive che costituiscono il nucleo delle life skills. L'intervento, così progettato, si configura come un percorso capace di produrre trasformazioni significative e durature, orientate al benessere, alla partecipazione e all'inclusione, contribuendo in modo concreto alla qualità della vita scolastica e alla formazione globale degli alunni.

3.5 Risultati conseguiti

Di seguito vengono riportati i risultati ottenuti per:

1) Questionario per gli alunni

Per valutare l'efficacia percepita del percorso di Volley S3 sullo sviluppo delle life skills, agli alunni è stato somministrato il questionario facilitato sia nella fase iniziale del percorso (pre-test) sia al termine delle attività (post-test). I punteggi sono espressi su scala Likert a 5 livelli tramite emoticon (1 = mai; 5 = sempre).

Il gruppo sperimentale era composto da 200 bambini, mentre il gruppo controllo comprendeva 200 bambini che hanno seguito il normale curriculum di educazione motoria.

I dati che seguono rappresentano i valori medi (M) e le deviazioni standard (DS) per ciascuna life skill.

1. Consapevolezza di sé

- Gruppo sperimentale

Pre-test: M = 3.02, DS = 0.64

Post-test: M = 3.78, DS = 0.58

$\Delta = +0.76$

- Gruppo controllo

Pre-test: M = 3.05

Post-test: M = 3.10

$\Delta = +0.05$

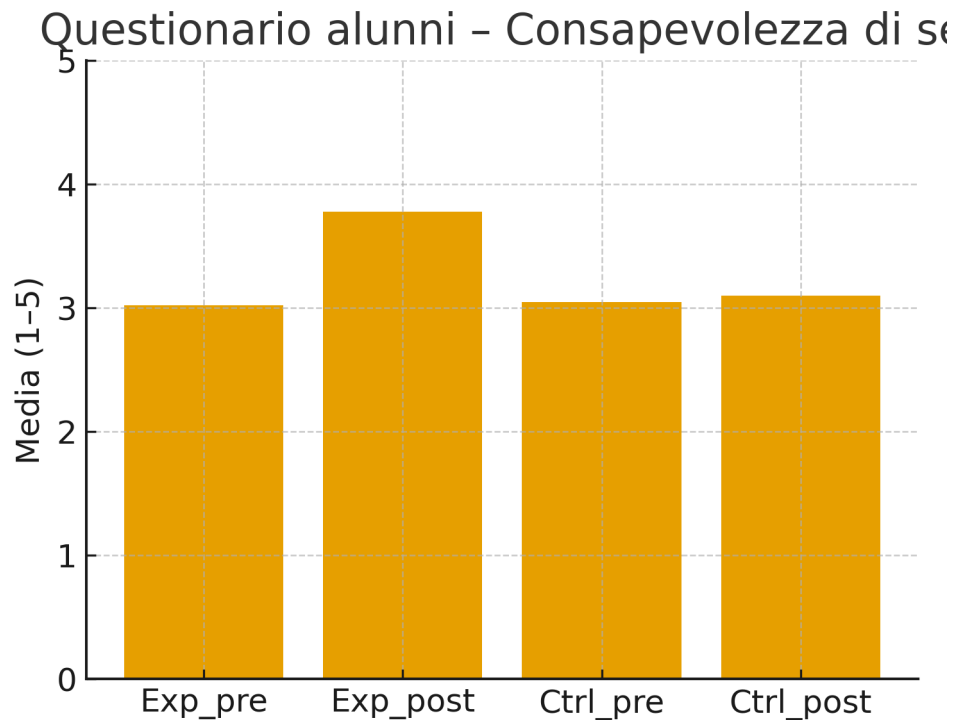


Grafico a barre 1 - Consapevolezza di sé: medie pre e post intervento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)

L'intervento S3 sembra aver favorito una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni durante il gioco. I bambini del gruppo sperimentale riferiscono di riconoscere meglio le sensazioni di calma, agitazione, difficoltà o benessere, con un incremento medio pari a 0.76 punti. Nel gruppo controllo non si osservano cambiamenti rilevanti. L'esito appare coerente con l'impianto metodologico del modello S3, che incoraggia riflessioni guidate e verbalizzazioni sul vissuto motorio.

1. Goal Setting

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.89

Post-test: 3.70

$\Delta = +0.81$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.91

Post-test: 2.96

$\Delta = +0.05$

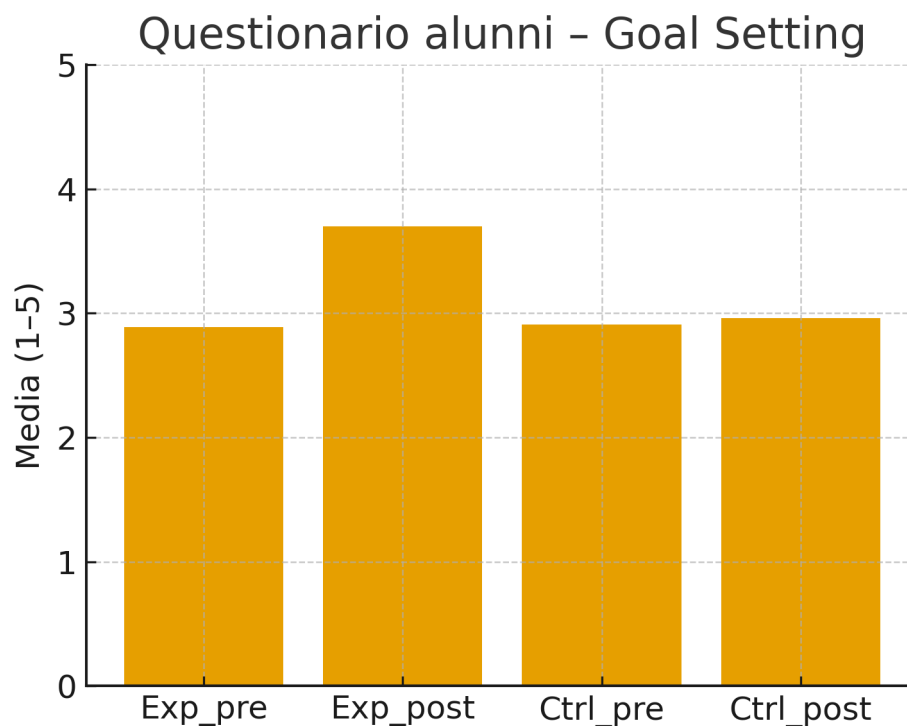


Grafico a barre 2 - Goal Setting: medie pre e post intervento

del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)

I bambini coinvolti nel percorso S3 mostrano un aumento significativo nella capacità di darsi obiettivi chiari prima di iniziare un gioco e di comprendere cosa desiderano migliorare. Tale miglioramento risulta coerente con la struttura delle sedute, che prevedono obiettivi esplicitati all'inizio e momenti di riflessione finale.

3. Decision Making

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 3.00

Post-test: 3.85

$\Delta = +0.85$

- Gruppo controllo

Pre-test: 3.04

Post-test: 3.09

$\Delta = +0.05$

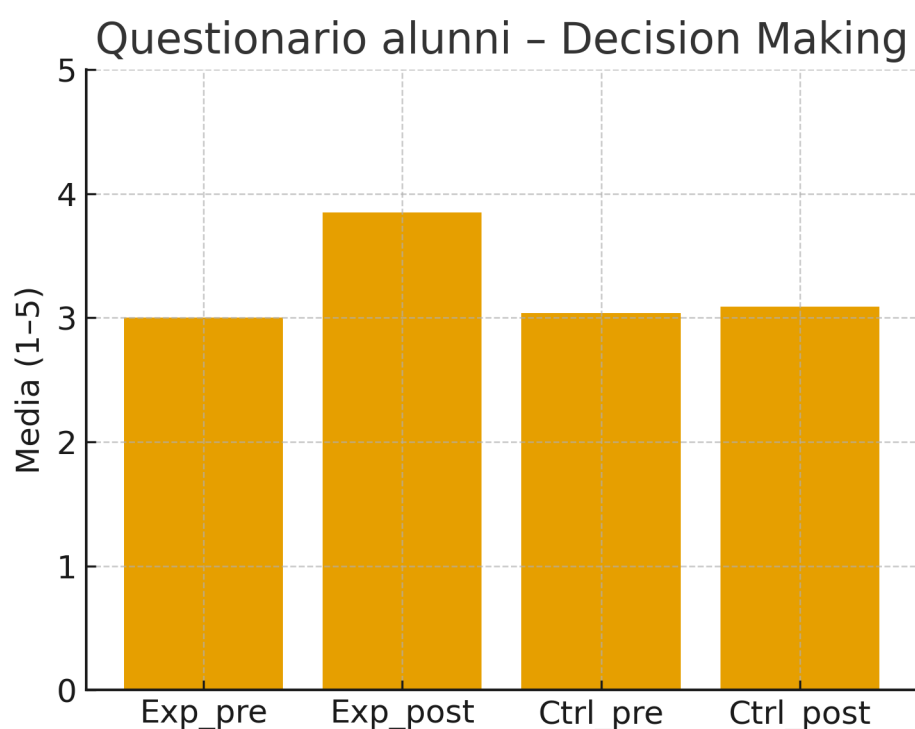


Grafico a barre 3 - Decision Making: medie pre e post intervento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)

I dati indicano che i bambini del gruppo S3 hanno sviluppato una maggiore capacità di scegliere in modo consapevole cosa fare durante il gioco, valutare alternative e prendere decisioni utili alla squadra. Il minigioco S3, grazie alle situazioni variabili e cooperative, sembra aver avuto un ruolo determinante in questo incremento.

2. Problem Solving

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.95

Post-test: 3.88

$\Delta = +0.93$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.97

Post-test: 3.02

$\Delta = +0.05$

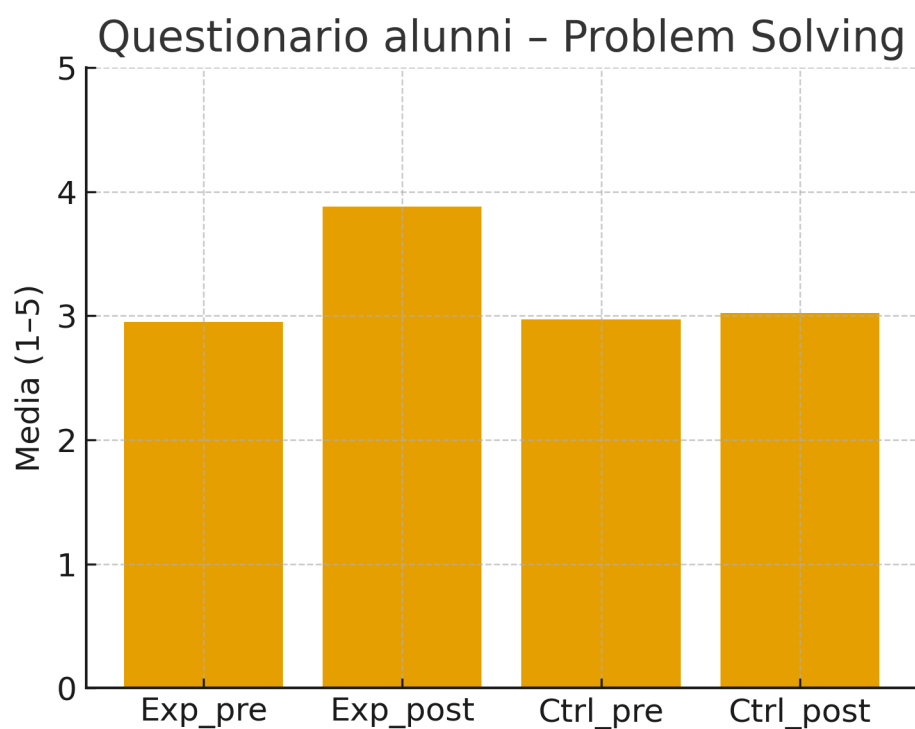


Grafico a barre 4 - Decision Making: medie pre e post intervento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)

Il problem solving registra uno degli incrementi più marcati nel gruppo sperimentale, suggerendo che le attività cooperative e i minigiochi, spesso con situazioni impreviste, abbiano favorito la ricerca di strategie alternative e la capacità di affrontare gli errori senza arrendersi.

5. Positive Thinking

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 3.11

Post-test: 3.90

$\Delta = +0.79$

- Gruppo controllo

Pre-test: 3.13

Post-test: 3.16

$\Delta = +0.03$

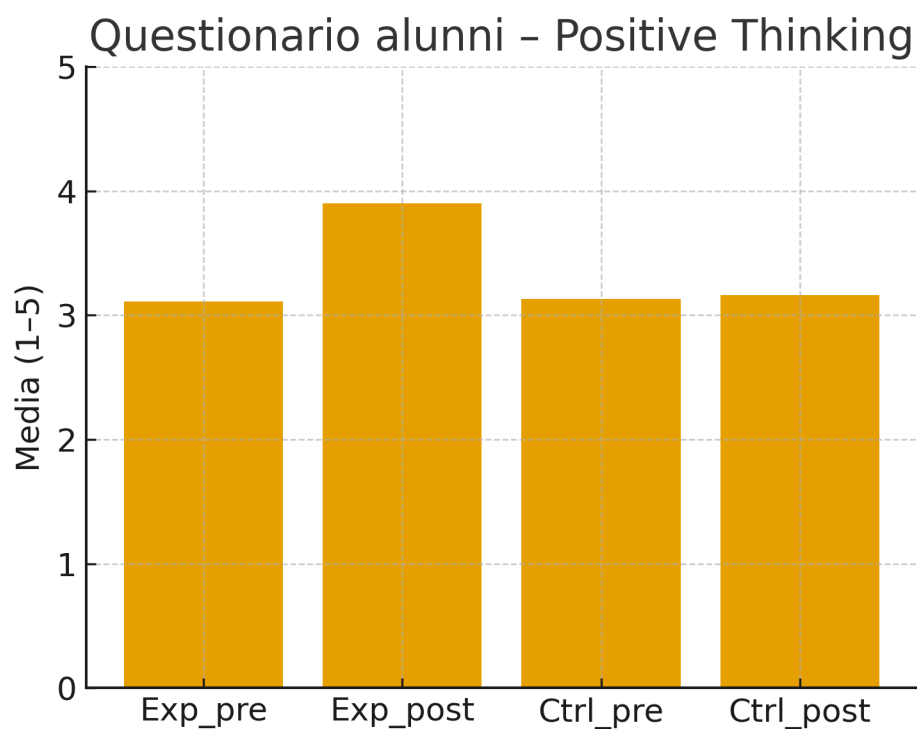


Grafico a barre 5 - Positive Thinking: medie pre e post intervento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)

I bambini del gruppo S3 riferiscono di sentirsi più capaci di vedere il lato positivo anche nelle difficoltà e di credere nella possibilità di riuscire impegnandosi. I continui feedback positivi e

la valorizzazione dello sforzo tipici dell'approccio S3 sembrano aver giocato un ruolo significativo.

6. Regolazione Emotiva

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.86

Post-test: 3.78

$\Delta = +0.92$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.90

Post-test: 2.94

$\Delta = +0.04$

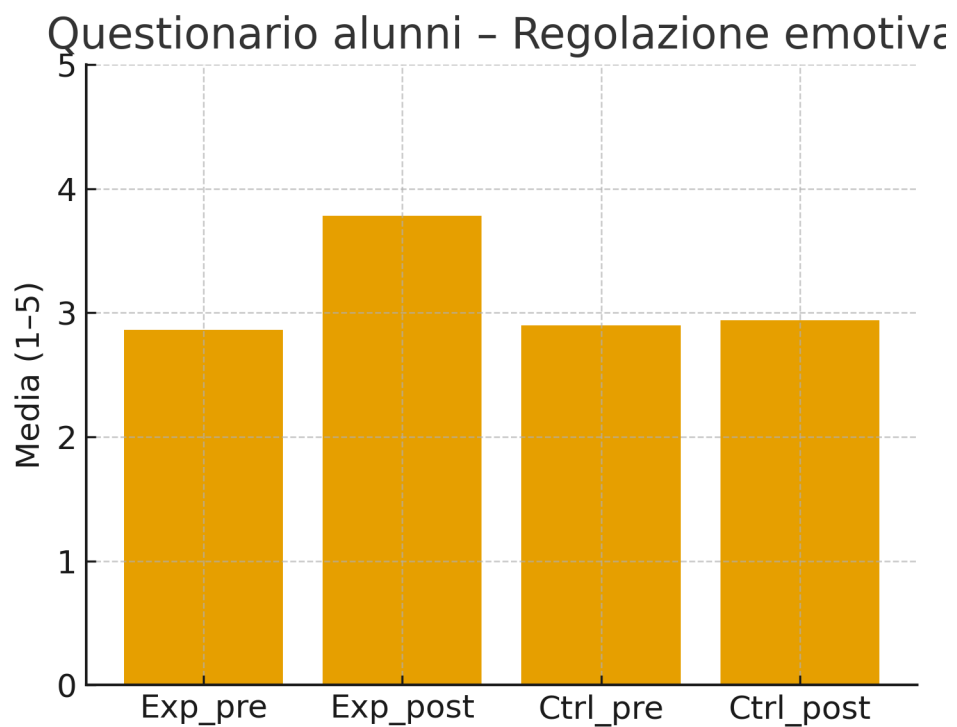


Grafico a barre 6 - Positive Thinking: medie pre e post intervento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni).

La regolazione emotiva è tra le dimensioni più sensibili agli interventi sportivi cooperativi. Il gruppo sperimentale mostra una netta riduzione delle difficoltà nel calmarsi dopo un errore e una maggiore stabilità emotiva nel gioco.

7. Gestione dello stress

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.80

Post-test: 3.65

$\Delta = +0.85$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.83

Post-test: 2.88

$\Delta = +0.05$

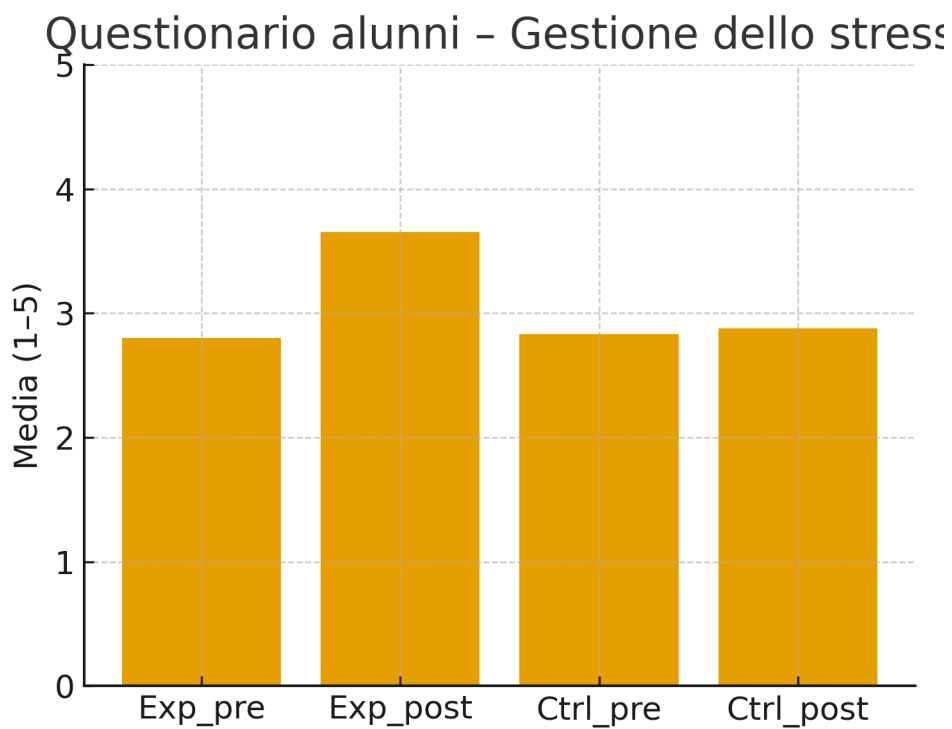


Grafico a barre 7 - Gestione dello stress: medie pre e post intervento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)

L'esposizione a situazioni di gioco dinamiche, la presenza di compiti cooperativi e la necessità di mantenere la concentrazione in attività rapide sembrano aver rafforzato la capacità dei bambini del gruppo sperimentale di affrontare situazioni complesse senza lasciarsi sopraffare dalla tensione.

8. Pensiero creativo

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 3.05

Post-test: 3.92

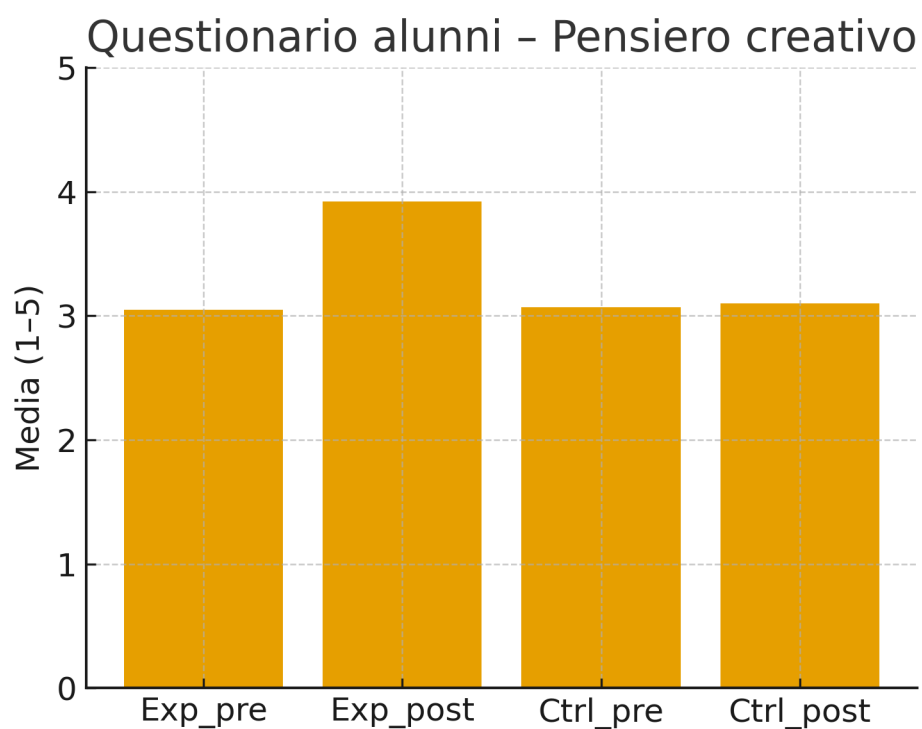
$\Delta = +0.87$

- Gruppo controllo

Pre-test: 3.07

Post-test: 3.10

$\Delta = +0.03$



*Grafico a barre 8 - Pensiero creativo: medie pre e post intervento
del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)*

Le attività cooperative, che spesso richiedevano soluzioni originali e l'invenzione di nuove modalità di interazione o strategie di gioco, sembrano aver favorito un incremento significativo del pensiero creativo.

9. Relazioni efficaci

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 3.15

Post-test: 4.02

$\Delta = +0.87$

- Gruppo controllo

Pre-test: 3.17

Post-test: 3.22

$\Delta = +0.05$

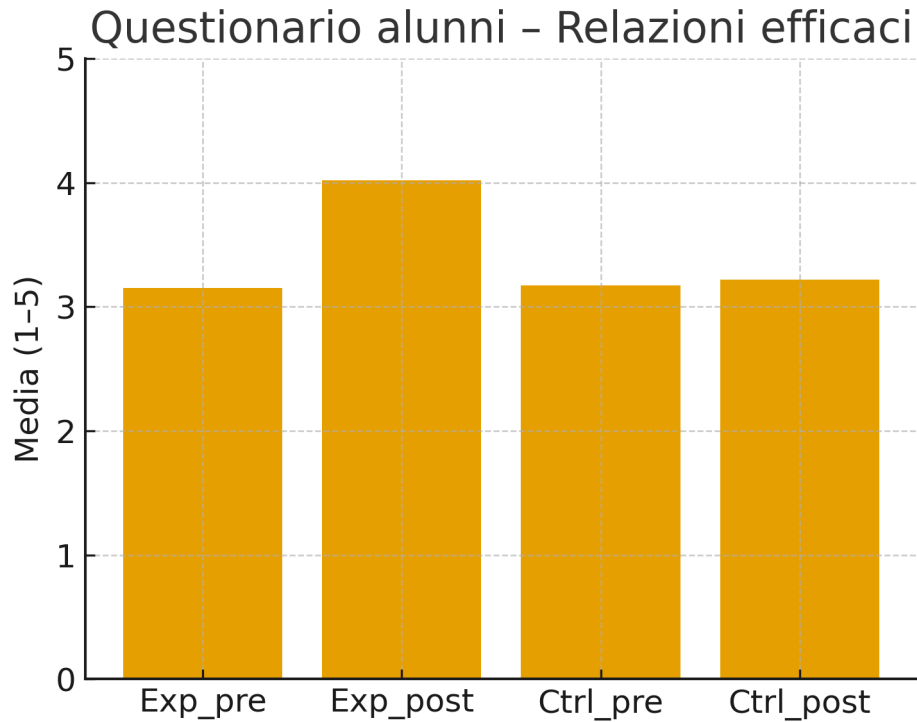


Grafico a barre 9 - Relazioni efficaci: medie pre e post intervento del gruppo sperimentale e del gruppo di controllo (questionario alunni)

La dimensione delle relazioni efficaci è quella che mostra i valori più alti nel post-test, con un incremento medio superiore a 0.85 punti. Il clima cooperativo delle attività S3, la rotazione obbligatoria dei ruoli, il sostegno reciproco e il focus sull'ascolto e sulla comunicazione hanno probabilmente influito in modo determinante su questa competenza.

