

Zeitschrift: Mobile : la rivista di educazione fisica e sport
Band: 9 (2007)
Heft: 4

Artikel: Dolce ossessione
Autor: Schüler, Julia
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1001329>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 19.10.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Dolce ossessione

Volontà d'azione // Cosa motiva realmente le persone a praticare un'attività sportiva? L'autonomia, la dimostrazione delle proprie capacità e l'appartenenza sociale. Applicando questi tre elementi magici nella lezione di educazione fisica, gli allievi brontoloni e svogliati potrebbero ritrovarsi ad apprezzare il movimento. E le probabilità che ciò accada realmente sono molto elevate.

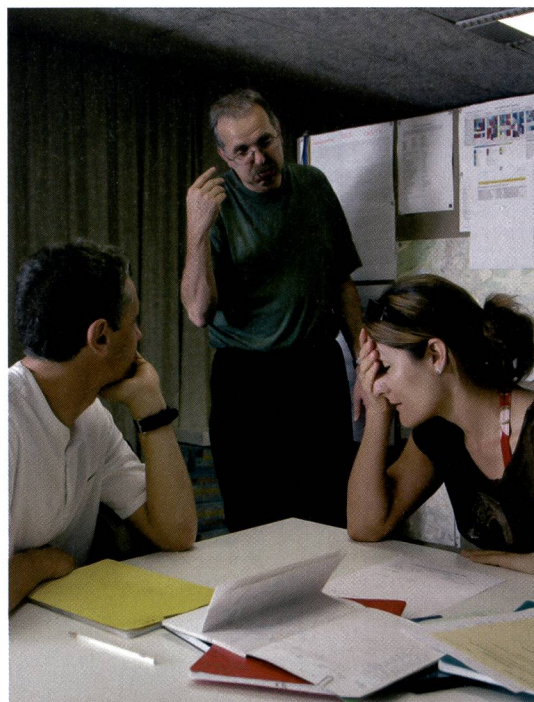
Lunedì mattina, ore 8.45: discussione nello spogliatoio dei docenti al termine della lezione di educazione fisica.

Docente A: ogni lunedì la stessa storia ...

Docente B: intendi dire, allievi demotivati, metà classe ciondolante per la palestra?

Docente A: sì è proprio così! Io m'impegno al massimo per impartire una lezione interessante e come ringraziamento mi ritrovo davanti dei muscoli lunghi.

Docente B: è una situazione che conosco bene anch'io.



► Anche a voi è già capitato di vedere allievi che, invece di partecipare alla lezione, poltriscono, chiacchierano e ad ogni richiesta brontolano assumendo un comportamento scontroso? Sì? Allora avete assistito a scene caratterizzate da mancanza di motivazione. E, al contrario, avete già impartito lezioni in cui i ragazzi hanno partecipato con entusiasmo e impegno a tutte le attività proposte? Allora avete vissuto degli slanci di motivazione scolastica.

Risvegliare l'impegno spontaneo

La motivazione determina in modo decisivo l'impegno, gli sforzi e la prestazione. Dal profilo della psicologia scientifica, con motivazione s'intende un comportamento volto al raggiungimento di un determinato obiettivo che si distingue per la durata del suo procedimento (Rheinberg, 2000). In preda ad una forte motivazione, come è il caso ad esempio del flow (ovvero lo stato psicologico «ottimale» chiamato flusso di coscienza, Csikszentmihalyi, 1990), le persone vengono addirittura assorbite dall'azione che stanno compiendo, tanto da eseguirla in modo fluido (da qui il termine «flusso»), automatico e senza sforzo. Nel contesto della motivazio-

ne, De Charms (1979) parla di «una forma dolce di ossessione». Nella vita quotidiana, tuttavia, le persone non s'impegnano sempre con entusiasmo e mostrano dei cali di motivazione oppure, addirittura, delle forti idiosincrasie nei confronti di determinate azioni, come ad esempio la pratica sportiva.

Mentre nella lingua di tutti i giorni si fa semplicemente una distinzione fra allievi motivati e demotivati, la psicologia della motivazione offre uno spettro di spiegazioni più vasto e differenziato. La teoria dell'autodeterminazione è un concetto molto influente che nasce da un continuum di motivazione, ad un'estremità del quale troviamo una totale amotivazione (assenza di motivazione) e all'altra la forma intrinseca della motivazione. Il seguente dialogo fittizio espone i vari livelli di cui è composto il continuum.