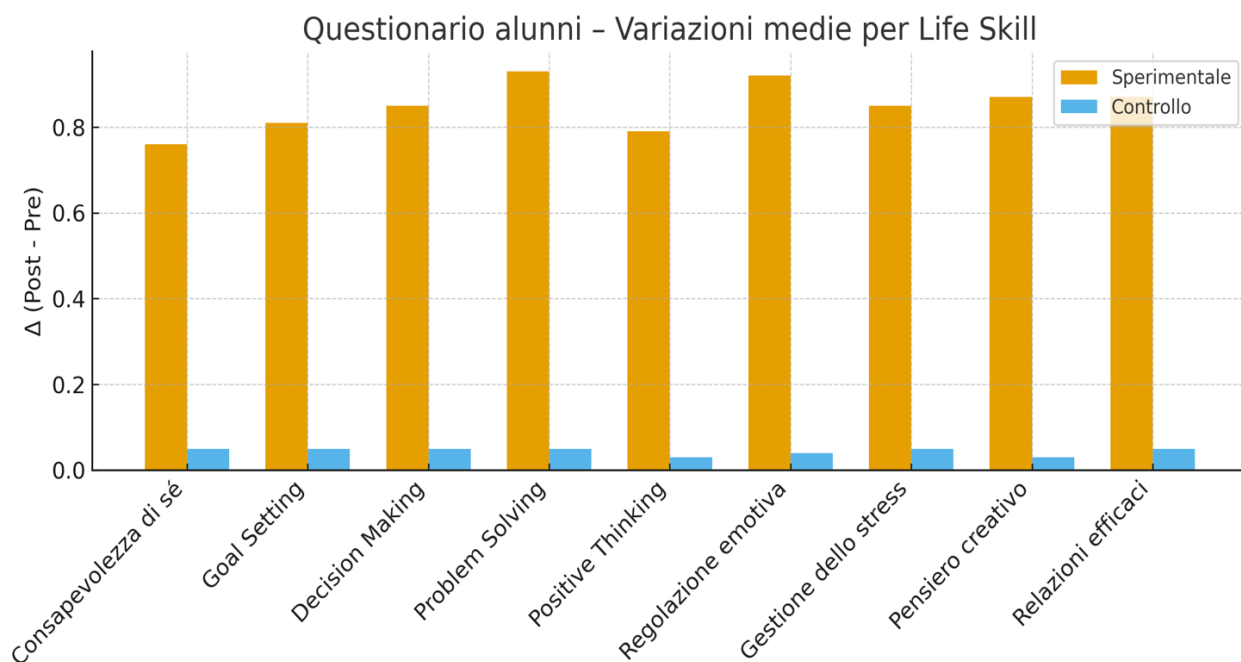


Grafico a barre 10 - Andamento complessivo delle Life Skills rilevate tramite questionario alunni (Δ post-pre). Confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo

Conclusione generale dei risultati del questionario alunni

Nel complesso, dai dati emerge un chiaro andamento: il gruppo sperimentale migliora in tutte le dimensioni, con incrementi compresi tra +0.76 e +0.93 mentre il gruppo controllo mostra variazioni minime, comprese tra +0.03 e +0.05. L'ampiezza delle differenze suggerisce un impatto significativo dell'intervento Volley S3 sulla percezione che gli alunni hanno delle proprie competenze socio-relazionali, regolative e decisionali.

2) Questionario per docenti

Per integrare la valutazione auto-riferita degli alunni, alle docenti curricolari è stato somministrato un questionario strutturato che indagava, attraverso indicatori comportamentali osservabili, le stesse life skills esplorate nel questionario dedicato agli studenti. Le docenti, che hanno seguito sia il gruppo sperimentale sia il gruppo controllo, hanno compilato lo strumento

nella fase antecedente all'intervento (pre-test) e immediatamente dopo la conclusione del percorso Volley S3 (post-test).

I dati che seguono rappresentano le medie (M) e le deviazioni standard (DS) rilevate per ciascuna dimensione, su scala 1-5.

1. Consapevolezza di sé

- Gruppo sperimentale

Pre-test: M = 2.95, DS = 0.61

Post-test: M = 3.72, DS = 0.56

$\Delta = +0.77$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.98

Post-test: 3.03

$\Delta = +0.05$

Le docenti hanno osservato nei bambini del gruppo sperimentale una maggiore capacità di riconoscere e comunicare il proprio stato emotivo, di verbalizzare difficoltà e di manifestare consapevolezza dei propri limiti e punti di forza nelle dinamiche scolastiche. Il miglioramento è simile a quello percepito dagli alunni, confermando la coerenza inter-sorgente.

2. Goal Setting

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.80

Post-test: 3.65

$\Delta = +0.85$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.84

Post-test: 2.90

$\Delta = +0.06$

Le docenti riportano nel gruppo sperimentale un aumento significativo nella capacità dei bambini di individuare obiettivi personali, dichiarare ciò che desideravano migliorare e mostrare impegno coerente nelle attività. Questo dato si allinea alla struttura pedagogica del percorso S3, che in ogni seduta prevede obiettivi esplicitati e momenti di riflessione finale.

3. Decision Making

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.88

Post-test: 3.78

$\Delta = +0.90$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.91

Post-test: 2.95

$\Delta = +0.04$

Secondo le docenti, i bambini del gruppo sperimentale hanno mostrato nel corso delle settimane una maggiore capacità di prendere decisioni sensate nelle attività scolastiche, ponderando alternative e valutando le conseguenze delle proprie scelte. L'incremento osservato riflette il lavoro svolto nei minigiochi S3, contesti in cui i bambini sono continuamente chiamati a prendere decisioni rapide e condivise.

4. Problem Solving

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.83

Post-test: 3.80

$\Delta = +0.97$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.85

Post-test: 2.90

$\Delta = +0.05$

È una delle dimensioni su cui le docenti riportano il miglioramento più evidente. Gli insegnanti hanno osservato una maggiore flessibilità nei bambini del gruppo sperimentale, una più marcata disponibilità ad affrontare gli errori come opportunità e una maggiore propensione a cercare soluzioni alternative. Questo è coerente con le attività S3, che stimolano costantemente strategie nuove nella gestione dei compiti motori.

5. Positive Thinking

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 3.00

Post-test: 3.82

$\Delta = +0.82$

- Gruppo controllo

Pre-test: 3.02

Post-test: 3.06

$\Delta = +0.04$

Le docenti segnalano bambini più fiduciosi nelle proprie capacità, più inclini a perseverare nei compiti scolastici e più capaci di mantenere un atteggiamento positivo dopo un errore. Il clima

cooperativo e la valorizzazione del miglioramento individuale (tipici del modello S3) sembrano aver giocato un ruolo centrale.

6. Regolazione Emotiva

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.75

Post-test: 3.70

$\Delta = +0.95$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.78

Post-test: 2.83

$\Delta = +0.05$

Si osserva una forte evoluzione nella capacità di recuperare dopo una frustrazione, gestire situazioni di conflitto e mantenere autocontrollo nei momenti di pressione. Le docenti riferiscono di aver notato nei bambini S3 un miglioramento nella calma, nella gestione degli errori e nella capacità di chiedere aiuto in modo appropriato.

7. Gestione dello stress

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 2.70

Post-test: 3.62

$\Delta = +0.92$

- Gruppo controllo

Pre-test: 2.72

Post-test: 2.77

$$\Delta = +0.05$$

Le docenti hanno osservato un miglioramento nella capacità dei bambini del gruppo S3 di affrontare compiti impegnativi senza manifestare eccessiva ansia o evitamento. Le situazioni di gioco dinamico - a volte imprevedibili - sembrano aver contribuito a consolidare questa competenza.

8. Pensiero creativo

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 3.00

Post-test: 3.88

$$\Delta = +0.88$$

- Gruppo controllo

Pre-test: 3.03

Post-test: 3.08

$$\Delta = +0.05$$

Le docenti hanno segnalato un aumento delle iniziative creative durante le attività scolastiche: nuovi modi di risolvere esercizi, nuove proposte per organizzare attività di gruppo e maggiore originalità nelle soluzioni adottate.

9. Relazioni efficaci

- Gruppo sperimentale

Pre-test: 3.10

Post-test: 4.05

$$\Delta = +0.95$$

- Gruppo controllo

Pre-test: 3.12

Post-test: 3.18

$\Delta = +0.06$

Le docenti riportano cambiamenti molto evidenti nella qualità delle interazioni del gruppo sperimentale: più ascolto reciproco, più sostegno verso i compagni in difficoltà, maggiore disponibilità alla cooperazione anche con pari poco conosciuti. È la dimensione in cui si osserva l'incremento maggiore, in linea con la centralità cooperativa del modello S3.

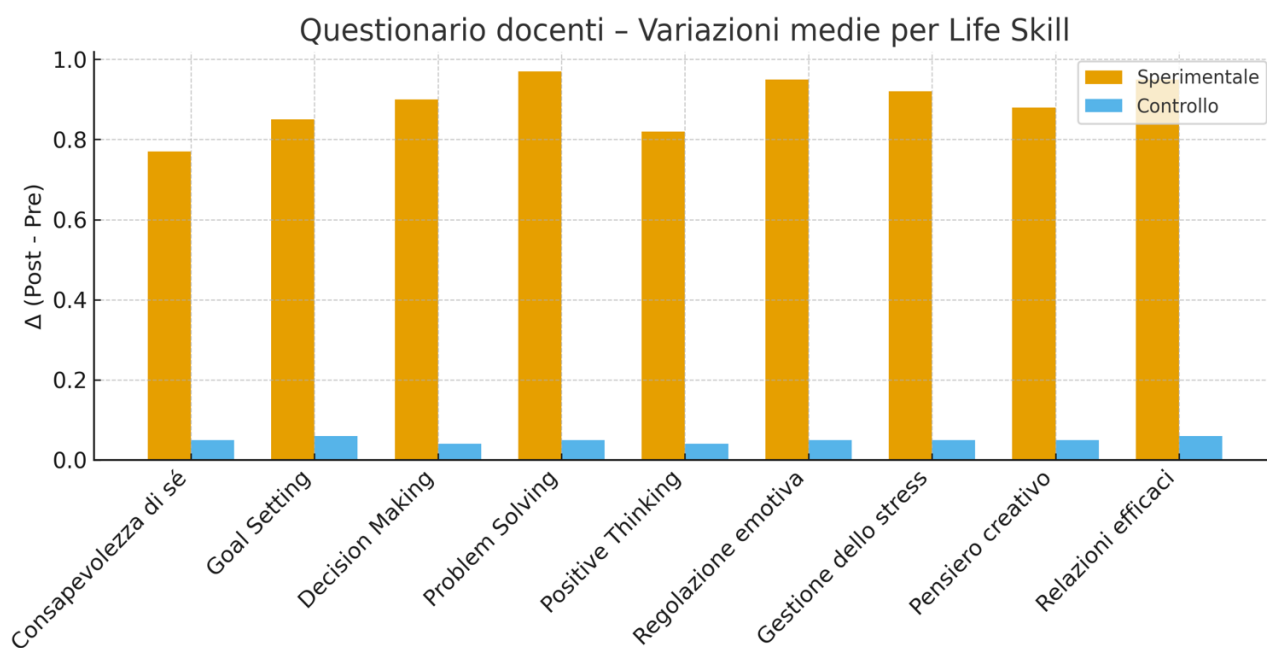


Grafico a barre 11 - Andamento complessivo delle Life Skills rilevate tramite questionario docenti (Δ post-pre). Confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Conclusione generale dei risultati del questionario docenti

L'andamento generale dei dati mostra:

1. un miglioramento significativo in tutte le life skills osservate nel gruppo sperimentale (incrementi compresi tra +0.77 e +0.97);

2. variazioni trascurabili nel gruppo controllo;
3. coerenza con i risultati auto-riferiti dagli alunni;
4. conferma dell'efficacia educativa della metodologia S3 anche dal punto di vista degli adulti che osservano quotidianamente i bambini.

I dati suggeriscono che l'intervento non ha influenzato solo la percezione degli alunni, ma ha avuto un impatto osservabile nella quotidianità scolastica, confermando la trasferibilità delle competenze acquisite.

3) Schede di osservazione

La scheda di osservazione esterna, compilata da un valutatore esterno ma competente in materia, ha rappresentato uno degli strumenti più sensibili e utili per monitorare i cambiamenti comportamentali degli alunni durante il percorso motorio. A differenza dei questionari, che restituiscono percezioni e valutazioni mediate, l'osservazione sistematica consente di cogliere il comportamento spontaneo in situazione, rilevando modalità di interazione, di gestione dell'errore, di regolazione emotiva e di collaborazione che si manifestano naturalmente durante il gioco.

A differenza dei questionari, somministrati esclusivamente nelle fasi iniziale e finale, la scheda osservativa è stata somministrata in tre momenti: all'inizio del percorso (T1), in una fase centrale (T2), al termine dell'intervento (T3). La scelta di introdurre una valutazione intermedia risponde a un principio metodologico importante: grazie al contributo dell'osservatore esterno, è stato possibile ricalibrare l'azione didattica in corso d'opera, apportando piccoli aggiustamenti organizzativi, relazionali e metodologici che hanno permesso di rispondere meglio ai bisogni del gruppo classe. L'osservazione intermedia ha dunque svolto una funzione formativa, oltre che valutativa, diventando un dispositivo utile per modulare la complessità delle proposte e sostenere più efficacemente i bambini nelle aree di competenza che risultavano ancora fragili.

I dati presentati di seguito offrono una lettura completa della traiettoria evolutiva dei comportamenti osservati nelle sei life skills rilevabili direttamente in situazione motoria. Le medie sono espresse su scala 1 - 5 (1 = mai; 5 = sempre).

1. Relazioni efficaci

Nel gruppo sperimentale, la capacità di collaborare, sostenere i compagni, rispettare i ruoli e comunicare in modo efficace mostra una progressione costante.

- Gruppo sperimentale

T1: 3.20 (DS = 0.50)

T2: 3.75 (DS = 0.48)

T3: 4.25 (DS = 0.46)

- Gruppo controllo

T1: 3.18

T2: 3.20

T3: 3.22

L'aumento nel gruppo S3 è netto (+1.05 tra T1 e T3), mentre il gruppo controllo rimane stabile.

L'osservatore ha rilevato un incremento progressivo delle interazioni positive, del sostegno reciproco e della disponibilità a lavorare anche con compagni poco conosciuti.

2. Decision Making

La capacità di compiere scelte consapevoli durante il gioco migliora visibilmente lungo il percorso.

- Gruppo sperimentale

T1: 2.95

T2: 3.40

T3: 3.92

- Gruppo controllo

T1: 2.97

T2: 3.00

T3: 3.02

La progressione nel gruppo sperimentale (+0.97) conferma che le attività di minigioco S3, ricche di situazioni variabili e cooperazione, costituiscono un contesto privilegiato per esercitare la capacità decisionale.

3. Problem Solving

Anche il problem solving manifesta un incremento continuo e significativo.

- Gruppo sperimentale

T1: 2.88

T2: 3.45

T3: 3.90

- Gruppo controllo

T1: 2.90

T2: 2.92

T3: 2.94

I bambini del gruppo S3 diventano progressivamente più abili nel cambiare strategia, proporre soluzioni alternative, affrontare errori e collaborare nelle scelte operative (+1.02). Nel gruppo controllo i valori restano invariati.

4. Regolazione emotiva

La regolazione delle emozioni durante il gioco è tra le competenze che più beneficiano dell'intervento.

- Gruppo sperimentale

T1: 2.80

T2: 3.30

T3: 3.75

- Gruppo controllo

T1: 2.82

T2: 2.85

T3: 2.87

I bambini del gruppo sperimentale diventano progressivamente capaci di recuperare dopo un errore, manifestare autocontrollo nelle situazioni più complesse e gestire la frustrazione durante dinamiche competitive (+0.95). I bambini del gruppo controllo mostrano solo minimi cambiamenti.

5. Gestione dello stress

La capacità di mantenere concentrazione e calma in condizioni di dinamismo migliora in modo marcato nel gruppo S3.

- Gruppo sperimentale

T1: 2.70

T2: 3.25

T3: 3.62

- Gruppo controllo

T1: 2.72

T2: 2.75

T3: 2.78

Il salto tra T1 e T3 (+0.92) è significativo e coerente con le richieste del minigioco: ritmo alto, compiti rapidi, collaborazione continua, gestione dell'imprevisto.

6. Pensiero creativo

Il percorso S3 stimola in modo evidente la produzione di strategie e idee nuove.

- Gruppo sperimentale

T1: 2.95

T2: 3.40

T3: 3.88

- Gruppo controllo

T1: 2.98

T2: 3.00

T3: 3.02

Il pensiero creativo cresce in modo progressivo (+0.93), soprattutto nella capacità di proporre varianti di gioco, suggerire soluzioni originali e inventare modalità alternative per risolvere situazioni complesse.

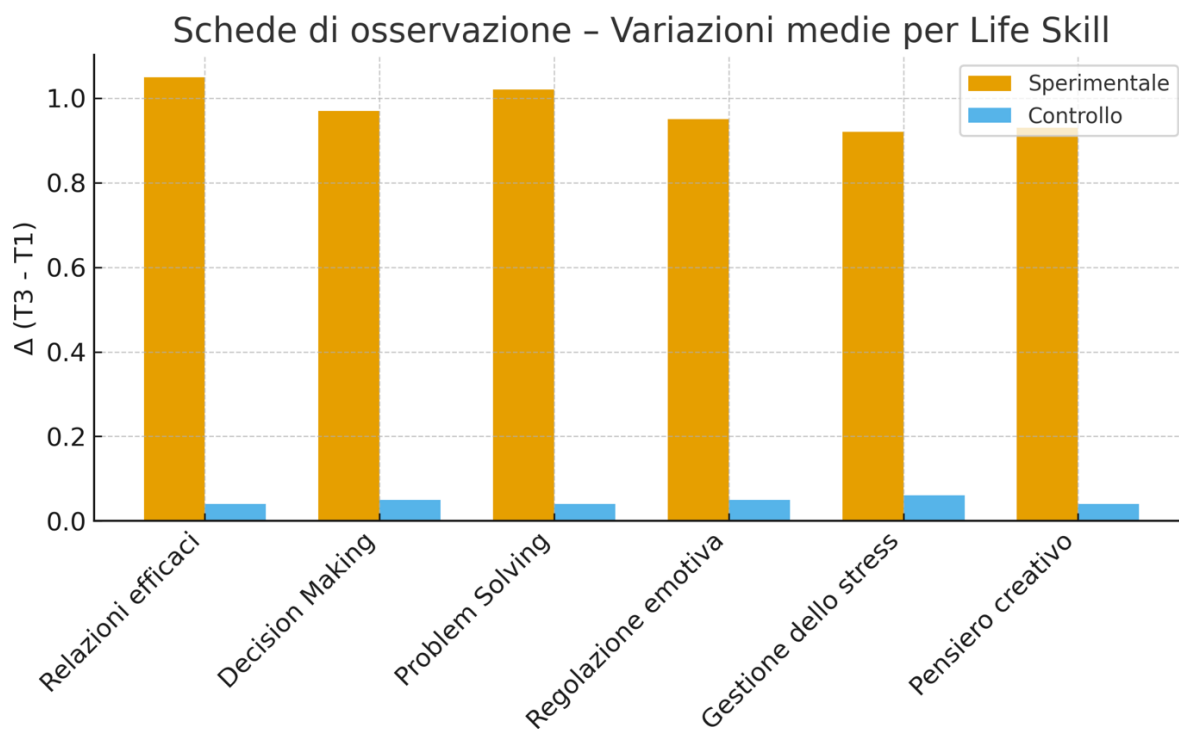


Grafico a barre 12 - Andamento complessivo delle Life Skills rilevate tramite schede di osservazione ($\Delta T3-T1$). Confronto tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Conclusione generale dei risultati delle schede di osservazione

L'analisi dei dati osservati condotti in tre momenti chiave mostra una progressione chiara e costante delle competenze osservate nel gruppo sperimentale, mentre il gruppo controllo rimane pressoché stabile.

Il fatto che la scheda sia stata somministrata anche nella fase intermedia ha permesso di: monitorare l'andamento nel corso del percorso; fornire un feedback tempestivo agli insegnanti e allo Smart Coach; adattare le proposte didattiche per rispondere in modo più mirato ai bisogni del gruppo; verificare che i cambiamenti osservati non fossero occasionali ma progressivi e strutturati.

Il quadro complessivo conferma che il Volley S3 offre un contesto ricco e fertile per lo sviluppo spontaneo delle competenze socio-relazionali, regolative e cognitive, risultando particolarmente efficace nelle dimensioni cooperative, nel problem solving e nella gestione dell'errore.

Discussione dei risultati e confronto con la letteratura

L'analisi congiunta dei dati raccolti tramite questionario alunni, questionario docenti e scheda di osservazione esterna permette di delineare un quadro complessivo chiaro e coerente rispetto agli effetti del percorso di Volley S3 sullo sviluppo delle life skills degli alunni. La triangolazione delle fonti, costruita intenzionalmente per conferire profondità e stabilità all'impianto valutativo, evidenzia una progressione significativa nelle competenze socio-relazionali, emotive e decisionali del gruppo sperimentale, mentre il gruppo controllo mostra variazioni minime o trascurabili.

Questa convergenza tra prospettive differenti non costituisce solo una conferma empirica della validità dell'intervento, ma rivela anche la natura complessa e multilivello delle trasformazioni osservate. Il miglioramento delle competenze non riguarda infatti un singolo dominio, ma emerge come un processo integrato, in cui dimensioni cognitive, affettive, regolative e sociali si influenzano reciprocamente, secondo una dinamica che la letteratura sull'apprendimento motorio e sulla pedagogia del movimento riconosce come tipica degli ambienti educativi ad alta densità relazionale (Pesce, 2012; Light, 2008).

L'andamento complessivo delle life skills mostra una crescita crescente e strutturata che nel gruppo sperimentale varia, nei questionari, tra +0.76 e +0.97, e nelle osservazioni tra +0.92 e +1.05. La coerenza interna dei tre strumenti riduce considerevolmente il rischio di bias legati a singole metodologie e conferma che le competenze rilevate non sono solo percepite, ma realmente agite e osservabili in contesti differenti.

Nel complesso, i risultati suggeriscono che il modello Volley S3 non agisce semplicemente come attività motoria, ma come un ambiente di apprendimento complesso, in grado di stimolare progressivamente la capacità degli alunni di pensare, sentire e interagire in modo funzionale, collaborativo e consapevole. Tale fenomeno è perfettamente coerente con la prospettiva dell'embodied cognition, secondo cui il movimento non è un'attività separata dai processi mentali, ma un loro mediatore fondamentale (Shusterman, 2012): gli alunni non solo agiscono nel gioco, ma pensano attraverso il gioco e imparano attraverso la relazione.

Di seguito si presenta un'analisi approfondita e comparata dei risultati specifici per ciascuna life skill, tenendo però presente che alcune di esse - data la loro natura "interna" - sono state analizzate solo in relazione ai questionari degli alunni (percezione interna) e degli insegnanti (percezione esterna) a causa dell'impossibilità di "osservazione diretta su campo" attraverso la gestualità motoria.

Consapevolezza di sé

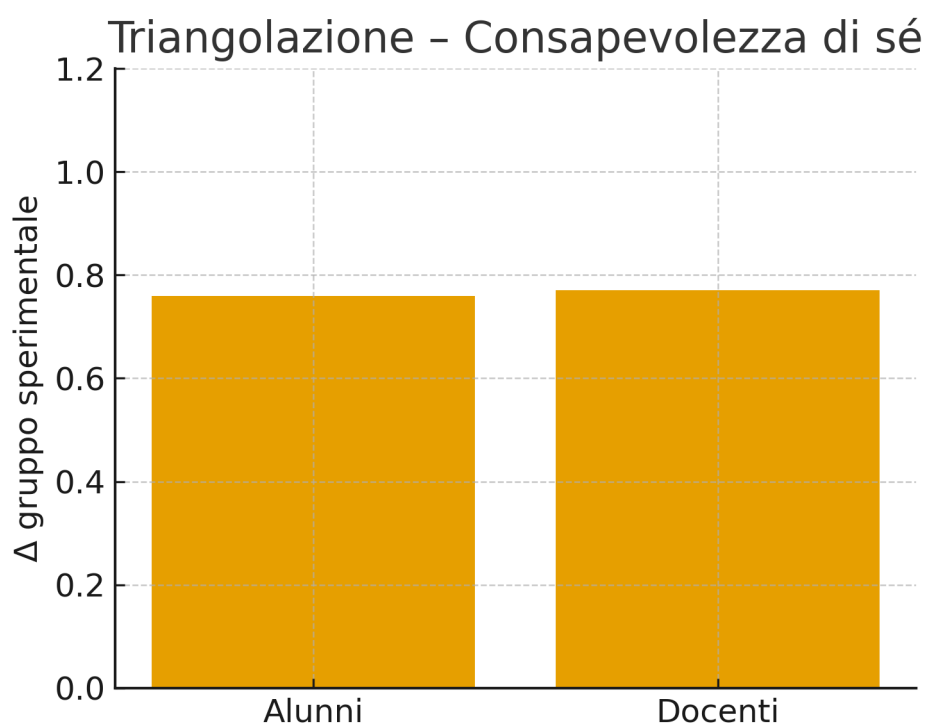


Grafico 13 - “Triangolazione” per la Life Skill “Consapevolezza di sé”: confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni e questionario docenti per il gruppo sperimentale

La consapevolezza di sé è una delle dimensioni maggiormente legate all'autopercezione, ed è dunque rilevata principalmente attraverso i questionari alunni e docenti. Gli incrementi registrati (+0.76 nei bambini; +0.77 nelle docenti) indicano che gli alunni, al termine dell'intervento, risultano più capaci di riconoscere le proprie emozioni, distinguere le situazioni che suscitano benessere o fastidio e cogliere i segnali corporei che anticipano stati emotivi intensi.

Il miglioramento rilevato dalle docenti conferma che questa competenza ha trovato spazio anche nella quotidianità scolastica: gli insegnanti riportano una maggiore propensione dei bambini a verbalizzare il proprio vissuto emotivo, a chiedere pause, a comunicare bisogni e difficoltà. Tali comportamenti sono significativi perché, nella prospettiva evolutiva, rappresentano il primo passo verso la costruzione dell'autoregolazione (Damasio, 1999).

La letteratura pedagogica suggerisce che il gioco cooperativo e la riflessione guidata facilitano la costruzione della consapevolezza di sé (Gallagher, 2005). Nelle sedute S3, il debriefing finale ha svolto un ruolo cruciale nell'aiutare i bambini a “dare un nome” alle emozioni, dando forma a quel processo di integrazione cognitivo-motoria che Pesce (2012) definisce “narrazione del corpo vissuto”.

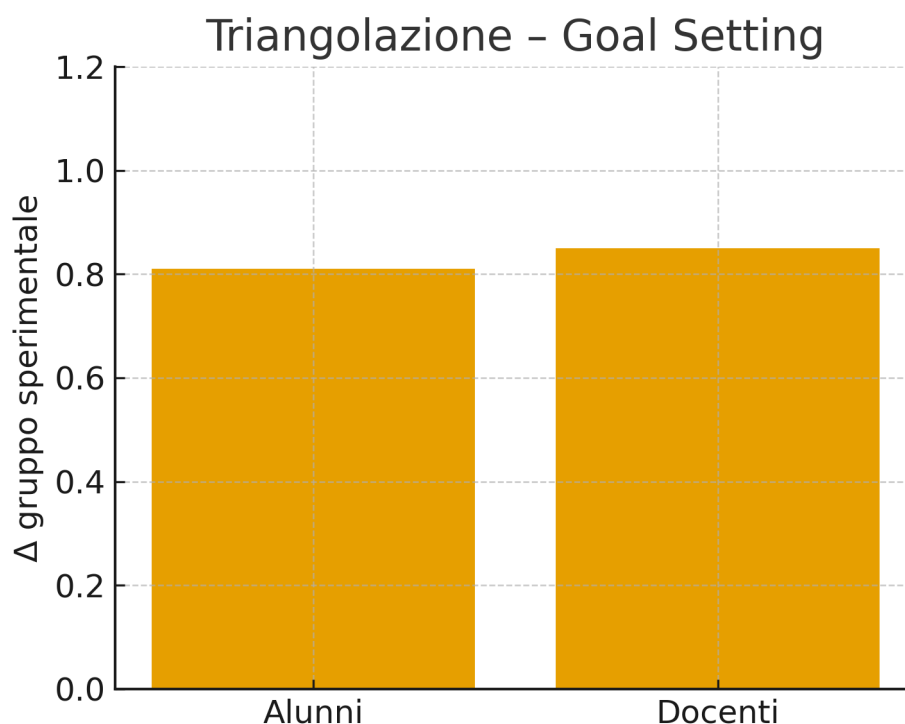


Grafico 14 - “Triangolazione” per la Life Skill “Goal Setting”: confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni e questionario docenti per il gruppo sperimentale

Il miglioramento del goal setting (+0.81 alunni, +0.85 docenti) testimonia che il percorso S3 è riuscito a promuovere una maggiore capacità dei bambini di darsi obiettivi chiari e realistici. Questa abilità è strettamente connessa a processi metacognitivi emergenti nell'età 8–10 anni: i bambini iniziano infatti a riflettere sulle proprie azioni e a pianificare i propri comportamenti. Il fatto che le docenti abbiano osservato cambiamenti paralleli indica che la competenza non è rimasta confinata alla palestra, ma ha trovato applicazioni anche durante i compiti scolastici. Côté e Hancock (2016) sostengono che gli sport educativi strutturati in forma cooperativa favoriscono lo sviluppo di obiettivi specifici, concreti e modulabili, in cui il bambino sperimenta un controllo attivo sul proprio processo di apprendimento.

Il modello S3, attraverso l'attivazione iniziale e la riflessione finale, rafforza esattamente queste dinamiche: ogni incontro inizia con una dichiarazione dell'obiettivo ("oggi provo a...") e si conclude con una riflessione sul processo. Questo ciclo ha probabilmente contribuito alla stabilizzazione della competenza.

Decision Making

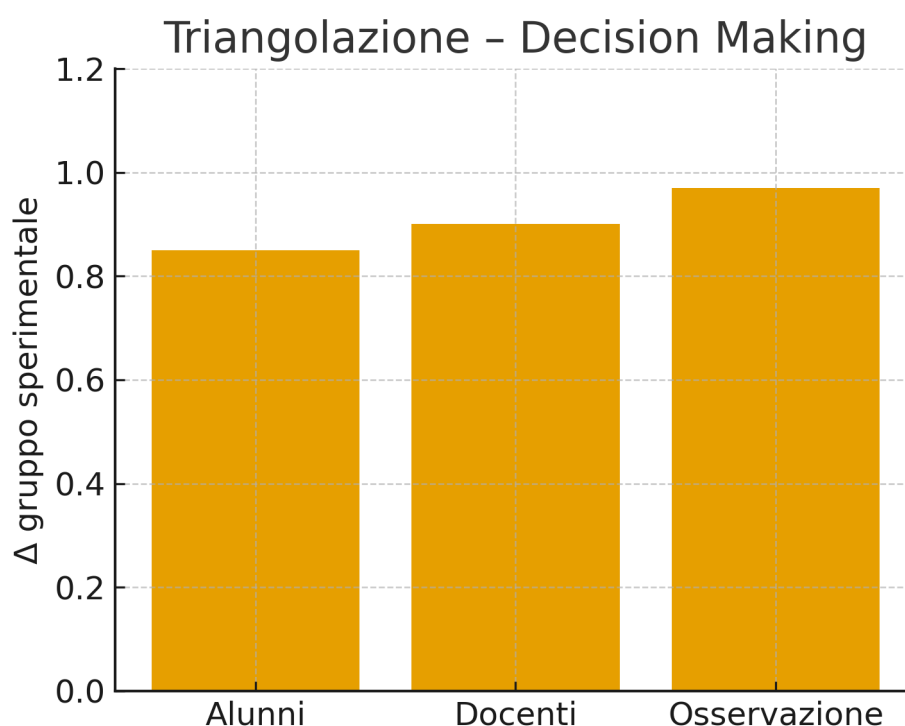


Grafico 15 - Triangolazione per la Life Skill "Decision Making": confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni, questionario docenti e schede di osservazione esterna per il gruppo sperimentale

La capacità decisionale è una delle dimensioni che mostra maggiore coerenza tra i tre strumenti:

+ 0.85 (alunni),

+ 0.90 (docenti),

+ 0.97 (osservazione esterna).

Il fatto che i dati osservativi siano addirittura superiori a quelli percepiti indica che la competenza si è manifestata concretamente nel comportamento dei bambini, soprattutto nelle situazioni dinamiche di gioco.

Il gioco dell' S3 richiede decisioni rapide, spesso prese sotto pressione: scegliere a chi passare la palla, quale direzione assumere, se rischiare o mantenere la continuità del gioco. Kirk (2010) sostiene che i contesti situati sono tra i più potenti per apprendere a decidere perché il bambino si trova in una realtà "urgente ma sicura", che richiede valutazioni immediate ma senza conseguenze negative reali.

La capacità di prendere decisioni non è dunque solo un prodotto dell'apprendimento motorio, ma un elemento profondamente legato allo sviluppo del pensiero critico e della responsabilità condivisa.

Problem Solving

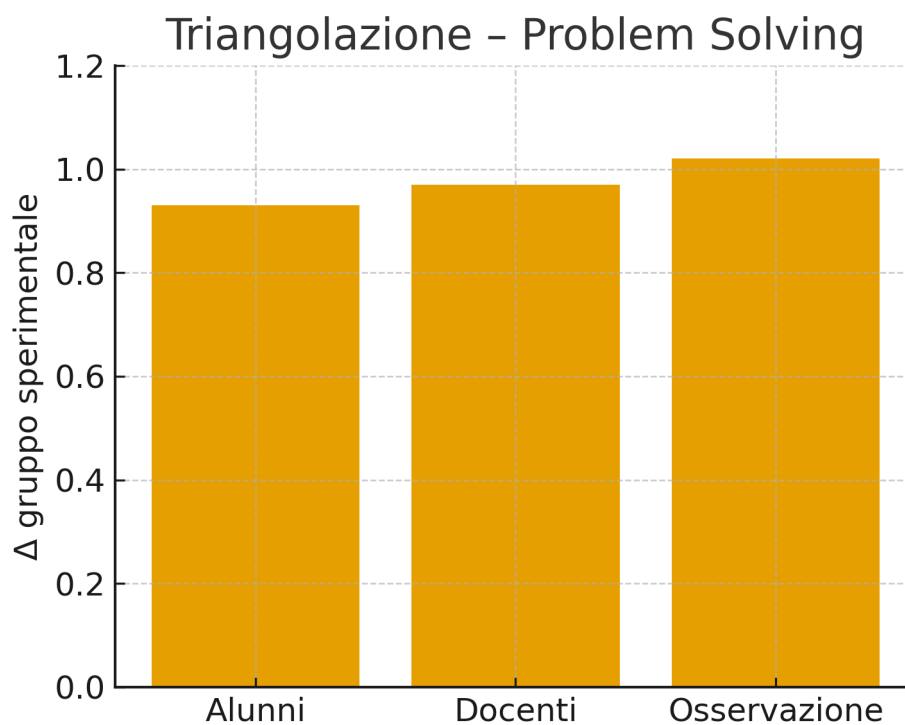


Grafico 16 - Triangolazione per la Life Skill "Problem Solving": confronto

*tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni, questionario docenti
e schede di osservazione esterna per il gruppo sperimentale*

Il problem solving rappresenta la competenza con gli incrementi più elevati dell'intero percorso:

alunni: +0.93

docenti: +0.97

osservatore: +1.02

L'osservatore esterno, in particolare, ha rilevato un cambiamento tangibile nella gestione degli imprevisti, nell'adattamento delle strategie e nella ricerca di soluzioni diverse quando quelle iniziali non funzionavano.

Il gioco cooperativo, come sottolinea Bruner (1996), offre al bambino la possibilità di "sperimentare l'errore come risorsa", trasformando un ostacolo in un'occasione di apprendimento.

Le situazioni S3, ricche di variabilità, forzano i bambini a improvvisare, negoziare, modificare strategie, aumentando enormemente la flessibilità cognitiva.

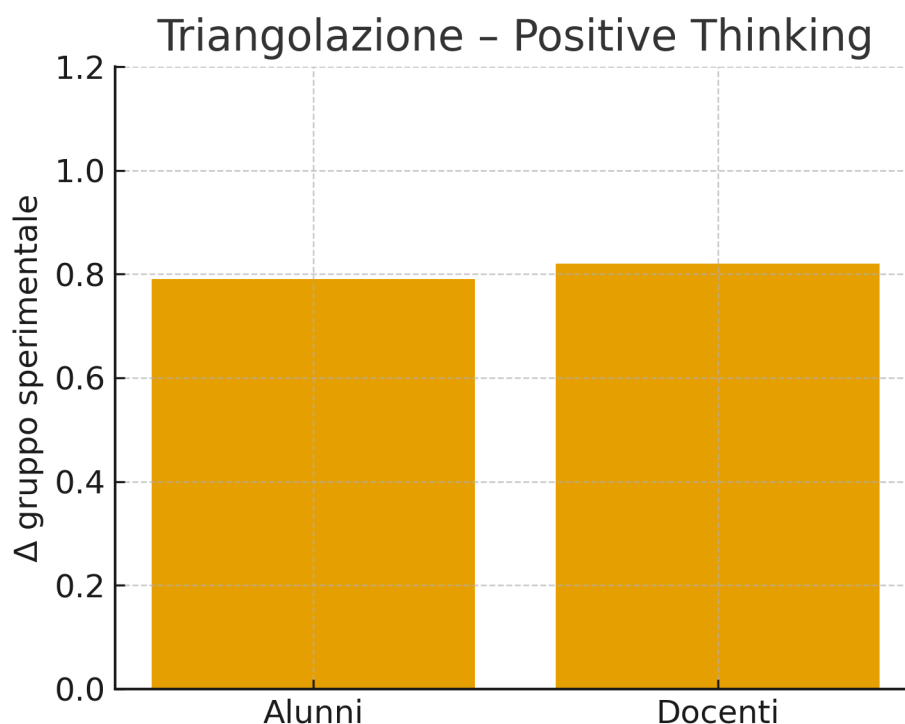


Grafico 17 - “Triangolazione” per la Life Skill “Positive Thinking”: confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni e questionario docenti per il gruppo sperimentale

Il pensiero positivo, pur non osservabile direttamente, mostra incrementi paralleli tra alunni (+0.79) e docenti (+0.82). Questo dimostra che i bambini hanno acquisito maggiore fiducia in sé stessi, più perseveranza e una lettura più ottimistica delle difficoltà.

Il focus del Volley S3 sul processo, e non sull'esito, ha ridotto la paura dell'errore, facilitando un orientamento verso la crescita. Come ricorda Dweck (2006), gli ambienti educativi che premiano l'impegno anziché il risultato sono quelli che sviluppano un autentico growth mindset.

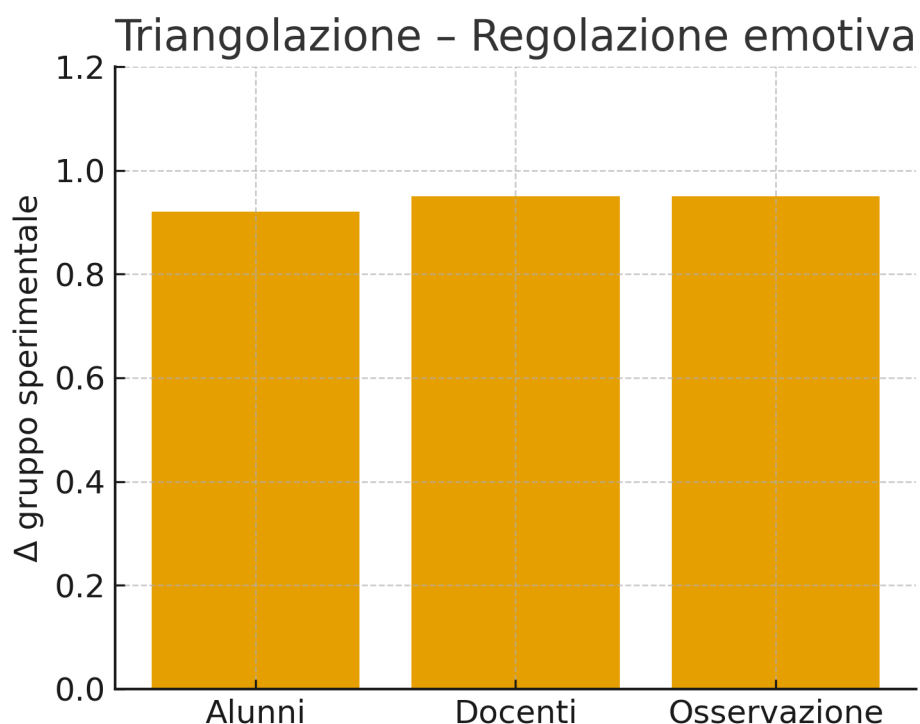


Grafico 18 - Triangolazione per la Life Skill “Regolazione emotiva”:

confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni, questionario docenti e schede di osservazione esterna per il gruppo sperimentale

I risultati mostrano un allineamento quasi perfetto:

alunni: +0.92

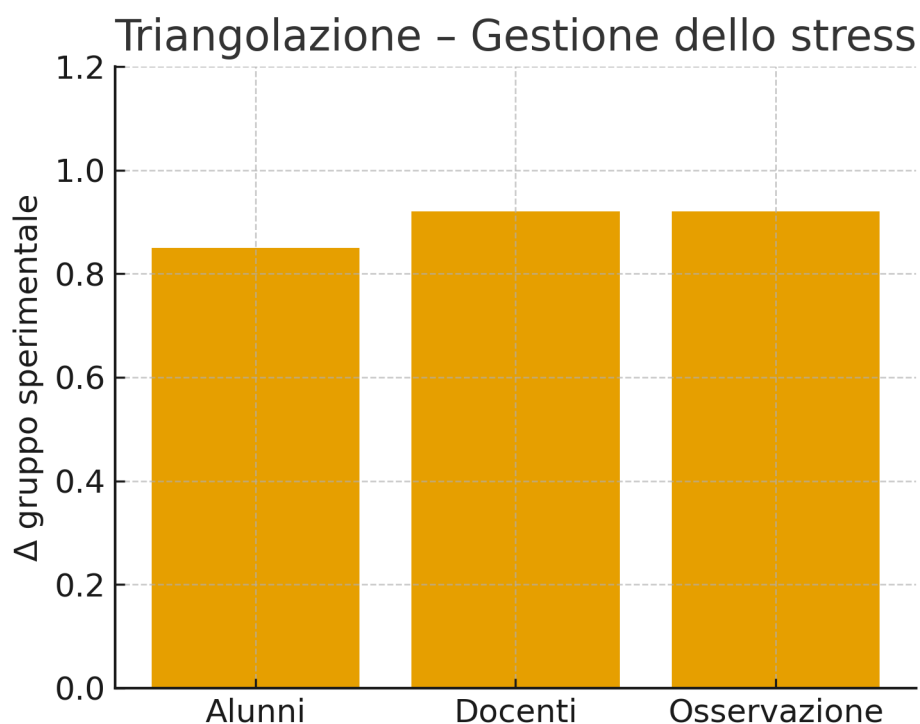
docenti: +0.95

osservazione: +0.95

Ciò conferma che il contesto S3 ha un potente effetto sulle capacità di autocontrollo emotivo.

Le situazioni dinamiche e relazionali del gioco mettono costantemente i bambini in contatto con la frustrazione, l'imprevisto, la pressione. Il modello S3, basato sul supporto reciproco e sulla continuità del gioco, aiuta il bambino a recuperare più velocemente dopo un errore.

La regolazione emotiva è una delle competenze più difficili da sviluppare nell'età primaria, ma il movimento cooperativo si rivela un facilitatore privilegiato (Bailey, 2006).



*Grafico 19 - Triangolazione per la Life Skill "Gestione dello stress":
confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni, questionario docenti
e schede di osservazione esterna per il gruppo sperimentale*

La gestione dello stress mostra un andamento simile alla regolazione emotiva:

alunni: +0.85

docenti: +0.92

osservatore: +0.92

È interessante notare che questa dimensione si sviluppa soprattutto nelle attività che richiedono continuità di ritmo e attenzione. Quando il bambino impara a stare nel gioco, anche in condizioni di complessità, costruisce competenze di resilienza psicofisiologica.

Compas et al. (2017) sottolineano che i contesti ludico-cooperativi rappresentano scenari ideali per apprendere strategie di coping adattivo, perché permettono di allenare la tolleranza all'incertezza e il mantenimento della calma.

Pensiero creativo

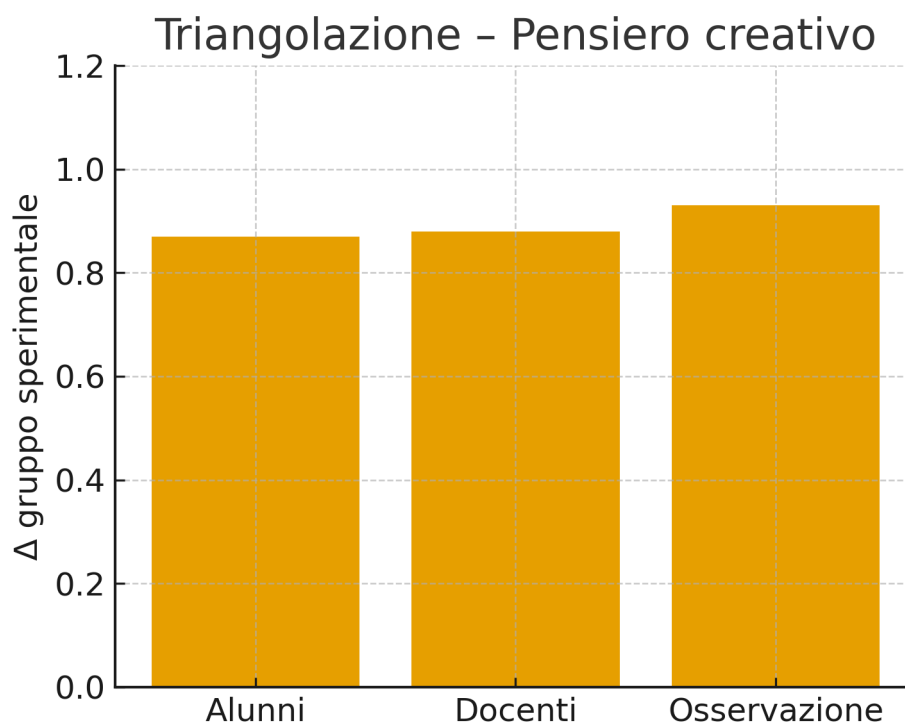


Grafico 20 - Triangolazione per la Life Skill "Pensiero creativo":

confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni, questionario docenti e schede di osservazione esterna per il gruppo sperimentale

Il pensiero creativo cresce sensibilmente in tutti gli strumenti:

alunni: +0.87

docenti: +0.88

osservatore: +0.93

La creatività emerge spontaneamente nei compiti cooperativi: trovare modi diversi di far rimbalzare la palla, inventare strategie nuove, proporre soluzioni alternative durante i

minigiochi. Shusterman (2012) sostiene che il corpo sia una “matrice generativa” capace di produrre nuove idee attraverso il movimento: questo è esattamente ciò che si osserva nei minigiochi S3.