Foto: Daniel Kösermann

Nello spogliatoio degli allievi.

A: la lezione di educazione fisica dovrebbe essere cancellata dalla griglia oraria.

I: cosa ...?!?

A: sì, fare ginnastica non porta proprio nulla!

E: ginnastica non è proprio la mia materia preferita, però bisogna riconoscere che in nessun'altra materia si ottengono delle belle note con così pochi sforzi.

I: tu pensi sempre e solo alle note! Io trovo che sia fantastico divertirsi mentre si fa movimento.

A: io invece dormirei volentieri un'ora in più il mattino.

I: io dormo di notte. Di giorno mi piace essere attivo e divertirmi.

Da svogliataggine a puro divertimento

Da questa conversazione emergono diverse forme di motivazione che spingono gli allievi ad apprezzare o meno la lezione di educazione fisica. Tutte queste affermazioni possono essere classificate nei livelli del continuum della motivazione stabiliti da Deci e Ryan (1985) (v. fig. 1 sulla prossima pagina).

L'allievo (a) motivato – praticamente un peso morto

Ad un'estremità del continuum si trova l'amotivazione, una condizione in cui mancano gli stimoli a compiere un'azione, oppure sono vissuti negativamente. Nella fattispecie, l'alunno non mira ad impegnarsi in nessuna attività motoria. Nel caso in cui dovessero venire a mancare le condizioni quadro esterne che gli impongono di praticare sport, probabilmente egli non praticerebbe nessuna attività sportiva.

L'allievo estrinseco – agire sotto pressione

Questo tipo di individuo compie le azioni soltanto per ottenere delle lodi oppure per evitare delle punizioni. Le azioni, dunque, sono condizionate da fattori esterni e vengono compiute sempre per uno scopo ben preciso. Nella fattispecie, il movente esterno è l'ottenimento di una buona nota. Se questa ricompensa dovesse venire a mancare, non ci sarebbe più alcuna ragione per agire in quel modo.

L'azione estrinseca autocondizionata è una seconda forma della motivazione estrinseca. In questo caso non si agisce a causa di una pressione condizionata dall'esterno, bensì sulla base di una pressione interna «autocondizionata». L'allievo pratica sport da una parte perché è doveroso (lezione di educazione fisica obbligatoria = estrinseco), e dall'altra perché egli stesso lo ritiene un atteggiamento importante e valorizzante (l'essere sportivo rappresenta un valore personale importante = autocondizionamento). Questa seconda forma della motivazione estrinseca è orientata verso il polo intrinseco del continuum nonostante, anche in questo caso, sia lo scopo a determinare l'azione.

L'allievo intrinseco – agire per puro piacere

In questo polo si trova la condizione auspicata del continuum della motivazione. Nella fattispecie, dietro alle azioni non si celano più obiettivi o scopi. Lo stimolo risulta dall'attività stessa, ciò significa che l'allievo agisce perché l'attività gli procura piacere e lo diverte.

Diversi studi condotti in vari contesti (scuola, lavoro, tempo libero) evidenziano l'importanza di tale forma di motivazione. Grazie ad essa, infatti, l'impegno dei giovani è maggiore, i tempi morti diminuiscono, i ragazzi forniscono migliori prestazioni e, non da ultimo, si divertono maggiormente.

Ma come si può raggiungere questo stato di motivazione ideale? E quali sono le condizioni da soddisfare per stimolare questo fattore? //



Foto: Brand X Pictures

Amotivazione → Motivazione estrinseca → Motivazione intrinseca

←
Motivazione estrinseca autocondizionata Motivazione estrinseca condizionata →

Fig. 1: Il continuum della motivazione da una totale amotivazione sino alla motivazione intrinseca. Per riuscire a spingere gli allievi da un'estremità all'altra è necessario individuare e poi soddisfare i loro bisogni principali.

Alla ricerca della formula magica

Dopo aver fatto la doccia, gli allievi si ritrovano nel cortile della ricreazione per parlare dell'ora di educazione fisica appena trascorsa.

AUT: è stata davvero un'idea geniale quella di fare un percorso con svariate postazioni. E anche il fatto che la docente abbia attribuito la responsabilità di un gruppo ad alcuni di noi è stato davvero interessante!