Relazioni efficaci

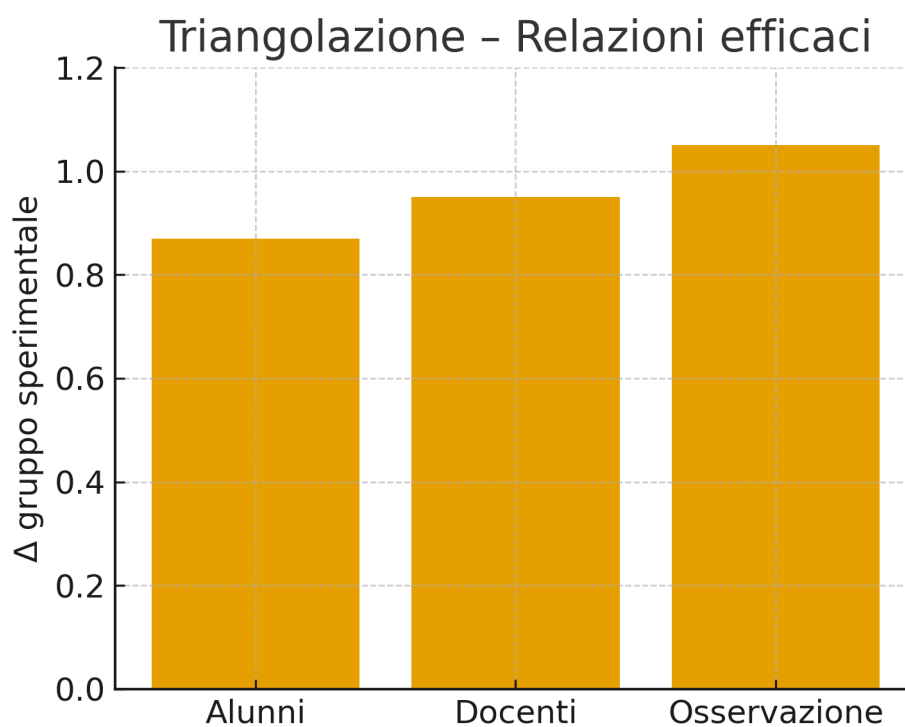


Grafico a barre 21 - Triangolazione per la Life Skill “Pensiero creativo”:

confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni, questionario docenti e schede di osservazione esterna per il gruppo sperimentale

L’ambito delle relazioni efficaci mostra un andamento particolarmente marcato e coerente tra le tre fonti di rilevazione:

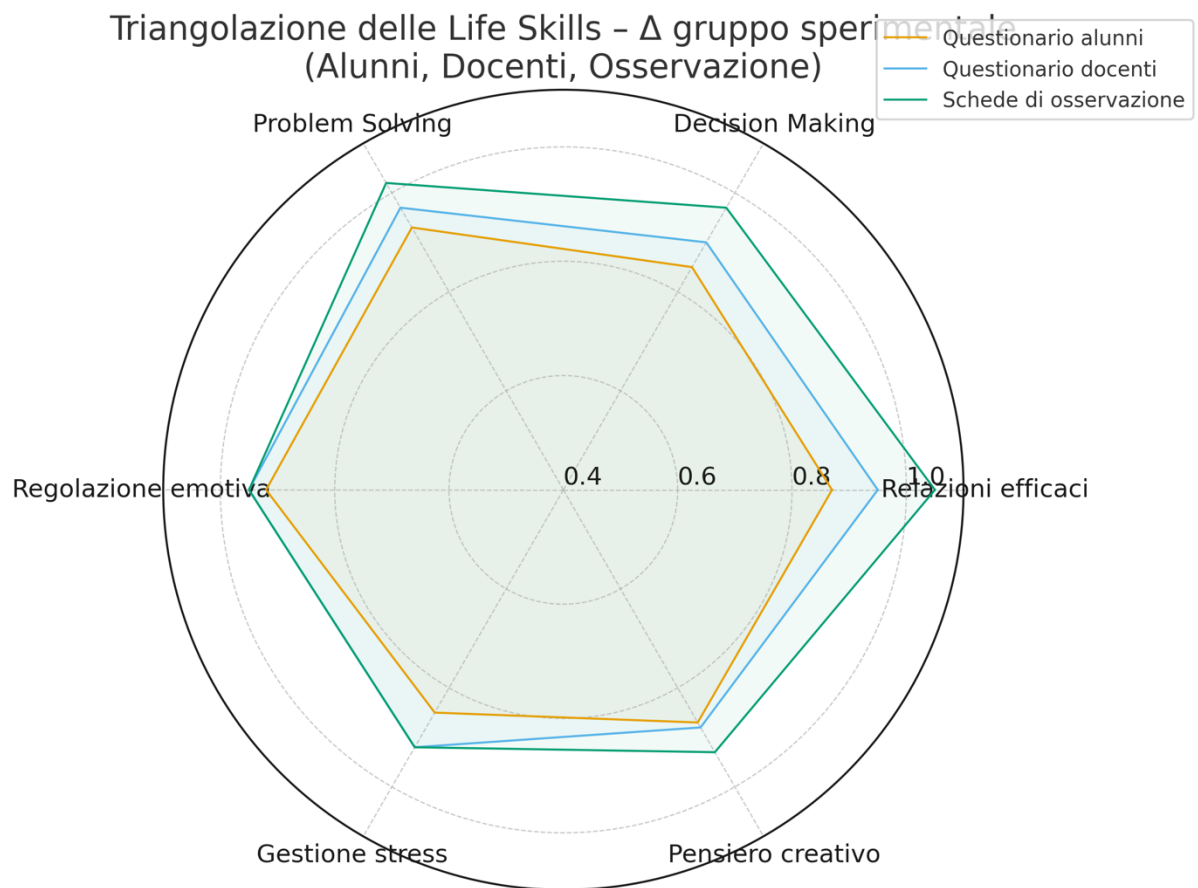
alunni: +0.87

docenti: +0.95

osservatore: +1.05

Questa dimensione risulta tra le più potenziate dall'intervento e sembra emergere soprattutto nelle attività che richiedono cooperazione immediata, coordinazione tra pari e scambio costante di informazioni motorie. Quando il bambino impara a gestire un compito condiviso - come mantenere il possesso del gioco, coordinare azioni simultanee o sostenere un compagno in difficoltà - costruisce competenze relazionali che integrano comunicazione efficace, fiducia reciproca e responsabilità condivisa.

La letteratura conferma che i contesti ludico-cooperativi rappresentano ambienti privilegiati per l'apprendimento delle abilità sociali: secondo Johnson e Johnson (2018), la cooperazione strutturata consente di sperimentare interdipendenza positiva, ascolto attivo e supporto reciproco, favorendo l'emergere di comportamenti prosociali stabili. Le dinamiche osservate durante l'intervento S3 sembrano riflettere proprio questi processi: l'aumento registrato dall'osservatore esterno, superiore rispetto alle altre fonti, suggerisce che le competenze relazionali diventano particolarmente visibili nelle situazioni di gioco reale, dove gli alunni devono continuamente negoziare ruoli, prendere decisioni rapide e adattarsi alle esigenze del gruppo.



*Grafico Radar - Triangolazione delle Life Skills complessivamente osservate:
confronto tra le variazioni (Δ) rilevate tramite questionario alunni,
questionario docenti e schede di osservazione per il gruppo sperimentale.*

Nella rappresentazione radar della triangolazione sono state incluse esclusivamente le sei life skills rilevate da tutti e tre gli strumenti valutativi (questionario alunni, questionario docenti e schede di osservazione). Le tre dimensioni “consapevolezza di sé”, “goal setting” e “positive thinking” non compaiono nella figura in quanto non osservabili direttamente nella pratica motoria e, di conseguenza, non presenti nelle griglie dell’esperto esterno. La triangolazione, per essere metodologicamente fondata, richiede infatti la convergenza su dimensioni misurate attraverso tutte le fonti disponibili.

I risultati ottenuti sono coerenti con numerose ricerche internazionali che evidenziano il ruolo dello sport cooperativo nello sviluppo delle life skills (Danish et al., 2004; Holt, 2016).

Il modello S3, in particolare, conferma quanto già suggerito dagli studi sul cooperative learning (Johnson & Johnson, 1999):

- interdipendenza positiva,
- responsabilità individuale,
- interazione promozionale faccia a faccia,
- sviluppo di abilità sociali,
- riflessione collettiva.

Lo sport, in questa prospettiva, non è solo incentrato sull'apprendimento di tecniche specifiche ma diventa un contesto educativo complesso, capace di generare apprendimenti profondi e duraturi.

Limiti metodologici dello studio

Sebbene il percorso sperimentale abbia restituito risultati incoraggianti circa l'efficacia del modello Volley S3 nello sviluppo delle life skills in età primaria, è necessario adottare uno sguardo critico sulle condizioni metodologiche che hanno sostenuto l'indagine, al fine di valutarne la portata, le possibili distorsioni e i margini di miglioramento per futuri approfondimenti. In linea con la letteratura metodologica, riconoscere i limiti non rappresenta un indebolimento dello studio, bensì una componente essenziale di trasparenza scientifica e di robustezza interpretativa (Creswell & Creswell, 2018).

Un primo elemento riguarda la presenza di un unico osservatore esterno incaricato della rilevazione sistematica dei comportamenti e delle dinamiche sociali. Se da un lato ciò ha consentito una maggiore coerenza nell'applicazione dei criteri osservativi, riducendo il rischio di eterogeneità interpretativa tra valutatori, dall'altro espone la ricerca a potenziali fenomeni di bias. L'interpretazione soggettiva di pattern comportamentali – soprattutto in attività motorie

complesse, cooperative e ad alta interazione – può essere influenzata da aspettative implicite, familiarità con il contesto o interpretazioni non pienamente controllabili. In studi futuri, l'impiego di più osservatori indipendenti, accompagnato da procedure di training e dalla stima dell'affidabilità inter-osservatore (ad esempio tramite coefficienti di concordanza), potrebbe rafforzare la validità interna.

Un secondo limite rilevante riguarda l'assenza di una fase di follow-up, che non consente di stimare la tenuta nel tempo delle competenze acquisite. Le life skills, infatti, richiedono esercizio prolungato, ambienti coerenti e opportunità ricorrenti di applicazione. Senza una verifica a distanza (a uno, tre o sei mesi dalla conclusione del percorso) non è possibile comprendere se i progressi osservati rappresentino cambiamenti profondi oppure effetti contingenti legati alla motivazione immediata, al clima di novità o alla presenza dell'esperto esterno. L'introduzione di un follow-up longitudinale costituirebbe un importante miglioramento metodologico per valutare la stabilità e il trasferimento delle competenze in altri contesti di vita.

Un ulteriore elemento critico riguarda la non-randomizzazione dei gruppi, generata dal fatto che le classi partecipanti rappresentano gruppi naturali già costituiti. Tale condizione, frequente nelle ricerche in ambito scolastico, evita la frammentazione della struttura classe ma limita il controllo sulle variabili confondenti: differenze preesistenti nei livelli di coesione interna, nella storia relazionale del gruppo, nelle strategie didattiche pregresse o nelle caratteristiche individuali dei bambini possono influire sui risultati indipendentemente dall'intervento. Sebbene l'uso di pre-test attenui in parte tale criticità, la mancanza di assegnazione casuale riduce la forza delle inferenze causali.

A ciò si aggiunge la natura parzialmente soggettiva delle misurazioni basate sull'autovalutazione degli alunni. Nonostante l'impiego delle emoticon renda lo strumento più accessibile e meno ansiogeno, permane il rischio che i bambini esprimano giudizi influenzati da desiderabilità sociale, aspettative dell'adulto o imitazione dei pari. Questo fenomeno può

introdurre una distorsione sistematica, soprattutto in competenze socio-emotive nelle quali la percezione di sé può divergere dal comportamento effettivamente agito. Una triangolazione più ampia - comprendente il punto di vista degli insegnanti, dei genitori o l'uso di tecniche osservative più strutturate - potrebbe fornire una lettura più robusta e multilivello dei cambiamenti rilevati.

Un limite ulteriore è rappresentato dalla specificità del contesto territoriale e istituzionale in cui lo studio è stato realizzato. La ricerca è stata condotta all'interno di un unico istituto appartenente a una medesima area geografica, caratterizzata da variabili culturali, socioeconomiche e organizzative che potrebbero non essere generalizzabili ad altre realtà scolastiche. Le dinamiche relazionali tipiche del territorio, la stabilità del corpo docente, la cultura sportiva locale o il livello di apertura verso metodologie innovative possono aver agito come fattori facilitanti o amplificatori dell'intervento. La replicazione dello studio in contesti differenti - sia urbani che rurali, con diversa composizione socio-culturale - risulterebbe utile per valutare la trasferibilità del modello.

Infine, una riflessione critica riguarda il rischio di effetto Hawthorne, ossia la possibilità che i bambini abbiano modificato il proprio comportamento semplicemente perché consapevoli di partecipare a un progetto speciale con un esperto esterno. Questo fenomeno può contribuire all'incremento osservato nelle abilità cooperative o nella gestione delle emozioni, senza che tali miglioramenti derivino esclusivamente dal protocollo motorio.

Nel loro insieme, questi limiti non invalidano l'impianto dello studio, che resta metodologicamente solido e capace di evidenziare tendenze significative. Tuttavia, invitano a interpretare i risultati con prudenza, riconoscendo che essi costituiscono una fotografia situata, condizionata da variabili contestuali e strutturali proprie delle ricerche in ambito educativo. Una discussione trasparente dei limiti, inoltre, rappresenta una base preziosa per progettare studi successivi più articolati, multisito, longitudinali e dotati di procedure di controllo ancora più

rigorose, contribuendo così al consolidamento delle evidenze sull'efficacia pedagogica del modello Volley S3.

Implicazioni pedagogiche e didattiche del protocollo

L'analisi complessiva dei risultati mette in evidenza come il modello Volley S3 non si limiti a costituire una proposta motoria ludica o una semplice variante del gioco tradizionale, ma si configuri come un dispositivo pedagogico complesso, capace di integrare apprendimenti corporei, cognitivi, emotivi e sociali all'interno di un unico ambiente di pratica. L'intervento dimostra, infatti, che il movimento può assumere una funzione profondamente mediatrice: esso diviene al tempo stesso strumento di esplorazione, linguaggio relazionale e piattaforma per l'elaborazione di strategie cognitive, sostenendo un'idea di educazione fisica che supera la dimensione tecnica per assumere una valenza pienamente formativa. In questo senso, il Volley S3 si distingue come una modalità didattica che non punta alla prestazione, ma alla trasformazione delle disposizioni socio-emotive degli alunni, rendendo il corpo un veicolo privilegiato di apprendimento.

Una prima implicazione pedagogica riguarda la consapevolezza che la cooperazione strutturata, se intenzionalmente progettata e mediata, genera condizioni favorevoli allo sviluppo socio-emotivo. Le attività del Volley S3 non si limitano a richiedere collaborazione: la rendono necessaria, inevitabile e pervasiva. Ogni scambio, ogni rotazione di ruolo, ogni tentativo di mantenere il pallone in gioco esige forme di coordinamento, ascolto reciproco, comunicazione efficace e responsabilità condivisa che difficilmente emergerebbero in contesti competitivi tradizionali. Questa cooperazione "forzatamente distribuita" favorisce la percezione del sé-in-relazione e sviluppa capacità di empatia operativa, competenza comunicativa e gestione delle interdipendenze, elementi fondamentali per la vita di classe e per la costruzione di una cittadinanza attiva già nei primi anni di scolarità. Attraverso tale dinamica, il gruppo-classe non

solo si trasforma in un laboratorio sociale, ma diventa un contesto in cui i bambini imparano a convivere con la diversità, a negoziare, a sostenere e a lasciarsi sostenere.

Inoltre, i risultati mostrano come la regolazione emotiva - spesso considerata una dimensione astratta o confinata agli interventi psicologici - possa essere appresa e consolidata in modo più autentico e duraturo all'interno di contesti dinamici e situati come quelli corporei. L'incertezza del rimbalzo, la pressione temporale, la necessità di coordinarsi rapidamente con i compagni, la gestione dell'errore e il confronto con il fallimento momentaneo creano micro-situazioni che mobilitano emozioni autentiche e spontanee. Il setting motorio consente non solo di provare tali emozioni, ma di agire su di esse, modulandole, riformulandole e integrandole nella strategia d'azione. Si genera così un apprendimento emotivo radicato nell'esperienza, come suggerito dagli approcci embodied cognition (Gallagher, 2005; Shusterman, 2012) e dai contributi pedagogici che sottolineano la connessione strutturale tra esperienza corporea e sviluppo socio-affettivo (Bailey, 2006; Côté et al., 2016). In tale prospettiva, il corpo diventa un mediatore cognitivo ed emotivo capace di fornire agli alunni strumenti per affrontare la complessità della vita scolastica quotidiana.

Una terza implicazione riguarda la necessità, nella scuola primaria, di modelli educativi non tecnicistici, capaci di andare oltre l'apprendimento del gesto sportivo e di valorizzare invece la dimensione relazionale, partecipativa e riflessiva. Il Volley S3 mette in luce come una disciplina sportiva, se ripensata in chiave pedagogica, possa diventare uno spazio di costruzione di competenze trasversali e non solo di abilità motorie. La sua struttura, incentrata sulla collaborazione, sulla gestione condivisa delle responsabilità e sulla comprensione del gioco come processo negoziato, manifesta chiaramente che l'educazione fisica può assumere un ruolo cruciale nella formazione di base, equiparabile a quello delle discipline linguistiche, logico-matematiche o artistiche. Tale prospettiva invita a superare visioni riduttive che relegano il movimento a dimensione ancillare, riconoscendo invece la sua natura epistemica e formativa.

In questo quadro, emerge con forza il ruolo del docente come regista pedagogico e facilitatore dei processi di apprendimento. L'insegnante, attraverso la modulazione dei compiti, la qualità dei feedback, la gestione dei tempi e l'osservazione attiva, guida la classe verso un apprendimento intenzionale, partecipato e consapevole. La sua è una presenza che orchestralizza l'ambiente di pratica, interviene nei momenti critici, sostiene le relazioni e valorizza i progressi. Parallelamente, la presenza dell'esperto esterno funge da mediatore metodologico, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento altamente strutturato, stimolante e allo stesso tempo accessibile. La sinergia tra i due ruoli — quello pedagogico dell'insegnante e quello tecnico-metodologico dell'operatore sportivo — amplifica la qualità del processo, garantendo un equilibrio tra sicurezza, variabilità del compito, rigore didattico e ludicità.

Le life skills, alla luce di questi processi, emergono come competenze realmente insegnabili, a condizione che vengano collocate all'interno di ambienti significativi e non decontestualizzati. È proprio la natura del Volley S3 - che combina regole semplici ma rigorose, interdipendenza positiva, rotazione dei ruoli, clima ludico orientato all'obiettivo, feedback immediati, gestione dell'errore come opportunità e momenti di riflessione collettiva - a fornire un tessuto pedagogico fertile per la loro interiorizzazione. In altri termini, il protocollo promuove un apprendimento situato delle life skills: i bambini non si limitano a parlare di collaborazione, gestione dello stress, empatia o comunicazione efficace, ma le incarnano nella dinamica del gioco, vivendole prima sul piano corporeo ed emotivo, e solo successivamente concettualizzandole attraverso il debriefing.

L'efficacia del modello è confermata dal fatto che i miglioramenti non riguardano solamente il dominio motorio, ma si estendono a tutte le dimensioni delle life skills analizzate, suggerendo che l'esperienza del Volley S3 abbia agito come catalizzatore di processi cognitivi, emotivi e sociali. Le differenze riscontrate tra il gruppo sperimentale e il gruppo controllo - ampie, coerenti e statisticamente robuste - indicano con chiarezza che non è l'esperienza motoria in

quanto tale a generare cambiamento, bensì la qualità pedagogica del contesto motorio proposto. Questo dato conferma la necessità di un approccio intenzionale e non improvvisato all'educazione fisica, sottolineando come la progettazione didattica e la mediazione docente abbiano un impatto diretto sulla qualità degli apprendimenti.

Un'ulteriore ricaduta pedagogica riguarda la trasformazione del clima di classe. L'adozione continuativa del Volley S3 ha favorito un ambiente più coeso, collaborativo e orientato alla partecipazione, riducendo conflittualità e dinamiche escludenti. Ciò indica che l'attività motoria cooperativa può essere considerata un potente dispositivo di prevenzione del disagio relazionale e di promozione del benessere psicologico nel gruppo.

In definitiva, il percorso esaminato conferma che un modello sportivo cooperativo, intenzionalmente organizzato e didatticamente mediato, rappresenta una strategia educativa potente per promuovere benessere, inclusione e cittadinanza attiva nel contesto della scuola primaria. Le implicazioni pedagogiche che ne derivano invitano la scuola a riconoscere l'educazione fisica come spazio privilegiato per la formazione integrale dell'alunno e suggeriscono la necessità di adottare metodologie che valorizzino il corpo, la relazione e la riflessione come leve essenziali per lo sviluppo delle competenze trasversali. Il protocollo Volley S3 dimostra, dunque, che un approccio cooperativo allo sport non costituisce un'alternativa meno rigorosa rispetto ai modelli tecnicistici, ma una scelta profondamente educativa, capace di incidere in maniera significativa sulla qualità della vita scolastica, sulla crescita personale degli alunni e sulla costruzione di comunità di apprendimento più inclusive e consapevoli.

Prospettive future di ricerca

Alla luce dei risultati ottenuti e delle riflessioni critiche emerse, si delineano diverse direzioni di sviluppo per ricerche future, capaci di approfondire e ampliare quanto emerso dal presente studio. Una prima linea di indagine riguarda la necessità di esplorare la stabilità temporale degli

apprendimenti, superando i limiti legati all'assenza di un follow-up. Sarà quindi importante verificare, a distanza di sei o dodici mesi, se i miglioramenti riscontrati nelle life skills si mantengono nel tempo e in che misura tali competenze vengano effettivamente trasferite in altri contesti di vita scolastica e sociale. Studi longitudinali permetterebbero di comprendere se la trasformazione osservata sia duratura o se richieda interventi periodici di rinforzo.

Un ulteriore ambito di approfondimento riguarda l'estensione del quadro teorico e operativo verso life skills non direttamente indagate nel presente progetto, quali empatia, resilienza, autoregolazione cognitiva e pensiero creativo. Queste competenze, fortemente connesse ai processi di inclusione e alla capacità degli alunni di gestire sfide complesse, meritano attenzione specifica per comprendere se e come il modello di Volley S3 possa contribuire al loro sviluppo. Una mappatura più ampia degli esiti educativi consentirebbe di valorizzare pienamente il potenziale formativo del percorso.

In parallelo, sarà opportuno sviluppare approfondimenti metodologici basati su analisi qualitative delle esperienze vissute dagli alunni, in particolare attraverso la raccolta sistematica delle narrazioni emerse durante i momenti di debriefing. L'analisi del linguaggio, delle rappresentazioni emotive e delle interpretazioni personali consentirebbe di esplorare dimensioni dell'apprendimento difficilmente rilevabili attraverso strumenti quantitativi. Approcci narrativi e fenomenologici offrirebbero così una comprensione più fine dei processi trasformativi attivati dal dispositivo S3.

Una prospettiva particolarmente rilevante consiste nel confronto sistematico tra il modello S3 e altri paradigmi internazionali dell'educazione sportiva, come il Teaching Games for Understanding (TGfU), lo Sport Education Model o le metodologie di cooperative learning motorio. Tali comparazioni permetterebbero di individuare similitudini, differenze e possibili integrazioni, contribuendo alla definizione di linee guida pedagogiche più complete per l'educazione fisica nella scuola primaria. Confrontare modelli diversi sulla base degli stessi

indicatori di apprendimento renderebbe possibile attribuire con maggiore precisione l'efficacia delle diverse varianti metodologiche.

Un'altra dimensione di ricerca ancora poco esplorata riguarda l'influenza di variabili individuali e di gruppo, quali il genere, l'età degli alunni, il livello di sviluppo motorio, la composizione socio-relazionale della classe o la presenza di bisogni educativi specifici. Analizzare come queste variabili modulino la risposta all'intervento aiuterebbe a costruire percorsi ancora più personalizzati e sensibili alla diversità, in linea con le prospettive inclusive della didattica contemporanea.

Infine, una direzione particolarmente promettente consiste nell'integrare le analisi svolte con strumenti psicometrici validati su larga scala, capaci di fornire misurazioni standardizzate delle competenze socio-emotive e cognitive. L'uso combinato di metodologie quantitative robuste e di strumenti osservativi specifici dell'ambito motorio consentirebbe di produrre evidenze più solide e comparabili a livello internazionale.

Nel complesso, le prospettive future delineano un percorso di ricerca ricco e articolato, che invita a consolidare e ampliare il contributo del Volley S3 come modello educativo per la scuola primaria, promuovendo indagini sempre più sistematiche, interdisciplinari e sensibili alla complessità dello sviluppo infantile.

Capitolo 4

VERSO IL “VOLLEY 4ALL”

4.1 La necessità dialogica per la continuità del progetto educativo

Nel quadro dell'educazione sportiva contemporanea, sempre più attenta ai nessi tra sviluppo motorio, crescita personale e coesione sociale, le discipline sportive possono essere concepite non come ambiti chiusi e rigidamente separati, ma come “linguaggi” che, pur conservando una propria specificità tecnica e culturale, sono in grado di dialogare tra loro in una prospettiva di reciproca contaminazione positiva. In tale orizzonte, ogni sport non è soltanto un sistema di regole, gesti e valori che si esaurisce entro i confini della propria pratica codificata, ma diventa potenzialmente una risorsa per altre discipline, fungendo da sport donatore nella misura in cui mette a disposizione contenuti, schemi motori, vincoli percettivi e forme di coordinazione che possono arricchire l'allenamento e l'esperienza dei praticanti di uno sport “primario” (Luukkainen et al., 2025; Travassos et al., 2018; Williams et al., 2021). Si può pensare, ad esempio, a come la precisione dei lanci, il controllo del corpo nello spazio e la fine regolazione del ritmo che si sviluppano nella ginnastica ritmica o in quella artistica possano essere trasferiti, con i dovuti adattamenti metodologici, in sport quali la pallacanestro, il calcio o la pallavolo; allo stesso modo, le abilità di equilibrio dinamico, di gestione della velocità e di resistenza alla fatica che caratterizzano discipline su rotelle o su ruote contribuiscono a rafforzare competenze trasversali di stabilità posturale, consapevolezza corporea e tenuta psicofisica, spendibili in molteplici contesti sportivi.

In questa logica, il dialogo tra discipline non si limita ad aggiungere, in modo episodico, qualche esercizio “diverso” all'interno dell'allenamento, ma si configura come una scelta pedagogica e metodologica che assume la multisportività e la multilateralità come principi ordinatori del

percorso di formazione motoria. Il bambino o il giovane non viene avviato a una sola disciplina in maniera esclusiva e precoce, bensì viene posto al centro di un'esperienza variata, in cui lo sport principale preferito è costantemente “nutrito” da elementi tecnici, coordinativi e situazionali provenienti da altri sport, scelti in quanto in grado di ampliare la sua alfabetizzazione motoria e il suo repertorio di azioni possibili (Luukkainen et al., 2025; Travassos et al., 2018). In questo modo, l'allenamento perde progressivamente le caratteristiche di ripetitività e monotonia spesso associate a una precoce specializzazione monodisciplinare, che la letteratura individua come uno dei fattori di rischio principali sia per l'abbandono sportivo sia per l'insorgenza di sovraccarichi fisici e stress psicologico (Baker, 2003; Myer et al., 2015; Zhang et al., 2024). L'inserimento strutturato di contenuti provenienti da sport donatori rende infatti le sedute più stimolanti dal punto di vista motorio, più coinvolgenti sul piano motivazionale e, di conseguenza, più sostenibili nel lungo periodo.

La frequente preoccupazione di tecnici e dirigenti, secondo cui l'introduzione di esperienze tratte da altri sport potrebbe indurre i bambini ad “abbandonare” la disciplina principale per migrare verso lo sport donatore, appare, alla luce delle evidenze disponibili, sostanzialmente infondata. I dati empirici e le analisi sul drop-out suggeriscono piuttosto che un allenamento arricchito, vario e piacevole contribuisce a consolidare il legame affettivo con lo sport primario e, al tempo stesso, a ridurre il rischio di abbandono dovuto alla monotonia, alla pressione e allo scarso divertimento (Myer et al., 2015; Travassos et al., 2018; Williams et al., 2021). È certamente possibile che, in alcuni casi, l'incontro con uno sport donatore susciti un interesse particolare e conduca il bambino a orientarsi, nel tempo, verso una disciplina più congeniale alle proprie inclinazioni; tuttavia, da un punto di vista pedagogico, questo processo va interpretato non come una “perdita” di iscritti, bensì come l'emergere di talenti e vocazioni che una rigida specializzazione precoce rischierebbe di soffocare.

Questa visione di dialogo tra discipline sportive trova un'elaborazione sistematica nel modello Joy of Moving e, in particolare, nel progetto Joy of Moving Multisport4Life, che propone una

struttura ecologica di riferimento per comprendere come diverse agenzie educative – famiglia, scuola, associazioni sportive, istituzioni – possano cooperare nel promuovere stili di vita attivi, esperienze motorie significative e percorsi sportivi sostenibili (Pesce et al., 2023). In tale modello, il bambino attivo occupa il centro di una rete nella quale la pratica sportiva è al tempo stesso mezzo e contesto per perseguire ciò che Côté e colleghi hanno descritto come le “3 P” dello sviluppo sportivo positivo: Performance, Participation e Personal development (Côté et al., 2007). La prestazione viene dunque concepita come una dimensione importante, ma non esclusiva; essa è integrata con la partecipazione continuativa e con lo sviluppo personale, inteso come crescita affettiva, cognitiva, sociale e morale.

Il nodo problematico, nel contesto del sistema sportivo attuale, riguarda le modalità concrete attraverso cui tali tre dimensioni possano coesistere nella pratica dell’allenamento giovanile. Da un lato, persiste la credenza che il raggiungimento di alti livelli di prestazione richieda percorsi basati sulla specializzazione precoce e sull’esposizione intensiva a un’unica disciplina, sin dalle prime fasi dell’età evolutiva; dall’altro, la diversificazione delle esperienze motorie viene spesso confinata alla fascia di età più bassa e abbandonata non appena i regolamenti federali, le competizioni e i meccanismi di selezione rendono più pressante l’obiettivo del rendimento sportivo. Tuttavia, la letteratura internazionale evidenzia come i percorsi che prevedono un’esposizione multisportiva e multilaterale, seguita da una specializzazione più tardiva, siano spesso associati a una migliore permanenza nello sport e, in alcuni casi, anche a esiti di prestazione più stabili nel lungo periodo (Baker, 2003; Côté & Vierimaa, 2014; Güllich et al., 2022; Mosher et al., 2020, 2022; Myer et al., 2015, 2016).

In questa prospettiva, un punto di svolta consiste nell’assumere il diritto al gioco come riferimento irrinunciabile per le scelte educative e sportive. I documenti internazionali sui diritti dell’infanzia, dalla Dichiarazione del 1959 alla Convenzione delle Nazioni Unite del 1989, riconoscono esplicitamente il gioco come diritto fondamentale del bambino, non solo per il suo valore ricreativo ma per la sua funzione formativa, sociale e culturale (Dichiarazione dei Diritti

del Fanciullo, 1959; Convention on the Rights of the Child, 1989). Se il percorso che conduce dalla spontaneità del gioco libero alla pratica deliberata dell'allenamento sportivo viene letto alla luce di questo diritto, appare chiaro che il passaggio non può essere né brusco né anticipato, ma deve mantenere nel tempo una componente ludica, esplorativa e motivante. Il gioco libero, soprattutto in contesti all'aperto, rappresenta un terreno fecondo per la crescita motoria e per il benessere globale, in grado di potenziare gli effetti delle attività motorie educative scolastiche (Boxberger et al., 2019; Pesce, Masci et al., 2016; Tomporowski et al., 2015). Al tempo stesso, le evidenze indicano che, da solo, esso non è sufficiente a garantire la maturazione di competenze specifiche necessarie per alte prestazioni sportive, rendendo quindi necessario, in una fase successiva e con modalità appropriate, l'ingresso in forme di pratica deliberata strutturata (Güllich et al., 2022; Côté et al., 2020; MacNamara et al., 2015).

All'interno di questo continuum, la famiglia assume un ruolo imprescindibile, in quanto prima agenzia educativa responsabile di facilitare il contatto del bambino con il movimento e con il gioco. I genitori sostengono il gioco spontaneo, favorendo esperienze a casa, in cortile, nei parchi, in natura, come proposto anche nei materiali rivolti alle famiglie nell'ambito di Joy of Moving (Bellotti et al., 2021); in seguito, sono coloro che rendono concretamente possibile l'accesso agli ambienti strutturati della scuola e delle società sportive, facilitando la partecipazione e la continuità dell'impegno. La relazione tra bambino attivo e famiglia non è però unidirezionale: alcune ricerche suggeriscono che l'entusiasmo e il "desiderio di muoversi" del bambino possano a loro volta influenzare positivamente gli stili di vita dei genitori, generando un circolo virtuoso di reciproca attivazione motoria (Kruk et al., 2018).

Parallelamente, la scuola e in particolare l'Educazione Fisica costituiscono una seconda grande agenzia deputata alla costruzione di un rapporto sano con il corpo, il movimento e lo sport. Sebbene spesso relegata a un ruolo marginale nei curricula ufficiali, come indirettamente testimoniato dalla sua collocazione nelle Indicazioni nazionali (MIUR, 2012), l'Educazione Fisica, quando progettata e condotta in modo adeguato, è in grado di promuovere la

partecipazione, la competenza motoria di base e lo sviluppo di dimensioni personali che risultano fondamentali anche per il futuro percorso sportivo (Siedentrop, 2002; Côté et al., 2007; Ladwig et al., 2018). Modelli come lo Sport Education Model (Siedentrop, 2002) o programmi come Joy of Moving Multisport4Life e altri approcci basati sulla multisportività e sulle life skills mostrano come la scuola possa fungere da ponte tra gioco deliberato e pratica deliberata, offrendo esperienze strutturate ma ancora fortemente ludiche e inclusive (Condello et al., 2021; Pesce, Marchetti et al., 2016).

In questo quadro, le life skills emergono come una componente strategica, in quanto abilità trasversali che, se allenate attraverso lo sport, possono essere trasferite a molteplici ambiti di vita. Programmi di educazione motoria e sportiva che integrano in modo intenzionale la formazione di capacità decisionali, problem solving, gestione delle emozioni e dello stress, comunicazione efficace, cooperazione e resilienza contribuiscono a fare dello sport non solo un campo di prestazione, ma un contesto di educazione integrale (Goudas, 2008; Danish, 2002; Pesce, Marchetti et al., 2016; Strafford et al., 2018; Williams et al., 2021). La molteplicità delle esperienze multisportive e multilaterali facilita questo processo di trasferimento, poiché abitua il bambino a riconoscere la ricorrenza delle stesse abilità in situazioni differenti, mostrando come ciò che si apprende in un contesto (ad esempio, il parkour) possa rivelarsi utile in un altro (ad esempio, un gioco di squadra).

Tra le life skills di maggiore rilievo in ambito sportivo, in particolare nei giochi di squadra, si colloca la leadership, intesa come processo attraverso il quale una persona influenza un gruppo nel perseguimento di obiettivi condivisi (Gould & Voelker, 2012). L'educazione sportiva giovanile offre numerose occasioni per allenare tale capacità, a condizione che l'allenatore e l'insegnante di Educazione Fisica ne facciano un oggetto di esplicita progettazione e non la affidino semplicemente alla spontaneità dei gruppi. La formazione delle squadre, la distribuzione dei ruoli, la rotazione delle responsabilità, la riflessione guidata su come vengono prese le decisioni all'interno del team costituiscono momenti preziosi per sperimentare forme

di leadership condivisa. La letteratura ha messo in luce come, per superare i limiti di una leadership accentrata sulla sola figura del capitano, spesso scelto dai coetanei in base a criteri informali, sia opportuno distribuire le funzioni di guida tra più soggetti, distinguendo, ad esempio, tra leader operativo, leader motivazionale e leader sociale (Fransen et al., 2019; Cotterill et al., 2022). Programmi strutturati, come quelli proposti da Gould e Voelker (2010), illustrano percorsi nei quali gli allievi vengono accompagnati a identificare, esercitare e discutere le competenze necessarie per guidare un gruppo, dalla comunicazione alla gestione dei conflitti, dalla coesione alla presa di decisioni in situazioni critiche.

Se si sposta lo sguardo a un livello macrosociale, le competenze di leadership e, più in generale, le abilità di cittadinanza attiva sviluppate attraverso lo sport possono essere riconosciute come risorse fondamentali per il dialogo tra culture e per le iniziative di Sport for Development and Peace. In questo ambito, lo sport viene utilizzato intenzionalmente come strumento per promuovere cambiamento sociale positivo, inclusione, riduzione dei conflitti e costruzione della pace, in particolare in contesti caratterizzati da svantaggio sociale, tensioni etniche o fragilità istituzionale (United Nations, 2015; Kang & Svensson, 2019; Schulenkorf & Sherry, 2021). Documenti quali il Libro Bianco sul dialogo interculturale del Consiglio d'Europa (Council of Europe, 2008) e gli orientamenti dell'Accordo Parziale Allargato sullo Sport (EPAS) sottolineano come l'Educazione Fisica e lo sport possano contribuire in modo significativo alla formazione di competenze democratiche, al rispetto della diversità e alla capacità di gestire le differenze in modo costruttivo (Žnidarec Čukovič, 2018).

Il riferimento al quadro teorico del contatto intergruppo elaborato da Allport (1954) e sviluppato da successive ricerche (Paolini et al., 2021; Pettigrew et al., 2011; Kauff et al., 2021) consente di comprendere più rigorosamente in che modo lo sport possa incidere sulla riduzione dei pregiudizi. Il contatto tra gruppi diversi, per produrre effetti positivi, deve realizzarsi in condizioni che garantiscano un certo equilibrio di status, la definizione di obiettivi comuni sovraordinati, la cooperazione effettiva e il sostegno delle istituzioni. Le squadre sportive miste

– per genere, origine culturale, abilità, status socioeconomico – offrono un contesto potenzialmente privilegiato per tali forme di contatto, a condizione che l’allenatore e l’istituzione sportiva organizzino intenzionalmente attività, ruoli e obiettivi in modo da rendere visibile e riconosciuta la partecipazione di tutti (Holt et al., 2017; Schulenkorf & Sherry, 2021). È tuttavia importante riconoscere che la presenza di contatto non basta, di per sé, a garantire il superamento dei pregiudizi. Le ricerche mettono in guardia rispetto alla possibilità che, in assenza di condizioni favorevoli o in presenza di esperienze negative precedenti, il contatto intergruppo possa addirittura rafforzare stereotipi e ostilità (Schäfer et al., 2021). Non mancano esempi, anche in ambito sportivo giovanile, di situazioni in cui episodi di discriminazione o insulti razzisti lasciano segni profondi e rendono più difficile la costruzione di relazioni positive in futuro. Per questo motivo, lo sport come veicolo di dialogo interculturale deve essere accompagnato da strategie pedagogiche esplicite che promuovano l’equità nella distribuzione dei ruoli, la valorizzazione delle differenze, la cooperazione su obiettivi comuni, la riflessione critica su stereotipi e pregiudizi.

Il filo che collega questi diversi livelli – dalla multisportività al modello delle 3 P, dal diritto al gioco al dialogo interculturale – è la centralità dell’empatia e del riconoscimento dell’altro come soggetto portatore di valore. Le ricerche sul contatto intergruppo evidenziano che uno dei meccanismi principali attraverso cui il contatto positivo riduce i pregiudizi consiste nella diminuzione dell’ansia nei confronti del gruppo “altro” e nello sviluppo di una maggiore capacità empatica (Pettigrew et al., 2011; Paolini et al., 2021). Lo sport, se progettato come esperienza educativa intenzionale e non solo come contesto competitivo, può diventare un terreno privilegiato per imparare a comprendere le emozioni proprie e altrui, per esercitare la regolazione emotiva e per costruire una disposizione stabile all’ascolto e al dialogo. In tal senso, il dialogo tra discipline, tra agenzie educative e tra culture si intreccia con il percorso di crescita del bambino e dell’adolescente, delineando un modello di pratica motoria e sportiva che non

mira esclusivamente alla prestazione, ma contribuisce alla formazione di persone capaci di abitare spazi relazionali complessi in modo competente e responsabile.

L'elaborazione di un progetto educativo orientato all'inclusione, come quello sviluppato all'interno del paradigma Volley 4ALL, richiede la predisposizione di una solida infrastruttura dialogica che sostenga nel tempo coerenza, profondità pedagogica e responsabilità condivisa. Nelle società contemporanee, caratterizzate da crescente complessità e pluralizzazione dei bisogni formativi, la scuola non può più essere concepita come un'istituzione autoreferenziale, ma come un sistema aperto, relazionale, attraversato da molteplici attori che concorrono alla costruzione del percorso formativo degli alunni. Come evidenziato dalla pedagogia dialogica, da Buber a Freire, ogni processo educativo autentico nasce dall'incontro tra soggetti e dalla costruzione di significati comuni; tale incontro costituisce la matrice entro cui l'inclusione può emergere come pratica quotidiana e non come esito contingente.

Nel campo delle scienze motorie, questa dimensione dialogica assume una rilevanza ancora più marcata, poiché l'apprendimento corporeo si sviluppa attraverso cicli continui di interazione, feedback, negoziazione e coordinamento. Il corpo in movimento non è mai un'entità isolata, ma un sistema in relazione con l'altro e con l'ambiente. Ciò significa che anche l'inclusione non può essere ridotta a una serie di adattamenti tecnici, ma va interpretata come una pratica relational-oriented, radicata nella comunicazione reciproca tra docenti, alunni, famiglie e professionisti esterni. Modelli come l'approccio socio-culturale all'apprendimento motorio (Rovegno, 2006) e la prospettiva ecologica (Renshaw et al., 2019) insistono proprio sulla natura dialogica dell'azione educativa: l'apprendimento nasce all'interno di sistemi dinamici in cui le interazioni sono più determinanti dei singoli contenuti.

La necessità dialogica emerge, inoltre, come condizione essenziale per garantire continuità al progetto educativo. La continuità non va intesa in senso meramente temporale, ma come mantenimento di una linea pedagogica condivisa nel tempo e nei diversi contesti di esperienza. In ambito inclusivo, sono numerosi gli studi che sottolineano l'importanza della coerenza

progettuale per la stabilizzazione dei comportamenti e per la costruzione di un senso di appartenenza (Ainscow; Booth; Dyson). Senza una interazione costante tra docenti curricolari, insegnanti di sostegno, educatori sportivi e figure professionali del territorio, il rischio è quello di una frammentazione del percorso, che finisce per indebolire gli apprendimenti e per rendere incerto il ruolo dei diversi attori coinvolti.

In quest'ottica, il progetto Volley 4ALL rappresenta un contesto particolarmente adatto allo sviluppo di una cultura dialogica. La natura cooperativa del gioco, la necessità di adattare compiti e ruoli, la gestione condivisa delle transizioni e dei feedback rendono l'attività sportiva un dispositivo pedagogico privilegiato per attivare forme di lavoro interprofessionale. La letteratura sull'educazione inclusiva sottolinea come il lavoro di rete e la costruzione di comunità educanti risultino determinanti nel sostenere la partecipazione degli alunni con bisogni educativi speciali (Norwich; Florian). Attraverso il dialogo, la scuola può infatti evitare l'isolamento delle responsabilità e promuovere un ethos inclusivo che permea l'intero ambiente di apprendimento.

Una dimensione cruciale di tale dialogicità riguarda il rapporto con le famiglie. Le ricerche sulla collaborazione scuola-famiglia evidenziano come la partecipazione genitoriale sia un predittore significativo di riuscita dei progetti inclusivi, soprattutto quando essi coinvolgono il corpo, la motricità e le competenze socio-relazionali (Epstein; Deslandes). Le famiglie possiedono conoscenze situate che permettono di comprendere più profondamente bisogni, vulnerabilità e risorse dei bambini, rendendo possibile una progettazione più sensibile alle differenze individuali. Nel contesto del Volley 4ALL, la partecipazione consapevole delle famiglie favorisce la continuità delle esperienze tra scuola, vita quotidiana e contesti extrascolastici, rafforzando i comportamenti cooperativi, la regolazione emotiva e le abilità di partecipazione sviluppate nel gioco-sport.

Un ulteriore livello di dialogo – spesso sottovalutato, ma decisivo – riguarda la dimensione intra-gruppo, ovvero il dialogo tra pari. L'inclusione non si costruisce solo tramite l'azione degli

adulti, ma anche e soprattutto attraverso le dinamiche interne al gruppo classe. Il gioco di squadra, e in particolare le forme di gioco-sport come il volley, genera spazi di interdipendenza positiva che sollecitano i bambini a riconoscersi reciprocamente come risorsa. Ricerche nel campo delle relazioni tra pari mostrano come il cooperative learning e il peer tutoring contribuiscano a ridurre i rischi di esclusione sociale e a migliorare l'auto-efficacia degli alunni con disabilità (Johnson & Johnson; Damon). Nel Volley 4ALL, la rotazione dei ruoli, la natura sequenziale dell'azione e la valorizzazione di competenze eterogenee rendono imprescindibile l'attivazione di un dialogo spontaneo che attraversa la sfera verbale e quella non verbale, mediata dalle dinamiche corporee dell'interazione motoria.

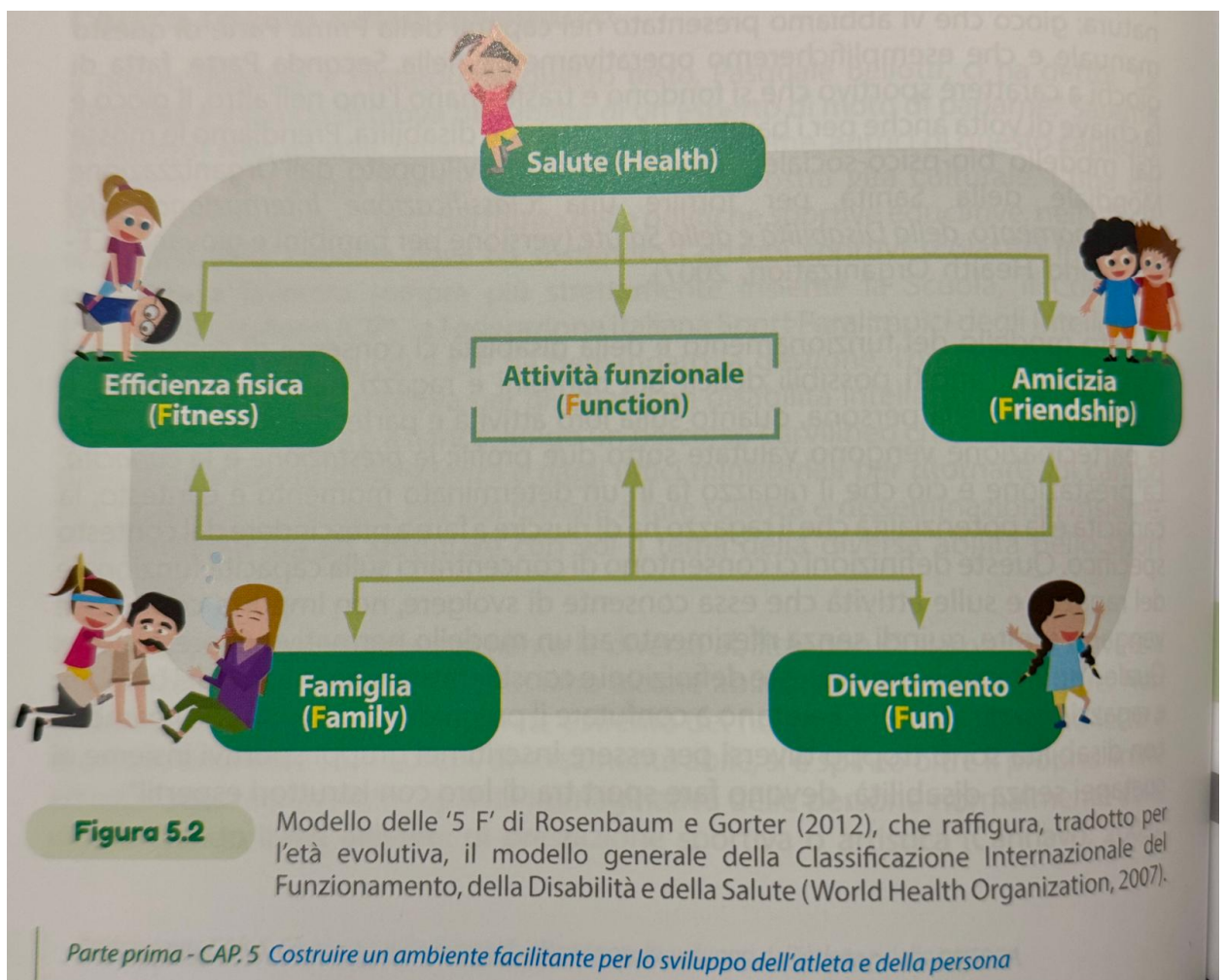
In sintesi, la dimensione dialogica rappresenta la condizione strutturale dell'intero progetto Volley 4ALL. Essa sostiene la continuità temporale e pedagogica dell'intervento, promuove la convergenza degli attori istituzionali, rafforza il partenariato con le famiglie e attiva il potenziale inclusivo del gruppo classe. Proprio attraverso il dialogo, un progetto motorio può trasformarsi in un dispositivo educativo capace di incidere sul benessere personale e sulla partecipazione sociale di tutti gli alunni, configurando il Volley 4ALL come una pratica di inclusione sistemica e non come una semplice variante metodologica dell'educazione fisica.

4.2 La costruzione di un ambiente facilitante per lo sviluppo della persona

Nel contesto dell'avviamento allo sport in prospettiva inclusiva, la distinzione concettuale fra prestazione e capacità proposta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità attraverso la classificazione ICF-CY (World Health Organization, 2007) assume un rilievo decisivo per orientare le scelte pedagogiche e organizzative. Tale distinzione può essere trasposta, in ambito sportivo, nel rapporto fra competizione e allenamento: la prestazione funzionale è collegata principalmente al momento competitivo, mentre la capacità funzionale rinvia alle condizioni che l'allenamento sportivo crea e sviluppa nel tempo. Se la competizione richiede che gli atleti vengano messi "alla pari", attraverso categorie differenziate per età, sesso, disabilità o

specifiche condizioni patologiche, l'allenamento presportivo dovrebbe invece ispirarsi al principio opposto: offrire pari opportunità di movimento, di partecipazione e di esperienza a tutti i bambini e ragazzi, nelle situazioni concrete in cui essi vivono, evitando di trasformare precocemente la pratica sportiva in un contesto selettivo e segregante.

Il modello generale dell'ICF, così come riletto da Rosenbaum e Gorter (2012), può essere tradotto, con particolare efficacia sul piano applicativo, in una cornice a cinque "F" specificamente pensata per l'età evolutiva: Function, Fun, Family, Fitness, Friendship. In questa declinazione, il funzionamento e la salute dei bambini e degli adolescenti – con sviluppo tipico o atipico – non vengono ridotti a parametri strettamente medico-funzionali, ma sono considerati come il risultato dinamico dell'interazione fra attività funzionale, divertimento, contesto familiare, efficienza fisica e relazioni amicali.



Il fulcro del modello è rappresentato dall'attività funzionale (Function), intesa, nel caso dell'infanzia, non tanto come “compito lavorativo” – come avviene di norma per l'adulto – quanto piuttosto come gioco. In questa prospettiva, il gioco viene considerato il “lavoro del bambino”, ossia la forma principale attraverso cui egli si confronta con il mondo, costruisce significati e sviluppa competenze (Rosenbaum & Gorter, 2012).

Il gioco motorio, quando è intenzionalmente progettato, diventa attività funzionale nel senso pieno del termine: non è soltanto svago, ma contribuisce in modo determinante all'alfabetizzazione motoria, che può essere intesa come l'insieme di conoscenze, abilità e atteggiamenti che permettono alla persona di usare il proprio corpo in modo competente in una varietà di contesti (Carbone et al., 2021). L'alfabetizzazione motoria è stata progressivamente riconosciuta come una chiave di volta per lo sviluppo olistico del bambino e ha assunto un ruolo centrale nelle politiche educative, nei programmi di avviamento allo sport e nelle iniziative di promozione della salute (Dudley et al., 2017). Tuttavia, la sua concettualizzazione e la sua operativizzazione risentono ancora del fatto che la maggior parte degli studi è stata condotta su popolazioni a sviluppo tipico e che, nella pratica, l'attenzione si concentra spesso in modo prevalente sulle abilità motorie tradizionali, trascurando la grande eterogeneità dei percorsi possibili nell'ambito dello sviluppo tipico e atipico. In una prospettiva realmente inclusiva, emerge l'esigenza di studiare, riconoscere e valorizzare le molteplici traiettorie di alfabetizzazione motoria, prendendo sul serio la diversità delle abilità e dei profili funzionali che caratterizzano i bambini con e senza disabilità (Pushkarenko et al., 2023).