COM: anche a me la lezione è piaciuta. Mi è rimasta impressa la postazione in cui bisognava arrampicarsi il più velocemente possibile sulla parete d'arrampicata utilizzando soltanto le prese arancioni. Avete notato come fosse più facile al secondo tentativo?

AS: a me invece il percorso non è piaciuto particolarmente. Ho apprezzato molto invece il fatto di ritrovarmi con i miei amici durante il gioco finale. Mi sono davvero sentito bene in quel gruppo e ci siamo divertiti un sacco.

► In questa scena vengono descritti tre bisogni principali, la cui soddisfazione influisce in modo decisivo sulla motivazione intrinseca, sullo sviluppo mentale e sull'atteggiamento nei confronti dell'attività svolta. Questi tre bisogni sono l'autonomia (**AUT**), la competenza (**COM**) e l'appartenenza sociale (**AS**).

Tre fattori stimolanti

Quando i bisogni sono soddisfatti dal punto di vista della competenza e dell'autonomia, le persone si sentono responsabili della loro vita ed efficaci. Questo, a sua volta, permette di crescere interiormente, di provare sensazioni positive e di apprezzare la propria vita. Nella loro riflessione teorica,

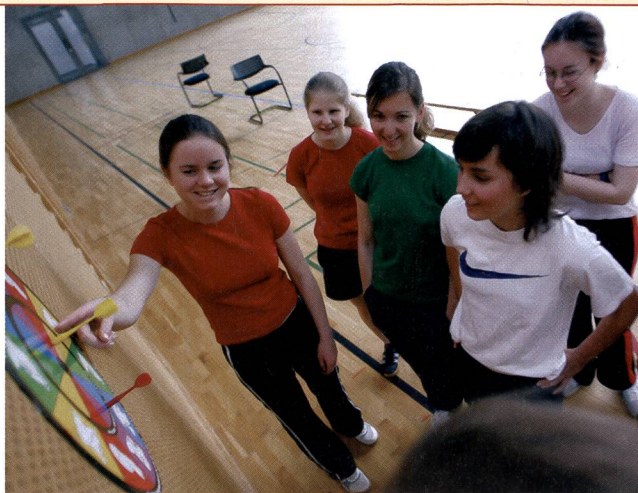
Deci e Ryan aggiungono anche il bisogno di appartenenza sociale. Per far parte di un gruppo, le persone si adeguano agli standard, alle aspettative o ai desideri di questa struttura sociale.

Il principio di base delle misure d'intervento pratiche su cui poggiano queste riflessioni teoriche è molto semplice: se si riescono a creare le condizioni che soddisfano i tre bisogni principali la motivazione intrinseca aumenta. E dal profilo dell'educazione fisica ciò significa che un insegnante può influire sulla motivazione intrinseca degli allievi impostando la lezione in modo tale da soddisfare il bisogno di dimostrare le proprie competenze, l'autonomia e l'appartenenza sociale.

Ogni giorno, a scuola, i docenti testano molte cose cosicché, indirettamente, diventano degli esperti dell'applicazione pratica di principi motivazionali. Non resta che collegare queste esperienze con la teoria. Il docente dovrebbe infatti considerare le proprie misure dal punto di vista dell'ipotesi (teoria) e, viceversa, testare il valore esplicativo della teoria nella quotidianità (pratica). //

Autonomia – Voglio decidere da solo!

È stata davvero un'idea geniale quella di fare un percorso con svariate postazioni. E anche il fatto che la docente abbia attribuito la responsabilità di un gruppo ad alcuni di noi è stato davvero interessante!



► Il bisogno di autonomia si manifesta perché ogni individuo desidera partecipare alle decisioni. Le persone, infatti, vogliono impostare la propria vita in modo attivo ed essere le uniche responsabili delle loro azioni. Nel contesto scolastico, l'autonomia può essere concessa permettendo agli allievi di partecipare alle decisioni e alla formulazione degli obiettivi, offrendo loro la libertà di scelta e un ampio ventaglio di possibilità d'azione. Numerosi studi confermano che stimolando l'autonomia si accresce la motivazione intrinseca.

I limiti della scuola

Alla base di questa ipotesi principale figura una concezione umanistica dell'Uomo che comprende degli importanti ed indiscussi valori umani. Ciononostante, a scuola non è sempre facile riuscire ad offrire agli allievi una più ampia autonomia. Gli obiettivi di apprendimento e, a volte, anche il percorso di studio sono stabiliti secondo il programma d'insegnamento e non secondo la propria

volontà. Perciò, non sempre gli individui sono in grado di scegliere ciò che corrisponde al meglio alla loro persona. Alcuni bambini ingurgiterebbero illimitatamente dei dolci e si rovinerebbero la salute, mentre certi giovani, se durante la pubertà avessero la possibilità di scegliere, rinuncerebbero a seguire la lezione di educazione fisica e quindi a fare del sano movimento. Perciò, l'ingerenza ad un certo livello risulta essere necessaria e anche utile.

Per concludere, la frequentazione della scuola non è volontaria, bensì imposta dallo Stato. Il margine di manovra, che rende possibile lo sviluppo e la promozione della motivazione intrinseca nel contesto scolastico, sembra essere più ridotto rispetto ad esempio a quello del tempo libero, il quale può essere realmente e volontariamente deciso dagli allievi. È dunque possibile stimolare la motivazione intrinseca concedendo (in svariati modi) una maggior autonomia nel contesto scolastico. //

Azione	Effetto	Applicazione pratica
Coinvolgimento nella pianificazione annuale: i contenuti didattici possono essere scelti dagli allievi oppure si può deciderne con loro la sequenza temporale.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gli allievi vivono attivamente l'autodeterminazione. ■ Questo metodo incentiva il rispetto e la stima. ■ Gli allievi si assumono la responsabilità dei contenuti didattici. 	Sfruttare tutti gli spazi e le possibilità di scelta offerti dagli obiettivi dei programmi scolastici per realizzare qualcosa con gli allievi.
Partecipazione degli allievi alle decisioni, ad esempio creare delle nuove regole con i ragazzi e testarle.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Offre maggiore autonomia, riduce l'ingerenza. ■ Accresce l'impegno nei confronti del rispetto delle regole. 	Creare delle nuove regole di gioco che coinvolgano anche gli allievi meno dotati dal punto di vista della prestazione. Realizzare un nuovo gioco con delle regole proprie.
Partecipazione degli allievi alla formulazione individuale di obiettivi. Permettere loro di fissare un obiettivo individuale indipendente dalle note.	Consente di vivere in modo personale il raggiungimento di un obiettivo fissato individualmente.	Obiettivo individuale: stabilire autonomamente un obiettivo da raggiungere nel salto in lungo. L'obiettivo è stato raggiunto grazie ad un allenamento finalizzato? Come? O perché no?
Partecipazione degli allievi alla formulazione degli obiettivi collettivi. Stabilire gli obiettivi della classe.	Invita al confronto con i desideri di autodeterminazione degli altri allievi e dimostra che vanno posti sullo stesso livello.	Obiettivo della classe: diminuire i momenti trascorsi sotto la doccia e nello spogliatoio in generale, nonché quelli necessari per disporre gli attrezzi in palestra e, a fine lezione, il riordino. Quanto tempo vogliamo metterci (come classe) e per che ora vogliamo tornare in aula?
Offrire una libertà di scelta generale.	Già offrire delle piccole possibilità di scelta può stimolare la percezione dell'autodeterminazione.	Durante l'ultimo quarto d'ora di lezione si può scegliere fra due possibilità.
Offrire delle particolari possibilità di scelta: ad es. il ragazzo che compie gli anni può scegliere come impostare 20 minuti di lezione.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gli allievi possono decidere personalmente (diritti), ma devono anche pianificare (doveri). ■ Il docente viene a conoscenza delle preferenze individuali a livello di discipline sportive. 	Chi compie gli anni decide in precedenza come sfruttare il bonus di 20 minuti a sua disposizione. In caso di giochi impegnativi, eventualmente accumulare i bonus di più allievi.

Appartenenza sociale – Voglio far parte del collettivo!

A me invece il percorso non è piaciuto particolarmente. Ho apprezzato molto invece il fatto di ritrovarmi con i miei amici durante il gioco finale. Mi sono davvero sentito bene in quel gruppo e ci siamo divertiti un sacco.



► Il bisogno di appartenenza sociale emerge poiché le persone desiderano appartenere alla società in cui vivono. Vogliono far parte di un gruppo in cui si sentono stimati e riconosciuti come membri con uguali diritti e percepiscono la sensazione di appartenenza. Per gli allievi, sono i compagni di scuola il gruppo sociale di coetanei a cui appartengono. Di regola, a scuola i gruppi si formano senza l'intervento del docente. Quest'ultimo, tuttavia, può creare delle condizioni quadro che facilitano l'accesso nel gruppo anche agli allievi poco integrati.