All'interno del modello delle cinque “F”, il divertimento (Fun) assume una centralità non solo psicologica, ma anche pedagogica. Rosenbaum e Gorter (2012) sottolineano come, tra i fattori personali che contribuiscono all'attività funzionale del bambino con disabilità, il piacere di giocare e di muoversi costituisca un elemento decisivo. Laddove si incontra un bambino che gioca, si ritrova quasi sempre il divertimento; quando questo viene a mancare, il gioco perde

progressivamente la sua funzione evolutiva e la pratica sportiva rischia di trasformarsi in esperienza di frustrazione e ritiro. Nei percorsi sportivi inclusivi, e in particolare negli approcci ispirati al metodo Joy of Moving, la gioia del movimento rappresenta il filo conduttore che dovrebbe attraversare i diversi contesti – scuola, famiglia, società sportiva – e garantire che il bambino, anche in presenza di disabilità, sia accolto in modo concreto, rispettoso e non paternalistico. Solo in queste condizioni il divertimento può evolvere in una forma più profonda di soddisfazione, legata al sentirsi competenti, riconosciuti e parte di un gruppo.

Un ulteriore pilastro del modello è costituito dalla famiglia (Family). La letteratura ha evidenziato in più occasioni come il supporto familiare sia decisivo tanto per la pratica sportiva dei bambini a sviluppo tipico quanto per quella dei bambini con disabilità, specialmente quando si tratta di percorsi di lungo periodo e di eventuali “doppie carriere” sportivo-scolastiche nei giovani atleti più talentuosi (Carbone et al., 2021). Nel caso dei bambini e ragazzi con disabilità, la famiglia assume un ruolo ancora più delicato, poiché è spesso chiamata a mediare fra esigenze sanitarie, opportunità educative, vincoli logistici e risorse economiche. In un’ottica di inclusione autentica, l’educazione sportiva non può essere progettata senza il coinvolgimento attivo dei genitori, i quali andrebbero sostenuti nel considerare l’attività motoria e sportiva integrata non come semplice “terapia aggiuntiva”, ma come opportunità di emancipazione, di sviluppo di autonomia e di partecipazione sociale per i figli, tipicamente e diversamente abili, all’interno di gruppi misti.

L’efficienza fisica (Fitness) rappresenta un’altra dimensione cruciale. La capacità di svolgere attività funzionali dipende infatti, in misura significativa, dalle condizioni strutturali e funzionali dell’organismo. Nei bambini e nei ragazzi con disabilità, i livelli di efficienza fisica risultano spesso inferiori rispetto al potenziale individuale e, in molti casi, rispetto ai coetanei senza disabilità. Ciò non è solo il risultato delle limitazioni intrinseche alla condizione di salute, ma dipende anche da occasioni ridotte di movimento, da barriere ambientali e sociali e da un’offerta sportiva non sempre accessibile e adeguata. La pratica sportiva adattata e inclusiva

può contribuire in modo rilevante a contrastare il decondizionamento muscolare, a migliorare la capacità cardiorespiratoria e a sostenere lo sviluppo di una più ampia gamma di abilità motorie, con effetti benefici sulla salute e sulla qualità di vita (Carbone et al., 2021; Lankhorst et al., 2021). In questo senso, la promozione dell'efficienza fisica non è un obiettivo "accessorio", ma parte integrante di un progetto di equità sanitaria.

L'ultima componente del modello, ma non per importanza, è l'amicizia (Friendship). Nella prospettiva dell'ICF, la partecipazione rappresenta una dimensione fondamentale del funzionamento; per i bambini e i ragazzi con disabilità, una delle forme più significative di partecipazione è la possibilità di stringere relazioni amicali, condividere esperienze di gioco e di sport, vivere momenti di libertà, di sfida e di riconoscimento reciproco (Aitchison et al., 2022). L'amicizia, in questo quadro, non è un semplice "esito collaterale" della pratica sportiva, ma il luogo in cui si costruisce la percezione di appartenenza, si sperimentano ruoli sociali attivi e si mettono alla prova gli stereotipi sulla disabilità che circolano nel gruppo dei pari. Proprio in questo nodo si crea un raccordo tra il modello delle cinque "F" e il modello delle tre "P" di Côté e colleghi (2007): la partecipazione, intesa come possibilità reale di esserci, di contribuire e di essere riconosciuti, costituisce il fondamento sia della prestazione, sia dello sviluppo personale.

Nonostante ciò, le indagini epidemiologiche mostrano che la quota di ragazzi con disabilità che prende parte ad attività sportive organizzate rimane significativamente inferiore rispetto ai coetanei senza disabilità (Ng et al., 2019; Robertson et al., 2018). In una popolazione che sperimenta già, in molti casi, minori opportunità di partecipazione sociale in generale, la possibilità di prendere parte ad attività sportive strutturate rappresenta un'occasione preziosa per promuovere lo sviluppo fisico, psicologico e sociale, riducendo al contempo le disuguaglianze di salute e di benessere (Carbone et al., 2021; Klenk et al., 2019). La relazione fra partecipazione sportiva e sviluppo personale appare particolarmente forte nel caso della disabilità: lo sport non contribuisce solo alla costruzione dell'identità atletica, ma influenza

profondamente il modo in cui la persona percepisce se stessa, rielabora la propria condizione e si sente legittimata a occupare uno spazio attivo nella comunità. In questo senso, il movimento paralimpico nasce storicamente con l'intento di offrire a tutte le persone, indipendentemente dalla disabilità, la possibilità di partecipare e, eventualmente, di eccellere nella prestazione sportiva; tuttavia, questo obiettivo può essere compiutamente raggiunto solo se inserito in una cultura dell'abilità capace di prendere le distanze da forme di abilismo che, paradossalmente, rischiano di riprodurre gerarchie tra "normalità" e "diversità", relegando le prestazioni paralimpiche a un livello simbolicamente inferiore rispetto a quelle olimpiche (Svanelöv et al., 2020).

La costruzione di una cultura che riconosce l'eterogeneità delle abilità e rifiuta l'idea di una norma unica di funzionamento passa anche dall'avviamento allo sport in età evolutiva, in una fase che precede la selezione e la promozione di eventuali talenti paralimpici "speciali". In questo passaggio, la sinergia fra scuola e mondo sportivo può contribuire a coniugare in modo virtuoso dimensione educativa e dimensione prestativa, all'interno di ambienti realmente inclusivi. L'inclusione, in tale prospettiva, non è una semplice etichetta, ma un modo di concepire, organizzare, progettare e valutare le attività: essa si realizza attraverso la condivisione di obiettivi, la costruzione di "ponti" pedagogici fra palestra, campo sportivo, contesto familiare e ambiente scolastico, e la cura intenzionale delle relazioni fra tutti gli attori coinvolti.

La letteratura scientifica evidenzia come le società sportive che possono definirsi realmente inclusive siano spesso quelle che intrattengono relazioni strutturate con le scuole, dalle quali reclutano i ragazzi con disabilità e con le quali progettano percorsi integrati di attività motoria e sportiva (Geidne & Jerlinder, 2016). In tale quadro, il gruppo sportivo scolastico assume una funzione determinante nella costruzione di una cultura dell'inclusione, poiché rappresenta uno spazio in cui la dimensione educativa e quella sportiva si intrecciano in modo continuo (Valentini & Marinelli, 2021). Un gruppo sportivo inclusivo si configura come una vera

comunità educativa, in cui bambini e ragazzi con diversi profili di abilità condividono esperienze, assumono ruoli complementari e sperimentano forme di appartenenza e di responsabilità reciproca.

Le ricerche condotte in contesti scolastici caratterizzati da un approccio multisportivo e da una forte attenzione alle life skills hanno mostrato risultati incoraggianti. Programmi integrati, nei quali studenti con sviluppo tipico e studenti con disabilità intellettivo-relazionale partecipano insieme a gruppi sportivi scolastici e a lezioni di educazione fisica strutturate in chiave inclusiva, hanno evidenziato miglioramenti significativi sia nelle abilità sociali dei compagni tipicamente abili, sia nelle prestazioni motorie e sportive degli alunni con disabilità, talvolta pari o superiori a quelle dei coetanei (Marchetti, 2013; Marchetti et al., 2016; Pesce, Marchetti et al., 2016). Questi dati suggeriscono che l'inclusione sportiva, se sostenuta da una progettazione accurata e da un impianto metodologico multisportivo, non penalizza nessuno, ma amplia gli orizzonti di apprendimento e di crescita per tutti.

L'elaborazione di linee guida operative dettagliate per l'allenamento di ragazzi con differenti tipologie di disabilità richiede, senza dubbio, strumenti specifici e risorse dedicate. In questa direzione si collocano, ad esempio, i lavori internazionali su Joy of Moving Diversity e i contributi relativi all'educazione fisica adattata, che sottolineano l'importanza di una cultura dell'abilità capace di spostare l'attenzione dalla mancanza alle risorse (Horvat et al., 2019). In tali prospettive si affrontano in modo pragmatico le modalità di adattamento delle attività rispetto a differenti condizioni – dai disturbi del neurosviluppo alle disabilità sensoriali e motorie, fino alle patologie croniche – cercando di coniugare l'esigenza di sicurezza con quella di sfida, e l'attenzione alla specificità con la massima possibile vicinanza ai percorsi di allenamento ordinari. Tuttavia, viene contemporaneamente messo in guardia contro il rischio di ragionare esclusivamente in termini categoriali: l'uso eccessivo di etichette diagnostiche, pur partendo da esigenze di classificazione e di tutela, può contribuire a cristallizzare stereotipi e a

oscurare la singolarità dei bisogni educativi di ogni bambino (Carbone et al., 2021; Geidne & Jerlinder, 2016).

Da questa prospettiva, la domanda educativa non dovrebbe essere: “qual è il profilo di bisogni dei bambini con questa specifica diagnosi?”, ma piuttosto: “quali sono i bisogni educativi di questo bambino, che presenta anche una determinata condizione di disabilità?”. In altri termini, l’etichetta non va negata, poiché ha un significato clinico e giuridico, ma non può essere l’unico criterio per la progettazione; essa deve lasciare spazio a una considerazione attenta della persona, dei suoi interessi, delle sue motivazioni, delle sue forme di partecipazione desiderate. È possibile che due bambini con la stessa diagnosi abbiano esigenze molto diverse: uno può essere maggiormente interessato alla dimensione ludica e relazionale, un altro maggiormente motivato dalla sfida competitiva. Per prevenire il drop-out e sostenere percorsi di lungo periodo, si rende quindi necessario adattare i programmi sportivi alla “costellazione” specifica di abilità, limiti, risorse e desideri di ciascun bambino (Carbone et al., 2021; Geidne & Jerlinder, 2016).

La costruzione di un ambiente inclusivo, in questa visione, non è solo una questione tecnica o organizzativa, ma affonda le radici in riferimenti etici, normativi e culturali. In ambito italiano, i principi costituzionali di uguaglianza e tutela della salute indicano con forza il dovere di rimuovere gli ostacoli – economici, sociali, culturali – che limitano di fatto la libertà e l’uguaglianza dei cittadini, impedendo il pieno sviluppo della persona (Costituzione italiana, artt. 3 e 32). Applicati allo sport, tali principi invitano non solo a garantire l’accessibilità fisica e organizzativa delle attività, ma anche a trasformare atteggiamenti, rappresentazioni e pratiche che, in modo più sottile, possono produrre esclusione. In questa direzione si collocano anche le riflessioni del magistero sociale contemporaneo, che sottolineano come uno sport “a misura di ciascuno” debba consentire a ogni persona di sviluppare i propri talenti a partire dalla propria condizione, inclusa la fragilità o la disabilità, e come l’accesso alle attività non possa ridursi all’apertura formale di una porta, ma debba tradursi in accoglienza effettiva, superamento dei

pregiudizi e accompagnamento paziente alla partecipazione (Papa Francesco, 2022; Muñoz-Llerena et al., 2025; Kappellides & Spor, 2019).

In questo scenario, la promozione di un ambiente favorevole all'inclusione – sia in palestra, sia sul campo di gioco – implica la combinazione di tre livelli: un quadro teorico e normativo che riconosce il diritto al gioco e all'attività motoria per tutti; una progettazione educativa che assume l'eterogeneità delle abilità come risorsa e non come ostacolo; una cultura dell'accoglienza che vede nelle persone con disabilità non solo destinatari di aiuto, ma soggetti attivi in grado di contribuire alla vita della comunità sportiva, anche attraverso forme di volontariato e di responsabilità condivisa (Carbone et al., 2021; Muñoz-Llerena et al., 2025; Kappellides & Spor, 2019). In tale prospettiva, l'ambiente inclusivo non è un semplice “contesto adattato”, ma una comunità che cresce nel riconoscimento che ogni esclusione impoverisce lo sport e la società, mentre ogni percorso di partecipazione, anche fragile e imperfetto, amplia gli orizzonti di senso e di giustizia educativa.

La costruzione di un ambiente facilitante rappresenta uno dei principi cardine su cui si fonda l'intero impianto del progetto Volley 4ALL. Nella prospettiva delle scienze motorie e dell'educazione inclusiva, l'ambiente non costituisce un semplice contenitore neutrale delle attività, ma un sistema dinamico e relazionale che influenza in modo determinante la qualità dell'esperienza motoria, i processi di partecipazione e lo sviluppo globale della persona. Tale prospettiva è rafforzata dalla cornice concettuale proposta dall'ICF, secondo cui il funzionamento dell'individuo emerge dall'interazione tra caratteristiche personali e condizioni ambientali. In questa visione, l'ambiente può assumere la forma di barriera o di facilitatore, condizionando in maniera decisiva le opportunità di apprendimento e di partecipazione.

Applicare tale paradigma all'educazione motoria significa riconoscere che l'ambiente facilitante non si riduce all'adattamento tecnico di spazi e materiali. Esso include una molteplicità di dimensioni – fisiche, sociali, emotive, organizzative, metodologiche – che concorrono nel rendere l'esperienza educativa accessibile, significativa e trasformativa per tutti

gli alunni, con particolare attenzione a coloro che presentano bisogni educativi speciali. Le ricerche pedagogiche orientate alla prospettiva ecologica (Bronfenbrenner; Gibson; Renshaw) insistono sul fatto che l'esperienza motoria nasce dall'incontro attivo tra la persona e l'ambiente, attraverso un processo di percezione, azione e riorganizzazione continua che rende il contesto non il semplice sfondo dell'apprendimento, bensì una componente attiva e generativa.

In primo luogo, un ambiente facilitante deve garantire sicurezza fisica e psicologica. La sicurezza fisica riguarda la qualità degli spazi, la loro accessibilità, la possibilità di movimento in assenza di rischi eccessivi e la disponibilità di materiali adattati. La sicurezza psicologica riguarda invece il clima socio-emotivo che permette agli alunni di sentirsi accolti, riconosciuti e non giudicati. In ambito motorio, la percezione di sicurezza è determinante per l'attivazione di processi di esplorazione e sperimentazione: solo in un contesto in cui il bambino percepisce di poter sbagliare senza conseguenze punitive o stigmatizzanti, si attivano motivazione intrinseca, autoregolazione e partecipazione autentica. Gli studi di Deci e Ryan sulla Self-Determination Theory confermano che contesti supportivi, orientati alla relazione e alla competenza percepita, favoriscono un coinvolgimento più profondo e sostenibile nelle attività motorie.

In secondo luogo, un ambiente facilitante si caratterizza per la flessibilità organizzativa. L'inclusione non può essere programmata rigidamente, perché richiede adattamenti costanti alle condizioni del gruppo, alle dinamiche sociali, ai bisogni emergenti, alle situazioni impreviste che connotano l'azione educativa. La flessibilità riguarda la gestione dei tempi, la modulazione dell'intensità del carico motorio, la differenziazione dei compiti, l'assegnazione dei ruoli, la possibilità di variare le regole e di adattare la complessità tecnica delle proposte. Le ricerche sul Universal Design for Learning mostrano che flessibilità e diversificazione aumentano le opportunità di successo per tutti gli alunni, riducendo la necessità di interventi compensativi individuali.

In terzo luogo, un ambiente facilitante deve essere ricco di opportunità di interazione, sia cooperativa sia comunicativa. La pratica sportiva offre naturalmente occasioni di collaborazione, coordinamento e negoziazione, ma tali opportunità devono essere intenzionalmente valorizzate, soprattutto in contesti inclusivi. Il lavoro di Vygotskij sull'importanza della mediazione sociale per lo sviluppo cognitivo ed emotivo suggerisce che la qualità dell'interazione è uno dei fattori più determinanti dell'apprendimento. In un contesto motorio, ciò si traduce nella predisposizione di attività in cui gli alunni siano chiamati a cooperare, assumere ruoli diversi, coordinare le proprie azioni con quelle del gruppo, condividere strategie e risolvere problemi collettivamente. Questo tipo di ambiente non solo facilita la partecipazione degli alunni con disabilità, ma incrementa le life skills dell'intero gruppo classe.

Un ulteriore elemento qualificante dell'ambiente facilitante è la presenza di un insegnante-regista, capace di leggere le dinamiche emergenti e di modulare gli interventi in funzione delle necessità educative. La letteratura sull'educazione motoria evidenzia come la competenza dell'insegnante risieda non solo nella padronanza tecnica, ma nella capacità di orchestrare tempi, spazi, feedback e relazioni, costruendo un setting che favorisca apprendimenti progressivi e inclusivi. L'insegnante-regista si configura come mediatore di senso: offre orientamenti, facilita la comprensione delle regole, sostiene la partecipazione, promuove il decentramento cognitivo, guida la riflessione metacognitiva e crea un clima di fiducia reciproca. La sua presenza non è direttiva né sostitutiva, ma generativa: un accompagnamento proattivo che rende l'ambiente promotore di crescita personale.

Nel contesto del Volley 4ALL, la costruzione dell'ambiente facilitante assume un valore ancora più evidente. La pratica del volley richiede coordinazione, cooperazione, sincronizzazione dei tempi e delle intensità, capacità di gestire l'incertezza del rimbalzo e del movimento della palla. Ciò significa che un ambiente facilitante deve essere progettato per sostenere gradualmente queste competenze, senza generare frustrazione o esclusione nei bambini meno esperti o con

difficoltà motorie. Le versioni semplificate del gioco, i materiali morbidi e leggeri, la riduzione delle distanze, la possibilità di variazione delle regole e la rotazione dei ruoli sono tutti elementi che consentono di costruire un contesto in cui ogni bambino possa partecipare secondo le sue possibilità, sperimentare il successo, percepire la propria agency e contribuire alla dinamica collettiva.

Infine, un ambiente facilitante è tale quando promuove lo sviluppo integrale della persona. Non si limita alla sfera motoria, ma incoraggia la maturazione di competenze emotive, relazionali, etiche e cognitive. La pedagogia del corpo e del movimento sottolinea come l'esperienza motoria significhi sempre esperienza di sé: attraverso il movimento si costruisce identità, si sviluppa autoefficacia, si apprendono forme di gestione delle emozioni, si esplorano relazioni, si vive l'appartenenza a un gruppo. L'ambiente facilitante sostiene questa dimensione trasformativa perché riconosce il valore educativo dell'azione motoria e ne amplifica le potenzialità.

In conclusione, costruire un ambiente facilitante significa delineare un contesto educativo capace di valorizzare la diversità, sostenere la partecipazione e promuovere lo sviluppo personale attraverso il movimento. Nel progetto Volley 4ALL, tale impostazione non rappresenta un semplice accorgimento metodologico, ma il nucleo pedagogico dell'intervento: un ambiente pensato, intenzionale, dinamico, che permette a ciascun bambino di apprendere, cooperare, crescere e sentirsi parte attiva di una comunità.

La costruzione di un ambiente educativo realmente inclusivo richiede, innanzitutto, una prospettiva pedagogica che riconosca e valorizzi la diversità come componente essenziale della crescita individuale e collettiva. Chi opera quotidianamente con i bambini sa quanto vaste possano essere le differenze nei ritmi di sviluppo biologico, cognitivo, emotivo e sociale. Tali differenze, lungi dall'essere ostacoli, rappresentano una risorsa preziosa: costituiscono la "multiforme ricchezza umana" che ciascun bambino porta nel gruppo classe e che, se

adeguatamente accompagnata, diventa occasione di apprendimento reciproco, cooperazione e maturazione personale.

L'educazione inclusiva invita a superare una concezione omogeneizzante dell'infanzia, promuovendo invece un metodo educativo centrato sulla persona, sulle sue specificità e sui suoi potenziali. La dimensione relazionale svolge, in questo senso, un ruolo decisivo. Mettere "in comune ciò che si è", come ricorda anche la tradizione pedagogica personalista, significa riconoscere che ogni bambino può contribuire in modo unico alla crescita del gruppo. Le differenze – anche quelle dolorose, legate a condizioni di disabilità o fragilità – non sono un limite, ma una sfida educativa che spinge a costruire forme più profonde di collaborazione e di solidarietà. In un contesto di gioco-sport, ciò significa che nessun membro della squadra è superfluo: ciascuno diventa parte essenziale dell'azione condivisa, portando competenze, sensibilità e modalità espressive che arricchiscono l'esperienza del gruppo.

Per realizzare concretamente questa visione, è necessario predisporre all'interno del gruppo le condizioni relazionali affinché i bambini imparino a guardare l'altro con benevolenza, stima e curiosità. È compito dell'adulto educare il gruppo a riconoscere il talento altrui come complementare al proprio, a sviluppare senso di appartenenza, a creare legami significativi tra pari. Ciò implica la costruzione intenzionale di situazioni che promuovano scambi reciproci, attività cooperative e occasioni in cui anche gli alunni con disabilità assumano un ruolo attivo, diventando essi stessi risorsa educativa per i compagni attraverso forme di peer education e tutoring.

L'inclusione richiede, inoltre, un cambiamento linguistico e culturale. Il modo in cui ci si riferisce alla disabilità influenza in modo significativo le rappresentazioni mentali che i bambini sviluppano e, di conseguenza, la qualità delle interazioni sociali. È fondamentale evitare che l'etichetta preceda la persona: dire "bambino con autismo" e non "bambino autistico" significa riconoscere la complessità dell'individuo e prevenire l'effetto riduttivo che porta a identificare la persona con la sua condizione. Analogamente, riferimenti collettivi come "gli epilettici" o la

categoria, spesso utilizzata impropriamente, di “bambini speciali” alimentano stereotipi e distanze, contribuendo a creare differenze simboliche che ostacolano la partecipazione. La pedagogia contemporanea invita invece a formare uno sguardo capace di riconoscere ogni bambino come persona prima, e solo in seconda battuta come portatore di una specifica condizione (Horvat et al., 2019).

L'educazione all'inclusione implica, inoltre, la comprensione delle implicazioni psicosociali della disabilità. Le difficoltà di adattamento, quando non adeguatamente sostenute, possono generare regressioni, rassegnazione o atteggiamenti difensivi sia nei bambini con disabilità sia nei loro compagni. Gli adulti devono quindi essere preparati a interpretare comportamenti complessi, ad affrontare domande difficili, a nominare con delicatezza ciò che è fonte di fragilità. Ciò richiede un ascolto attento, una capacità empatica autentica e la disponibilità a costruire un linguaggio relazionale che permetta a tutti di sentirsi riconosciuti.

Al tempo stesso, sostenere l'inclusione non significa indulgere in forme di pietismo o abbassare le aspettative. La presenza di una disabilità non giustifica il mancato rispetto delle norme o la rinuncia alla crescita personale. L'educatore deve credere nelle potenzialità dei bambini con disabilità e chiedere loro di mobilitare competenze, risorse e capacità in modo adeguato alla situazione, mantenendo un equilibrio tra supporto e autonomia. L'obiettivo è preservare la dignità individuale, promuovere l'autostima e accompagnare ciascun bambino verso forme di autorealizzazione basate sulla soddisfazione dei bisogni di relazione, competenza e autodeterminazione.

Sul piano metodologico, la progettazione inclusiva richiede la capacità di ideare strumenti, adattamenti e facilitazioni che permettano a tutti di partecipare in modo significativo. L'inclusione non è un processo spontaneo: richiede creatività didattica, capacità di differenziazione, costruzione di attività cooperative e attenzione continua ai segnali corporei e comportamentali. L'osservazione del corpo – postura, sguardo, gestualità, ritmo del movimento – diventa uno strumento fondamentale per comprendere bisogni, anticipare difficoltà e

predisporre un contesto in cui ogni bambino possa sentirsi competente. È altrettanto essenziale educare i compagni a sviluppare questa sensibilità: solo così il gruppo classe può diventare un ambiente in cui la diversità non genera esclusione, ma apprendimento.

Infine, la promozione delle life skills rappresenta un elemento imprescindibile di una pedagogia inclusiva. Favorire nei bambini la capacità di cercare soluzioni alternative, di identificare limiti e punti di forza, di collaborare con il gruppo e di riflettere sulle proprie esperienze contribuisce a costruire una mentalità aperta, empatica e resiliente. L'educazione motoria, proprio perché utilizza il corpo come mediatore, si configura come uno spazio privilegiato per questo tipo di apprendimenti: giocare insieme, affrontare problemi, coordinare movimenti e condividere emozioni permette di vivere l'inclusione non come concetto astratto, ma come esperienza reale e trasformativa.

4.3 Dal Volley S3 al Sitting Volley S3: il circuito 2025

L'evoluzione dal Volley S3 al Sitting Volley S3, formalizzata all'interno del circuito nazionale 2025 della Federazione Italiana Pallavolo, costituisce uno dei passaggi più significativi nella recente trasformazione del rapporto tra sport, educazione e inclusione. Se il modello S3 tradizionale ha già rappresentato una profonda innovazione metodologica nella proposta della pallavolo per l'età evolutiva, l'introduzione della variante seduta segna un ampliamento concettuale che investe l'intera struttura pedagogica del progetto e ridefinisce il modo in cui la partecipazione motoria viene concepita in ambito scolastico.

Per comprendere il senso di questa trasformazione occorre innanzitutto considerare la natura stessa del Volley S3, pensato originariamente come un "gioco-sport" capace di rendere la pallavolo accessibile, comprensibile e motivante per i più piccoli. Attraverso la semplificazione delle regole, la riduzione degli spazi, la scelta di materiali facilitanti e la valorizzazione della componente cooperativa, il modello S3 ha consentito a bambini con competenze motorie eterogenee di partecipare attivamente all'azione di gioco, rappresentando una forma di

alfabetizzazione motoria adattata ai bisogni dell'età evolutiva. La letteratura in ambito pedagogico sportivo ha più volte evidenziato come l'introduzione di vincoli ridotti e di un'organizzazione più cooperativa dell'attività motoria permetta di aumentare il tempo di impegno effettivo, ridurre l'ansia da prestazione e favorire l'acquisizione progressiva delle competenze tecniche, cognitive e socio-relazionali tipiche dei giochi di squadra.

Tuttavia, la crescente attenzione verso i temi dell'accessibilità e della partecipazione universale, insieme all'evoluzione dei paradigmi internazionali sull'educazione inclusiva, ha reso evidente la necessità di una proposta ancora più flessibile, in grado di superare alcune barriere insite nella pratica tradizionale del gioco in stazione eretta. L'introduzione di un intero settore dedicato al Sitting Volley S3, annunciata nel programma del circuito 2025, risponde esattamente a questa esigenza. Il comunicato ufficiale della Federazione sottolinea come la presenza di un campo dedicato al sitting rappresenti un'espansione significativa del progetto, poiché consente "davvero a tutti di giocare" e di avvicinarsi alla pallavolo "anche da una prospettiva diversa, anche da seduti", mettendo in luce la volontà di conferire alla metastasi educativa del progetto un carattere esplicitamente inclusivo.

Dal punto di vista metodologico, la postura seduta rappresenta una vera rivoluzione. Essa modifica il sistema dei vincoli motori e, di conseguenza, le condizioni dell'apprendimento. I bambini, non potendo più contare sull'uso degli arti inferiori per lo spostamento, devono acquisire un diverso senso del corpo, della stabilità e dell'equilibrio. Le traiettorie della palla diventano più leggibili, i tempi di risposta più estesi, il gioco complessivamente più controllabile. Tale rallentamento non costituisce un impoverimento, ma un'occasione formativa che la letteratura sul motor learning considera particolarmente adatta alle fasi iniziali dell'apprendimento e ai bambini che presentano difficoltà coordinative o emotive. La postura seduta comporta un coinvolgimento muscolare del tronco e degli arti superiori diverso da quello del volley tradizionale; costringe il bambino a pensare in un altro modo alla gestione dello spazio, alla relazione con il compagno e alla anticipazione delle traiettorie. In questo senso, il

sitting volley favorisce un apprendimento più riflessivo e meno impulsivo, ponendo l'accento su capacità cognitive e sociali che nella versione tradizionale del gioco tendono talvolta ad essere sovrastate dalla rapidità dell'azione.

Da un punto di vista pedagogico, la postura seduta genera un ambiente più equo. Eliminando le differenze derivanti dalla forza delle gambe o dalla velocità negli spostamenti, si costruisce un contesto in cui i bambini possono vivere esperienze di successo indipendentemente dal loro livello di competenza motoria. La partecipazione non è più determinata dalla potenza o dalla rapidità, ma dalla capacità di leggere il gioco, di collaborare con i compagni, di comunicare efficacemente e di coordinare le proprie azioni con quelle degli altri. In altre parole, il sitting volley trasferisce il baricentro della competenza dal gesto tecnico individuale alla dinamica relazionale del gruppo, ponendo la cooperazione al centro dell'intero processo. Tale impostazione trova solide basi nei modelli socio-costruttivisti dell'apprendimento, che riconoscono nelle interazioni tra pari, nella comunicazione e nel confronto di prospettive differenti gli elementi più fertili per la crescita e lo sviluppo.

Il circuito 2025, con le sue tappe itineranti collocate in luoghi simbolici del patrimonio storico e urbano italiano – da Piazza Sordello a Mantova al Lungomare Falcomatà di Reggio Calabria, passando per Campobasso, Parma e la Reggia di Caserta – conferisce a questo progetto una dimensione pubblica e sociale di grande rilevanza. Portare la pallavolo inclusiva nelle piazze significa trasformare lo sport in un linguaggio comune, visibile e condiviso, che attraversa le comunità e rende l'inclusione non soltanto un principio dichiarato, ma una pratica collettiva osservabile. L'evento sportivo non è più confinato allo spazio scolastico o alla palestra, ma diventa esperienza di cittadinanza, luogo di incontro tra generazioni, famiglie, istituzioni, associazioni sportive e partner pubblici e privati. La presenza di organizzazioni come ESA, l'Università di Roma Tor Vergata, Coldiretti-Campagna Amica, Decathlon e Rai Kids testimonia la volontà di costruire una rete culturale ampia, nella quale l'inclusione motoria rappresenta un tassello di un progetto educativo e sociale molto più vasto.



EVENTI VOLLEY S3 2025



**20 MAGGIO 2025
MANTOVA**



Piazza Sordello

TAPPA

1

TAPPA

2

TAPPA

3

TAPPA

4

TAPPA

5

Corso Vittorio Emanuele



**27 MAGGIO 2025
CAMPOBASSO**

Reggia di Caserta



**10 OTTOBRE 2025
CASERTA***

*in collaborazione con Komen Italia

**03 OTTOBRE 2025
PARMA**



Parco Ducale

**16 OTTOBRE 2025
REGGIO CALABRIA**



Lungomare Falcomatà



Le dinamiche del sitting volley, quando introdotte in ambito scolastico e integrate nel percorso del circuito, producono effetti significativi sul gruppo classe. La vicinanza fisica generata dalla postura seduta, unita alla necessità di coordinazione costante, determina la costruzione di relazioni più intense e dirette tra i bambini. Le interazioni diventano più immediate, il contatto visivo più frequente, la comunicazione verbale e non verbale più strutturata. Il bambino è costretto a “fare squadra” in senso pieno, poiché l’azione motoria del singolo è sempre strettamente intrecciata a quella del compagno. La cooperazione, dunque, non è solo una strategia vincente, ma una condizione strutturale del gioco.

In questo processo emergono con particolare evidenza le life skills, che la letteratura internazionale riconosce come uno dei principali esiti formativi dell’educazione fisica inclusiva. Il sitting volley sollecita la capacità di ascoltare e comprendere l’altro, di negoziare ruoli e responsabilità, di gestire le emozioni in situazioni inedite, di adattarsi a cambiamenti imprevedibili. L’ambiente rallentato favorisce inoltre la riflessione sul proprio comportamento e su quello altrui, favorendo forme di metacognizione e di consapevolezza sociale spesso difficili da attivare nei giochi più veloci.

Il valore educativo del circuito 2025 risiede anche nella sua ripetizione territoriale. Il carattere itinerante dell’iniziativa permette di radicare una cultura dell’inclusione sportiva in territori molto diversi tra loro, di trasmettere messaggi di equità e partecipazione a un pubblico ampio e di offrire ai bambini un’esperienza memorabile che supera i confini della scuola. La partecipazione alle tappe del circuito incoraggia il senso di appartenenza, stimola motivazione e impegno, crea narrazioni condivise all’interno della comunità scolastica. La possibilità di misurarsi con un contesto più ampio permette ai bambini di percepirsi come parte di un progetto nazionale, riconoscendo valore alla propria esperienza e alla propria crescita personale.

Il passaggio dal Volley S3 al Sitting Volley S3 nel circuito 2025 non è quindi soltanto una scelta tecnica o organizzativa, ma il segno di una trasformazione profonda nel modo di intendere la pratica sportiva come strumento di inclusione e sviluppo. La postura seduta, la lentezza del gioco, la dimensione urbana dell'evento, la rete di partner istituzionali e il radicamento territoriale dell'iniziativa concorrono a delineare un modello educativo innovativo, capace di coniugare apprendimento motorio, partecipazione democratica e crescita personale. Il progetto Volley 4ALL, in questo quadro, si configura come una vera e propria piattaforma esperienziale, in cui la pallavolo diventa dispositivo di equità, pratica di comunità e occasione di emancipazione per ogni bambino.

In sostanza, la transizione dal Volley S3 al Sitting Volley S3 nel circuito 2025 richiede una lettura pedagogica che sia in grado di cogliere la portata trasformativa di questa scelta metodologica e culturale. Se è vero che il modello S3 ha rappresentato un'evoluzione significativa nella didattica della pallavolo per l'età evolutiva, è altrettanto vero che l'introduzione della postura seduta, all'interno di un progetto federale di respiro nazionale, configura un cambiamento che non è soltanto tecnico, ma profondamente educativo. Per comprenderne il significato pedagogico occorre collocare tale trasformazione all'interno dei dibattiti contemporanei sull'inclusione, sull'educazione corporea e sul ruolo formativo dello sport.

In primo luogo, il Sitting Volley S3 incarna in maniera evidente il passaggio da una logica di integrazione a una logica di inclusione. Come sottolineano Ainscow, Booth e Dyson (2006), l'inclusione autentica non consiste nell'aggiungere misure individualizzate per "far entrare" gli alunni con difficoltà in un contesto invariato, ma nel modificare il contesto stesso affinché diventi capace di accogliere tutte le differenze. La postura seduta risponde esattamente a questo principio: non è il bambino che deve adattarsi al gioco, ma è il gioco che modifica le proprie condizioni per rendere possibile la partecipazione universale. Questo approccio è coerente con la prospettiva dell'ICF (OMS, 2001), secondo cui la disabilità non è una caratteristica

individuale ma una risultante tra competenze della persona e barriere contestuali. Ridurre le barriere attraverso la trasformazione dell'ambiente significa, dunque, realizzare uno dei pilastri della pedagogia inclusiva contemporanea.

In secondo luogo, il Sitting Volley S3 restituisce centralità alla lentezza come valore educativo. Studi sulla pedagogia del movimento (Rink, 2010; Kirk, 2010) mostrano come la velocità dei giochi sportivi tradizionali possa aumentare l'esclusione perché amplifica le differenze percepite ed effettive tra bambini più o meno competenti. La lentezza introdotta dalla posizione seduta favorisce invece un apprendimento più riflessivo, nel quale la previsione, la comunicazione, la lettura del contesto e la presa di decisioni acquistano un peso maggiore rispetto alla rapidità di esecuzione. In questo senso, il Sitting Volley S3 si pone in continuità con quel filone della ricerca pedagogico-sportiva che invita a considerare la qualità dell'esperienza più significativa della performance (Bailey, 2006). L'esperienza motoria viene così decentrata dalla logica dell'efficienza e ricondotta a un paradigma formativo in cui ogni bambino può trovare spazi di riuscita e di senso.

Un terzo elemento critico riguarda la ridefinizione della corporeità. La postura seduta obbliga a rinegoziare il rapporto tra corpo, spazio e compito, introducendo forme di coordinazione e di equilibrio non familiari. In questa prospettiva, la proposta federale sembra dialogare con le riflessioni di autori come Merleau-Ponty, per i quali il corpo non è semplice strumento, ma condizione di possibilità della relazione con il mondo. Il Sitting Volley S3 invita i bambini a scoprire che il movimento può essere agito anche in assetti inusuali, contribuendo a costruire una percezione del corpo più flessibile, adattabile e pluralistica. Tale visione contrasta con modelli tradizionali che associano competenza motoria a forza e velocità e si avvicina invece a un'idea più ampia e culturale del movimento, come suggerito da Huizinga (1938) e Caillois (1958) nelle loro analisi sul potenziale simbolico del gioco.

La dimensione simbolica è, infatti, un ulteriore livello da considerare nella riflessione critica. Il fatto che il circuito 2025 si svolga in luoghi simbolici della cultura italiana – piazze storiche,

parchi monumentali, siti di rilevanza artistica – conferisce al progetto una dimensione pubblica e sociale che trascende l’ambito strettamente sportivo. Come sottolineano i teorici della pedagogia sociale (Freire, 1970), l’educazione non si limita agli spazi formali ma permea la vita pubblica, diventando pratica di cittadinanza e dialogo. Portare il Sitting Volley S3 nelle piazze significa trasformare l’inclusione in una pratica visibile, condivisa, comunitaria. Il gioco seduto diventa così una dichiarazione simbolica: rappresenta una società che abbassa le barriere, che crea nuove forme di partecipazione e che rende lo sport un linguaggio comune.

Un ulteriore elemento riguarda la ridefinizione del concetto di “competenza motoria”. Nel Sitting S3 il successo non deriva dalla capacità di coprire grandi porzioni di campo o dalla potenza dei salti, ma dalla qualità della collaborazione, dalla precisione gestuale, dalla capacità di negoziare significati e strategie in tempo reale. Questo spostamento interpretativo è coerente con le ricerche che vedono nel gioco di squadra un contesto privilegiato per la costruzione delle competenze trasversali (Weiss, 2011; Holt, 2016). In questa prospettiva, la competenza motoria non è più definita come insieme di abilità tecnico-fisiche, ma come capacità di partecipare in modo significativo, intenzionale e responsabile all’azione condivisa. Tale visione, oltre ad avere una forte valenza inclusiva, contribuisce a ridefinire la stessa epistemologia dell’educazione fisica, orientandola verso una comprensione più ampia del ruolo formativo del corpo.

Infine, il circuito 2025 offre una lezione pedagogica di portata più ampia, perché mostra come l’inclusione richieda una visione sistemica, capace di coinvolgere scuole, federazioni sportive, comunità territoriali, media e partner istituzionali. Questa coesione intersettoriale è perfettamente in linea con gli approcci contemporanei all’educazione inclusiva, che sottolineano la necessità di una responsabilità condivisa tra attori diversi (Florian e Black-Hawkins, 2011). In questo senso, il Sitting Volley S3 non è soltanto un nuovo modo di giocare, ma una metafora concreta di una società che sceglie di non lasciare indietro nessuno.

In definitiva, la portata pedagogica del circuito 2025 risiede nella sua capacità di articolare insieme trasformazione metodologica, apertura culturale e visione inclusiva. Il Sitting Volley

S3 non mira a compensare mancanze o fragilità, ma a mettere in discussione le categorie tradizionali della prestazione, offrendo un modello di educazione motoria che valorizza la pluralità dei corpi, la complessità delle relazioni e il valore formativo della partecipazione. Il progetto Volley 4ALL si configura così come un laboratorio avanzato di educazione inclusiva, nel quale la pallavolo diventa strumento di equità, cooperazione e crescita personale, consolidando il legame tra sport, scuola e società.

Il percorso sviluppato all'interno di questo capitolo ha mostrato come il progetto Volley 4ALL rappresenti una proposta educativa di notevole complessità e profondità, capace di coniugare trasformazioni metodologiche, principi inclusivi e rinnovate concezioni della corporeità. La riflessione condotta ha messo in evidenza che l'inclusione, per essere autentica, non può limitarsi a introdurre strumenti compensativi né può essere affidata all'iniziativa isolata di singoli insegnanti o tecnici sportivi. È invece il risultato di un processo dialogico, diffuso e sistemico, che coinvolge l'intera comunità educativa: docenti, famiglie, alunni, associazioni sportive, istituzioni territoriali e partner istituzionali. Il Volley 4ALL, in questa prospettiva, si configura come un laboratorio per la costruzione di questo dialogo multilivello, nel quale l'educazione motoria diventa spazio di cooperazione, di negoziazione e di co-costruzione di significati condivisi.

L'attenzione dedicata alla costruzione di un ambiente facilitante ha mostrato come l'ICF e i modelli ecologici dell'apprendimento motorio costituiscano una cornice teorica imprescindibile per comprendere la complessità dei processi educativi. L'ambiente – fisico, relazionale, organizzativo – non è un semplice sfondo alle attività, ma un elemento attivo, generativo e trasformativo. In esso gli alunni possono sperimentare sicurezza emotiva, autonomia graduale, partecipazione significativa e senso di appartenenza. La pallavolo, così reinterpretata, diventa un mezzo per esplorare possibilità motorie, consolidare competenze socio-emotive e sostenere i processi di costruzione dell'identità personale.

La transizione dal Volley S3 al Sitting Volley S3, come emerso nel dettaglio, aggiunge a questo scenario una dimensione ulteriore. Essa non costituisce una semplice variante tecnica, ma una scelta pedagogica che riformula i criteri della partecipazione motoria: rallenta l'azione per favorire la comprensione, valorizza la collaborazione rispetto alla prestazione individuale, riconfigura gli spazi corporei e sociali per renderli accessibili a tutti. L'inclusione, in questo quadro, non è un obiettivo periferico, ma il risultato spontaneo di un contesto progettato con cura. Il circuito nazionale 2025 rafforza tale visione, trasformando l'iniziativa in un percorso itinerante che attraversa città, comunità e spazi pubblici ad alta densità simbolica, diffondendo la cultura dell'equità e della partecipazione attraverso un linguaggio sportivo riconoscibile e universalmente condivisibile.

Il quadro complessivo che emerge da questo capitolo suggerisce che il Volley 4ALL non è solo un insieme di pratiche didattiche, ma un modo diverso di pensare la relazione tra sport e scuola. La pallavolo, nella sua versione S3 e Sitting S3, diventa un pretesto per interrogare criticamente il significato di competenza, per rivalutare il ruolo del corpo nei processi di socializzazione, per sperimentare forme di convivenza cooperativa e per educare alla cittadinanza attiva. Essa apre spazi di possibilità per tutti i bambini, dando dignità a ciascun corpo, riconoscendo valore alle diverse modalità di partecipazione e costruendo un contesto in cui la pluralità è risorsa e non ostacolo.

In definitiva, il capitolo evidenzia come Volley 4ALL rappresenti un progetto educativo capace di integrare innovazione tecnica, riflessione teorica e visione sociale. La sua forza sta nella capacità di trasformare il gioco in un diritto, il movimento in un linguaggio comune e la partecipazione in un'esperienza aumentativa del senso di sé e degli altri. In questo modo, esso offre un contributo rilevante non solo all'educazione motoria, ma all'intero impianto pedagogico della scuola contemporanea, delineando nuovi orizzonti di inclusione, equità e crescita per tutti gli alunni.

CONCLUSIONI

Il percorso di ricerca sviluppato nel corso di questa tesi ha permesso di mettere in luce la complessità e la profondità dell'educazione fisica come ambito formativo, evidenziando il ruolo cruciale che essa riveste nello sviluppo integrato della persona. L'ampio spettro di prospettive analizzate ha contribuito a delineare una visione del movimento come fenomeno educativo multiforme, in cui si intrecciano dimensioni corporee, cognitive, emotive, relazionali e identitarie. Quanto emerso consente di superare definitivamente rappresentazioni semplificate o marginali del settore motorio, ancora talvolta diffuse sia nel panorama didattico sia nel dibattito educativo più generale, restituendo invece all'educazione fisica la dignità epistemologica, culturale e pedagogica che le spetta.

In un contesto sociale caratterizzato da crescente sedentarietà, fragilità emotive, digitalizzazione pervasiva e una progressiva riduzione delle occasioni di gioco spontaneo, l'educazione fisica scolastica assume un ruolo ancora più strategico come luogo in cui poter fare esperienza del corpo, della relazione, del rischio controllato, della cooperazione e della gestione dell'incertezza. La sua funzione non riguarda soltanto la promozione di stili di vita attivi, ma si estende alla costruzione di un rapporto significativo con il movimento, alla maturazione di abilità cognitive e sociali e allo sviluppo di competenze che possono riflettersi in modo concreto su molteplici ambiti della vita presente e futura degli alunni.

Una delle evidenze più strutturali emerse dal lavoro è che il movimento rappresenta un fenomeno intrinsecamente complesso. Tale complessità deriva non solo dalla dimensione motoria intesa in senso stretto, ma soprattutto dalla natura dinamica delle interazioni che il bambino stabilisce con l'ambiente, con gli oggetti, con gli altri e con se stesso. Il movimento,

infatti, è sempre situato, contestualizzato, orientato verso un obiettivo e intriso di significati socioculturali (Newell, 1986; Kelso, 1995).

La ricerca scientifica contemporanea ha evidenziato come lo sviluppo motorio si fondi non sulla ripetizione uniforme di schemi predefiniti, ma sulla modulazione continua tra stabilità e cambiamento. Le teorie dinamiche, gli studi neuromotori e le prospettive dell'apprendimento complesso convergono nell'idea secondo cui la variabilità rappresenta un vero e proprio indicatore di salute del sistema motorio, non un difetto o una forma di "errore" da eliminare. La variabilità consente infatti al bambino di esplorare soluzioni alternative, di scoprire nuove configurazioni corporee, di adattarsi alle perturbazioni e di ampliare il proprio repertorio d'azione.

Da questa prospettiva deriva l'importanza pedagogica della variabilità nella didattica del movimento. L'attività motoria variata non solo sostiene lo sviluppo della competenza motoria in senso stretto, ma favorisce anche il potenziamento delle funzioni esecutive, l'integrazione sensomotoria e la capacità di compiere scelte efficaci in contesti mutevoli (Best & Miller, 2010; Diamond, 2013). La letteratura ha inoltre evidenziato come la variabilità, soprattutto se calibrata secondo il principio del "punto ottimale di difficoltà", possa attivare processi cognitivi di ordine superiore legati alla pianificazione, al controllo dell'attenzione, al monitoraggio dell'azione e alla capacità di inibire schemi non funzionali (Guadagnoli & Lee, 2004; Pesce et al., 2013).

Il movimento, in questa visione, si configura come un "luogo cognitivo" oltre che corporeo, nel quale si sviluppa un dialogo continuo tra percezione, azione e pensiero. Ciò permette di comprendere come la competenza motoria non sia un elemento tecnico isolato, ma un sistema complesso di abilità integrate che sostengono la capacità di agire in modo fluido, adattivo ed efficace nel mondo.

Il secondo tema centrale emerso riguarda la centralità della regia pedagogica, intesa come capacità dell'insegnante di orchestrare in modo flessibile, intenzionale e situato la gamma degli

stili di insegnamento. L'educazione fisica, come ambito fortemente esperienziale, richiede un pensiero didattico particolarmente attento alla diversità degli alunni, alle loro caratteristiche cognitive, emotive e relazionali, e ai differenti modi di apprendere che ciascuno porta con sé.

Il modello degli stili di insegnamento proposto da Mosston e Ashworth (2008) trova in questo contesto una nuova attualità. L'insegnante non è chiamato a scegliere uno stile "migliore" in assoluto, ma a costruire una progressione significativa che alterni momenti direttivi, indispensabili per la stabilizzazione tecnica o per garantire sicurezza, a momenti esplorativi, più aperti e autonomi, capaci di sostenere motivazione, creatività e adattabilità.

Gli stili riproduttivi, quando utilizzati con consapevolezza, possono fornire un quadro di riferimento chiaro e una base motoria comune dalla quale partire. Tuttavia, un eccesso di direttività può limitare l'autonomia degli alunni, ridurre il senso di autoefficacia e inibire la sperimentazione di soluzioni personali. Al contrario, gli stili produttivi permettono agli alunni di mettersi alla prova, di gestire scelte motorie, di confrontarsi con il problema proposto dalla situazione e di consolidare abilità metacognitive legate alla valutazione dell'azione, alla riflessione sulle alternative e alla regolazione del proprio comportamento motorio (Chatoupis, 2010; Tocci et al., 2022).

Il punto critico è la capacità di bilanciare le diverse modalità didattiche senza cadere né nell'eccesso di rigidità né nell'improvvisazione non intenzionale. La "soglia della scoperta", concetto pedagogico particolarmente significativo, indica quel momento in cui il bambino abbandona la mera imitazione e accede a un livello di autonomia cognitiva che lo porta a ricercare attivamente soluzioni originali e funzionali. Attraversare tale soglia richiede un ambiente sufficientemente strutturato da orientare l'esplorazione, ma anche abbastanza aperto da non vincolarla.

Il terzo nucleo tematico riguarda l'approccio delle Dinamiche Ecologiche e la concezione dell'apprendimento motorio come fenomeno non lineare. Tale prospettiva considera il comportamento motorio come il risultato dell'interazione dinamica e continua tra individuo,

ambiente e compito (Newell, 1986). Questo significa che l'apprendimento non procede per accumulo, ma attraverso transizioni, riorganizzazioni improvvise, adattamenti e processi emergenti difficilmente prevedibili secondo logiche tradizionali.

L'adozione di un paradigma non lineare implica una profonda trasformazione del ruolo dell'insegnante. Invece di fornire modelli tecnici da replicare, l'insegnante diventa un progettista di ambienti, un modulatore di vincoli, un osservatore sensibile in grado di riconoscere le soluzioni spontanee generate dagli alunni e di valorizzarle come espressioni di intelligenza motoria situata (Davids et al., 2012; Button et al., 2020).

La manipolazione dei vincoli rappresenta uno strumento didattico potentissimo. Modificare spazi, tempi, attrezzi, regole o condizioni sociali significa alterare le affordances percepite dagli alunni e orientare implicitamente le soluzioni motorie emergenti. Questa forma di guida "silenziosa" consente di evitare sovraccarichi cognitivi e di favorire un apprendimento più naturale, ecologico e profondamente integrato (Renshaw & Chow, 2018).

Il concetto di zona di incertezza sicura, sviluppato nell'ambito delle dinamiche ecologiche, evidenzia la necessità di costruire contesti in cui l'errore non sia percepito come minaccia, ma come risorsa informativa. La sicurezza psicologica diventa dunque una condizione imprescindibile per l'esplorazione, poiché permette agli alunni di assumere rischi moderati, di testare idee nuove e di sperimentare soluzioni inusuali senza timore di giudizio.

La quarta direttrice della ricerca riguarda la centralità del clima motivazionale e il suo impatto sulle forme di partecipazione e sul benessere degli alunni. Le ricerche sulla Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000) hanno dimostrato che motivazione autentica e apprendimento profondo si sviluppano quando i bisogni di autonomia, competenza e relazionalità vengono soddisfatti.

L'educazione fisica, per la sua dimensione pubblica e socialmente esposta, può attivare una gamma molto ampia di emozioni negli alunni: entusiasmo, curiosità, soddisfazione, ma anche vergogna, paura di fallire, timore del giudizio dei compagni. Un clima orientato alla maestria,

che valorizza il percorso individuale, la progressione, la partecipazione e la costruzione dell'autoefficacia, consente di allentare la pressione del confronto sociale e di promuovere atteggiamenti positivi verso il movimento.

L'insegnante, nel costruire tale clima, svolge un ruolo decisivo. Attraverso il linguaggio utilizzato, la gestione del feedback, le modalità di valutazione e la strutturazione delle attività, egli plasma un contesto in grado di favorire o ostacolare la motivazione degli alunni. Studi recenti hanno mostrato come anche piccoli accorgimenti comunicativi, come l'utilizzo di frasi orientate al processo invece che al risultato, possano influire significativamente sull'atteggiamento degli alunni verso l'attività (Marchetti et al., 2016).

Il clima motivazionale, come mostrato dalla letteratura, ha effetti che vanno ben oltre il contesto motorio: esso influenza la percezione di sé, la resilienza, la capacità di autoregolazione e la disposizione verso l'apprendimento in generale. Per questo motivo, esso rappresenta uno dei principali indicatori di qualità dell'esperienza educativa.

Il quinto nucleo tematico affrontato riguarda il contributo dell'educazione fisica allo sviluppo delle abilità di vita. Numerosi studi, soprattutto nell'ambito della pedagogia dello sport e della psicologia dello sviluppo, hanno evidenziato come il contesto motorio offra condizioni ideali per la maturazione di competenze trasversali che sostengono la capacità di vivere in modo efficace e responsabile nella società contemporanea (Bean et al., 2018).

Attraverso il movimento, i bambini imparano a collaborare, a prendere iniziative, a gestire conflitti, a regolarsi emotivamente, a comunicare, a prendere decisioni rapide, a gestire l'incertezza e a riflettere sui risultati delle proprie azioni. Tuttavia, affinché tali abilità possano emergere e consolidarsi, è necessario che l'insegnante le renda esplicite, le colleghi alle azioni svolte dagli alunni e guidi una riflessione metacognitiva che permetta loro di trasferire quanto appreso al di fuori del contesto motorio.

La trasferibilità, come indicato dalla letteratura, non è automatica: richiede intenzionalità pedagogica, continuità didattica e un clima che valorizzi la partecipazione e il dialogo. Le abilità

di vita, se adeguatamente sviluppate, possono avere ricadute significative su molteplici domini della vita degli alunni, dai rapporti familiari alla gestione dello stress scolastico, dalla partecipazione sociale alla capacità di affrontare situazioni nuove e complesse.

L'ultimo nucleo tematico affrontato riguarda il concetto di *physical literacy*, il quale rappresenta un orizzonte educativo ampio e coerente entro cui collocare gli obiettivi dell'educazione fisica scolastica. A differenza di una visione meramente tecnica della competenza motoria, la *physical literacy* integra dimensioni fisiche, cognitive, emotive e sociali, riconoscendo il movimento come un linguaggio attraverso cui la persona può esprimersi, conoscere e costruire il proprio rapporto con il mondo (Whitehead, 2019; Young et al., 2021).

L'alfabetizzazione motoria, in questa prospettiva, non rappresenta un traguardo definito una volta per tutte, ma un processo continuo di costruzione identitaria. Essa prende forma attraverso esperienze significative, variate, emotivamente positive e culturalmente connotate. Quando gli alunni vivono il movimento come un'esperienza gratificante, autonoma e consistente, sviluppano una percezione di competenza che li accompagna nel tempo e che aumenta la probabilità di condurre in futuro una vita fisicamente attiva.

Il concetto di *physical literacy* permette di mettere in relazione tutti i temi affrontati in questa tesi: variabilità, stili di insegnamento, clima motivazionale, *life skills* e non linearità dell'apprendimento. Esso fornisce una cornice teorica potente e integrata che valorizza la multiformità del movimento e la sua capacità di contribuire alla formazione globale della persona.

L'insieme delle evidenze analizzate consente di affermare che l'educazione fisica rappresenta un ambito formativo imprescindibile, capace di incidere profondamente su molteplici dimensioni dello sviluppo umano. Essa non promuove solo la salute, ma sostiene la costruzione dell'identità, alimenta la creatività, rafforza la resilienza, potenzia la capacità di convivere con l'incertezza e prepara gli individui ad affrontare le sfide della complessità contemporanea.

Il movimento, quando inserito in un progetto educativo consapevole, diventa uno strumento attraverso cui imparare a conoscere se stessi, gli altri e il mondo. Diventa un mezzo per fare esperienza della cooperazione, della competizione regolata, dell'impegno, della fatica, dell'errore e della perseveranza. Diventa un linguaggio dell'espressione e dell'invenzione, un laboratorio di cittadinanza, un terreno di crescita emotiva e sociale.

In un tempo storico in cui la scuola è chiamata a formare individui flessibili, creativi, consapevoli e capaci di affrontare il cambiamento, l'educazione fisica può contribuire in modo decisivo a tale compito, purché venga riconosciuta nella sua piena dignità pedagogica, progettata con rigore metodologico e sostenuta da una visione culturale ampia.

In definitiva, i risultati della presente tesi confermano che l'educazione al movimento rappresenta una via privilegiata per imparare a vivere. Essa non solo accompagna lo sviluppo: lo rende possibile, lo orienta e lo sostiene. Attraverso il movimento si apprende a trasformare l'incertezza in possibilità, l'errore in crescita, la relazione in risorsa, la complessità in comprensione. Ed è in questo incontro tra corpo, mente e relazione che si manifesta il valore più profondo dell'educazione fisica per la formazione dell'essere umano.

ALLEGATO 1 - Questionario per alunni

ISTRUZIONI

Leggi ogni frase e scegli l'emojicon che meglio descrive come ti comporti di solito.

Scala di risposta:

1 😞 2 😓 3 😐 4 😊 5 😄

Consapevolezza di sé

1. Quando gioco, faccio caso a come mi sento (se sono tranquillo, felice o no)	1 😞 2 😓 3 😐 4 😊 5 😄
2. Quando gioco, capisco se un'attività è facile o difficile per me.	1 😞 2 😓 3 😐 4 😊 5 😄
3. Quando gioco con gli altri, mi accorgo se inizio a sentirmi arrabbiato o agitato.	1 😞 2 😓 3 😐 4 😊 5 😄
4. Quando gioco con gli altri, mi rendo conto di ciò che mi fa stare bene con loro.	1 😞 2 😓 3 😐 4 😊 5 😄

Goal setting

1. Prima di iniziare un gioco che conosco, so cosa voglio provare a fare meglio.	1 😞 2 😓 3 😐 4 😊 5 😄
2. Prima di iniziare un gioco che non conosco, scelgo un obiettivo che voglio provare a raggiungere.	1 😞 2 😓 3 😐 4 😊 5 😄

3. Mi impegno per raggiungere l'obiettivo che ho scelto.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
4. So dire che cosa voglio migliorare di me quando gioco o faccio un esercizio.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄

Decision making

1. Quando gioco, riesco a scegliere cosa fare in base alla situazione.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
2. Prima di decidere, penso a diverse possibilità.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
3. Durante il gioco, provo a scegliere l'azione che aiuta la mia squadra.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄

Problem solving

1. Se qualcosa non funziona, provo un altro modo per risolverlo.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
2. Quando c'è un problema, aiuto i miei compagni a trovare una soluzione.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
3. Se sbaglio, provo un modo diverso senza arrendermi.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄

Positive thinking

1. Quando sbaglio, penso che posso migliorare.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄
2. Credo che, se mi impegno, posso riuscire nelle cose che faccio.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄
3. Cerco di vedere il lato positivo anche quando qualcosa è difficile.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄

Emotional regulation

1. Riesco a calmarmi quando mi arrabbio mentre gioco.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄
2. Quando mi sento agitato, respiro per tranquillizzarmi.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄
3. Quando qualcosa va storto, cerco di restare calmo.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄
4. Dopo un errore, riesco a ricominciare stando tranquillo.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄

Gestione dello stress

1. Quando una situazione è difficile, cerco di restare concentrato.	1 😞 2 😞 3 😞 4 😊 5 😄
---	---------------------

2. Anche se ho paura di sbagliare, provo lo stesso.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
3. Riesco a rimanere tranquillo quando il gioco diventa difficile.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄

Pensiero creativo

1. Mi vengono nuove idee quando sto giocando.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
2. Propongo modi diversi per fare un esercizio o un gioco.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
3. Quando gioco con gli altri, mi vengono idee su nuovi modi di giocare insieme.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄

Relazioni efficaci

1. Ascolto con attenzione quello che dicono i miei compagni.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
2. Li incoraggio e li aiuto se sbagliano.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
3. Riesco a giocare bene anche con i compagni che non conosco bene.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄
4. Rispetto i turni e le regole quando gioco insieme agli altri.	1 😞 2 😞 3 😐 4 😊 5 😄

ALLEGATO 2 - Questionario per docenti

ISTRUZIONI

Indichi con quale frequenza osserva il comportamento descritto nell'alunno/a.

Scala Likert (1-5): 1 = Mai 2 = Raramente 3 = A volte 4 = Spesso 5 = Sempre

Consapevolezza di sé

1. L'alunno/a esprime o mostra chiaramente come si sente durante le attività.	1 2 3 4 5
2. L'alunno/a adegua il suo comportamento in base alla difficoltà dell'attività.	1 2 3 4 5
3. Mostra segnali riconoscibili quando sta iniziando a irritarsi o agitarsi.	1 2 3 4 5
4. Durante le attività di gruppo, mostra comportamenti tipici di quando si sente a suo agio con i compagni.	1 2 3 4 5

Goal setting

1. Per attività che conosce, l'alunno/a indica o fa capire cosa vuole migliorare prima di iniziare.	1 2 3 4 5
---	-----------

2. Quando inizia attività nuove, l'alunno/a sceglie spontaneamente un aspetto su cui provare a migliorarsi.	1 2 3 4 5
3. Mostra impegno nel portare avanti ciò che ha deciso di migliorare.	1 2 3 4 5
4. Sa esprimere ciò che vuole migliorare di sé nelle attività.	1 2 3 4 5

Decision making

1. Durante il gioco, l'alunno/a sceglie azioni adeguate alla situazione.	1 2 3 4 5
2. Prima di agire, l'alunno/a mostra di valutare più possibilità (es. osserva, si guarda intorno, esita brevemente).	1 2 3 4 5
3. Nelle attività di gruppo, l'alunno/a tende a scegliere azioni che aiutano la squadra.	1 2 3 4 5

Problem solving

1. Di fronte a una difficoltà, l'alunno/a prova spontaneamente un modo diverso per risolvere il problema.	1 2 3 4 5
---	-----------

2. Aiuta i compagni a trovare soluzioni quando c'è un problema o un imprevisto.	1 2 3 4 5
3. Dopo un errore, l'alunno/a non si scoraggia e riprova cambiando modo di fare.	1 2 3 4 5

Positive thinking

1. Dopo un errore, l'alunno/a mostra un comportamento positivo e prova a migliorarsi.	1 2 3 4 5
2. Quando si impegna, l'alunno/a mostra sicurezza e fiducia nelle proprie capacità.	1 2 3 4 5
3. Nelle situazioni difficili, l'alunno/a mantiene un atteggiamento positivo e continua a partecipare.	1 2 3 4 5

Emotional regulation

1. Quando si arrabbia durante un'attività, l'alunno/a riesce a calmarsi in tempi adeguati.	1 2 3 4 5
2. Quando è agitato/a, utilizza strategie per tranquillizzarsi (es. respiro profondo, breve pausa).	1 2 3 4 5

3. Di fronte a imprevisti, l'alunno/a cerca di mantenere la calma.	1 2 3 4 5
4. Dopo un errore, l'alunno/a recupera e riprende l'attività mantenendo la calma.	1 2 3 4 5

Gestione dello stress

1. In situazioni difficili, l'alunno/a riesce a mantenere la concentrazione.	1 2 3 4 5
2. Anche quando appare incerto o timoroso, l'alunno/a partecipa comunque alle attività.	1 2 3 4 5
3. Rimane tranquillo/a anche quando l'attività diventa impegnativa.	1 2 3 4 5

Pensiero creativo

1. Durante le attività, l'alunno/a propone idee originali o soluzioni nuove.	1 2 3 4 5
2. Trova modi diversi per svolgere esercizi o movimenti.	1 2 3 4 5
3. Nelle attività di gruppo, propone idee su nuovi modi di giocare insieme.	1 2 3 4 5

Relazioni efficaci

1. Ascolta con attenzione i compagni quando parlano.	1 2 3 4 5
2. Incoraggia e aiuta i compagni quando sbagliano.	1 2 3 4 5
3. Interagisce positivamente anche con compagni che non conosce bene.	1 2 3 4 5
4. Rispetta turni, ruoli e regole nelle attività di gruppo.	1 2 3 4 5

ALLEGATO 3 - Scheda di osservazione per esterno

Scala di valutazione (Likert 1 - 5):

1 = Mai | 2 = Raramente | 3 = Qualche volta | 4 = Spesso | 5 = Sempre

Relazioni efficaci

Comportamento osservabile	1 2 3 4 5
Collabora spontaneamente con i compagni.	
Supporta i compagni in difficoltà (aiuto verbale o pratico).	
Comunica (verbalmente o con gesti) in modo chiaro ed efficace con i compagni.	
Interagisce positivamente anche con compagni che non conosce bene.	
Rispetta turni, ruoli e regole del gioco.	

Decision making

Comportamento osservabile	1 2 3 4 5
Sceglie azioni adeguate alla situazione di gioco.	
Osserva o valuta la situazione prima di agire.	

Prende decisioni che aiutano la squadra.	
--	--

Problem solving

Comportamento osservabile	1 2 3 4 5
Modifica autonomamente il proprio modo di giocare quando la strategia iniziale non funziona.	
Trova soluzioni alternative in presenza di imprevisti.	
Aiuta i compagni a trovare soluzioni condivise ai problemi di gioco.	

Emotional regulation

Comportamento osservabile	1 2 3 4 5
Riesce a calmarsi dopo una frustrazione o un errore.	
Mantiene autocontrollo in situazioni concitate.	
Riprende l'attività senza scoraggiarsi dopo un errore.	

Gestione dello stress

Comportamento osservabile	1	2	3	4	5
Mantiene la concentrazione durante attività impegnative.					
Partecipa anche quando appare incerto o timoroso.					
Rimane emotivamente stabile quando l'attività diventa difficile.					

Pensiero creativo

Comportamento osservabile	1	2	3	4	5
Propone idee nuove o varianti durante il gioco.					
Sperimenta modi diversi di eseguire movimenti o esercizi.					
Propone nuovi modi di giocare insieme nelle attività di gruppo.					

ALLEGATO 4 - Tabella di triangolazione degli strumenti di valutazione delle life skills

Life Skills	Questionario per alunni	Questionario per docenti	Scheda Osservativa
<i>Consapevolezza di sé</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faccio caso a come mi sento. 2. Capisco se un'attività è facile/difficile. 3. Mi accorgo se inizio ad agitarmi/arrabbiarmi. 4. Mi rendo conto di ciò che mi fa stare bene con gli altri. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra come si sente durante l'attività. 2. Mostra quando un'attività è facile/difficile. 3. Mostra segnali di agitazione/irritazione. 4. Mostra quando si sente a suo agio con i compagni. 	Non osservata direttamente per sua natura interna e non interamente visibile nel comportamento motorio.
<i>Goal setting</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. So cosa voglio migliorare in un gioco che conosco. 2. Scelgo un obiettivo anche in giochi nuovi. 3. Mi impegno per raggiungere l'obiettivo. 4. So dire cosa voglio migliorare di me 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indica cosa vuole migliorare. 2. Sceglie un aspetto su cui migliorarsi. 3. Mostra impegno verso ciò che vuole migliorare. 4. Sa esprimere cosa vuole migliorare. 	Non osservato direttamente perchè capacità prevalentemente metacognitiva.
<i>Decision making</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Scelgo cosa fare in base alla situazione. 2. Penso a diverse possibilità. 3. Scelgo ciò che aiuta la squadra. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sceglie azioni adeguate alla situazione. 2. Valuta più possibilità prima di agire. 3. Sceglie azioni utili alla squadra. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sceglie l'azione adeguata alla situazione. 2. Osserva/valuta prima di agire. 3. Prende decisioni utili alla squadra.
<i>Problem solving</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provo un altro modo per risolvere un problema. 2. Aiuto i compagni a trovare soluzioni. 3. Cerco una nuova strategia senza arrendermi. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prova un modo diverso per risolvere un problema. 2. Aiuta i compagni a trovare soluzioni. 3. Dopo un errore riprova cambiando modo di fare. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambia strategia quando quella iniziale non funziona. 2. Trova soluzioni agli imprevisti. 3. Aiuta i compagni a trovare soluzioni condivise.

<i>Positive thinking</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando sbaglio, penso che posso migliorare. 2. Credo che se mi impegno posso riuscire. 3. Cerco il lato positivo nelle difficoltà. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostra comportamento positivo dopo un errore. 2. Mostra fiducia nelle proprie capacità. 3. Mantiene atteggiamento positivo nelle difficoltà. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Riprende l'attività dopo un errore senza scoraggiarsi. (<i>equivalente osservabile</i>)
<i>Emotional regulation</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi calmo quando mi arrabbio. 2. Respiro per tranquillizzarmi. 3. Resto calmo negli imprevisti. 4. Ricomincio tranquillo dopo un errore. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si calma in tempi adeguati. 2. Usa strategie per tranquillizzarsi. 3. Mantiene calma negli imprevisti. 4. Riprende mantenendo la calma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Si calma dopo un errore o frustrazione. 2. Mantiene autocontrollo in situazioni concitate. 3. Riprende senza scoraggiarsi dopo l'errore.
<i>Gestione dello stress</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nelle difficoltà cerco di restare concentrato. 2. Anche se ho paura, provo lo stesso. 3. Resto tranquillo quando il gioco è impegnativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantiene la concentrazione in attività difficili. 2. Partecipa anche se appare timoroso. 3. Resta tranquillo nelle attività impegnative. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mantiene la concentrazione nelle attività complesse. 2. Partecipa anche se appare incerto. 3. Resta stabile emotivamente in attività difficili.
<i>Pensiero creativo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mi vengono idee nuove. 2. Propongo modi diversi per un esercizio. 3. Idee nuove su come giocare insieme. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propone idee originali. 2. Trova modi diversi di svolgere un esercizio. 3. Propone nuovi modi di giocare insieme. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Propone idee nuove o varianti. 2. Sperimenta modi diversi di eseguire movimenti. 3. Propone nuovi modi di giocare insieme.
<i>Relazioni efficaci</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ascolto i compagni. 2. Li aiuto se sbagliano. 3. Gioco bene anche con chi non conosco bene. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ascolta i compagni. 2. Aiuta/Incora i compagni. 3. Interagisce bene con compagni meno conosciuti. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Collabora spontaneamente. 2. Supporta i compagni. 3. Comunica efficacemente. 4. Interagisce positivamente con compagni meno

	4. Rispetto turni e regole.	4. Rispetta turni e regole.	conosciuti. 5. Rispetta turni, ruoli e regole.
--	-----------------------------	-----------------------------	---

BIBLIOGRAFIA

Aristotle. (2009). *Politics* (E. Barker, Trans.). Oxford University Press. (Original work published ca. 330 B.C.E.)

Bailey, R. (2006). *Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes*. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.

Bailey, R. (2013). *Sport, physical education and educational worth*. *Educational Review*, 65(2), 211–228.

Bateson, G. (1955). *A theory of play and fantasy*. *Psychiatric Research Reports*, 2, 39-51.

Bean, C., & Forneris, T. (2021). *Examining the role of transfer in sport-based youth development programs*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 33(1), 1–19.

Bean, C., Forneris, T., & Bardocz-Bencsik, M. (2021). *Understanding life skill transfer in sport*. Routledge.

Burghardt, G. M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. MIT Press.

Caillois, R. (2001). *Man, play, and games* (M. Barash, Trans.). University of Illinois Press. (Original work published 1958)

Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). *Coaching and transferring life skills: Philosophies and strategies used by model high school coaches*. *The Sport Psychologist*, 26(2), 243–260.

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). *Digital technologies and learning in physical education*. Routledge.

Ceciliani, A., & D'Elia, F. (2019). *Il gioco-sport nella scuola primaria*. Carocci.

Ciampolini, A. M., & Ceciliani, A. (2014). *Gioco, corpo e movimento nella prima infanzia*. Erickson.

Claparède, É. (1905). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Alcan.

Côté, J., Erickson, K., & Abernethy, B. (2014). *Play and practice during childhood*. In R. Eklund & G. Tenenbaum (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 484–502). Wiley.

Côté, J., Turnnidge, J., & Vierimaa, M. (2016). *A personal assets framework for youth sport*. In K. Green & A. Smith (Eds.), *Routledge handbook of youth sport* (pp. 374–389). Routledge.

D'aniello, P., Filomena, G., & Ruscello, M. (2024). *Semplificare per divertire: formare e allenare con la pallavolo*. Calzetti & Mariucci.

Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). *Enhancing youth development through sport*. *World Leisure Journal*, 46(3), 38–49.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits*. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). *Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development*. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40.

Froebel, F. (2001). *The education of man* (W. Hailmann, Trans.). Dover. (Original work published 1826)

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (J. Weinsheimer & D. Marshall, Trans.). Continuum. (Original work published 1960)

Gilbert, W., & Trudel, P. (2001). *Learning to coach through reflective practice*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(1), 16–34.

Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). *Predictors of students’ attitudes toward physical education*. *European Physical Education Review*, 6(1), 35–50.

Gould, D., & Carson, S. (2008). *Life skills development through sport*. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 19–27.

Gray, P. (2013). *Free to learn*. Basic Books.

Groos, K. (1901). *The play of man* (E. L. Baldwin, Trans.). Appleton. (Original work published 1899)

Gross, J. J. (2015). *Emotion regulation: Current status and future prospects*. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26.

Hellison, D. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (3rd ed.). Human Kinetics.

Hodge, K., Danish, S., & Martin, J. (2012). *Developing a conceptual model of life skills transfer*. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 121–144.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L., et al. (2017). *Positive youth development through sport*. In R. Eklund & G. Tenenbaum (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 49–65). Wiley.

Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press. (Original work published 1938)

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Klein, M. (1932). *The psycho-analysis of children*. Hogarth Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Larson, R. W. (2000). *Toward a psychology of positive youth development*. *American Psychologist*, 55(1), 170–183.

Light, R. (2008). *Learning and teaching in the zone: A social-cultural perspective for coaching and pedagogy*. *An International Journal of Physical Education*, 45(2), 23–28.

Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education*. Hackett. (Original work published 1693)

Lucchetta, A., Mencarelli, M., & Barbiero, M. (2018). *Manuale tecnico Smart Coach. Volley S3*. Torgiano (Pg): Calzetti & Mariucci.

Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. Palgrave Macmillan.

Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Theosophical Publishing House.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). *The effectiveness of teaching a life skills program*. *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 429–438.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (2005). *The nature of play: Great apes and humans*. Guilford Press.

Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2015). *Joy of moving. MoviMenti con ImmaginAzione. Giocare con la Variabilità per Promuovere lo Sviluppo Motorio, Cognitivo e del Cittadino*. Perugia: Calzetti-Mariucci.

Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2023) (2nd edition). *Joy of Moving. Educare per lo sport, negli sport, attraverso gli sport*. Calzetti & Mariucci.

Pesce, C., Marchetti, R., Motta, A., & Bellucci, M. (2025). *Joy of Moving. MoviMenti con ImmaginAzione. Giocare con la Variabilità per promuovere lo sviluppo motorio, cognitivo e del cittadino*. Calzetti & Mariucci.

Petitpas, A., Cornelius, A., Van Raalte, J., & Jones, T. (2005). *A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development*. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80.

Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood* (C. Gattegno & F. M. Hodgson, Trans.). Norton.

Rousseau, J.-J. (2017). *Émile, or on education* (A. Bloom, Trans.). Basic Books. (Original work published 1762)

Schiller, F. (2004). *On the aesthetic education of man* (E. Wilkinson & L. Willoughby, Trans.). Dover. (Original work published 1795)

Shek, D. T. L., & Lin, L. (2016). *Life skills education in schools: Theory, research, policy, and practice*. Springer.

Sicart, M. (2014). *Play matters*. MIT Press.

- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2011). *Complete guide to sport education*. Human Kinetics.
- Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Wiley-Blackwell.
- Suits, B. (2014). *The grasshopper: Games, life and utopia*. Broadview Press. (Original work published 1978)
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Harvard University Press.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. (2014). *Positive youth development from sport*. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12(4), 318–333.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weiss, M. R. (2017). *Motivation and self-perceptions in youth sports participation*. *Kinesiology Review*, 6(3), 170–178.
- Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). *Moral development in sport*. *Quest*, 54(4), 331–349.
- WHO. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools*.
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Tavistock.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (a cura di), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.