No all'isolamento

Una delle maggiori difficoltà con cui è si confrontati durante la lezione di educazione fisica è la formazione delle squadre. I docenti vogliono evitare che una classe venga suddivisa costantemente in due gruppi: allievi con capacità di prestazione elevate da una parte e alunni più deboli fisicamente dall'altra. Questo tipo di ripartizione rende difficile la percezione del senso di appartenenza da parte degli allievi meno dotati dal punto di vista

sportivo o, addirittura, può condurre alla loro esclusione dal gruppo. La situazione diventa particolarmente delicata quando, ad esempio, la scelta dei membri che comporranno una squadra si basa sul criterio della simpatia o su quello della prestazione fisica. Essere designato per ultimo oppure controvoiglia è un chiaro segnale di poca popolarità, cattiva forma fisica oppure, nel peggiore dei casi, di una combinazione di entrambi i fattori. Invece di adottare termini di paragone basati sulla prestazione fisica – in altre parole, comparare gli allievi fra di loro – si dovrebbe piuttosto introdurre una norma di riferimento. In questo modo, i progressi compiuti in ambito di apprendimento e di prestazione sono valutati dal punto di vista individuale e indipendentemente dalla prestazione fornita dagli altri. In parole povere, il ragazzo viene comparato con le sue precedenti prestazioni. Anche quando un alunno viene per così dire «tagliato fuori socialmente» (ad esempio, è l'ultima persona ad essere scelta in un gruppo), il feedback sul livello di prestazione fornito dal docente è percepito in modo positivo, ciò che influisce favorevolmente sulla motivazione. //

Azione	Effetto	Applicazione pratica
Stimolare lo spirito di gruppo in sport di squadra.	In un gruppo si vince e si perde <i>tutti insieme</i> ed è il contributo di ognuno che conta.	Trasmettere dei valori come sostegno reciproco, rispetto e impegno nei confronti degli altri. «Uno per tutti, tutti per uno!»
<ul style="list-style-type: none"> ■ Non lasciare agli allievi il compito di formare le squadre. ■ Accettare suggerimenti da parte dei ragazzi durante la formazione delle squadre (accresce l'impegno per la metodologia). 	Non si creano sempre i soliti gruppi. In questo modo si stimola lo scambio fra allievi che solitamente non appartengono allo stesso gruppo e si evita che alcuni ragazzi vengano sempre scelti per ultimi.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formare le squadre in base ai seguenti criteri: numerazione / lettera iniziale del nome/mese di nascita, ecc. ■ Come compito a casa, chiedere agli allievi di trovare dei modi equi di formare le squadre.
Cambiare i sistemi di punteggio, ad esempio i progressi d'apprendimento individuali valgono come punti.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sensibilizzare gli alunni ai progressi compiuti dagli altri dal punto di vista dell'apprendimento. ■ In questo caso, gli allievi più deboli fisicamente potrebbero addirittura ottenere più «punti» e i loro progressi vengono accolti con aperta riconoscenza. 	<p>Nel salto in lungo:</p> <p>Allievi più forti: 10 punti per 3,20 m (9 punti per 3 m, ecc.); allievi più deboli: 10 punti per 2,40 m (9 punti per 2 m, ecc.).</p> <p>Sommare il punteggio di ogni componente della squadra e incitare all'incoraggiamento reciproco. Attenzione: spiegare chiaramente e in modo trasparente il sistema di punteggio prima dell'inizio del gioco.</p>
Introdurre nuove discipline sportive e giochi di cui gli allievi non possiedono alcuna conoscenza di base.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Tutti gli allievi sono dei principianti. ■ Alunni che solitamente non emergono possono mettersi in evidenza grazie alle capacità richieste dal nuovo gioco. 	Ogni gruppo di allievi pensa a nuovi giochi da presentare agli altri compagni di classe (ad es. il baseball).
Proporre delle sfide fra classi.	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gli allievi di una classe diventano un «ingroup», quelli dell'altra classe un «outgroup». ■ La coesione fra gli allievi della stessa classe si rafforza. ■ Importante: alla fine del gioco smorzare la concorrenza creatasi con l'outgroup. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Organizzazione di una giornata sportiva. ■ Nel gioco finale mischiare i componenti dell'ingroup e dell'outgroup.

Dimostrare le proprie competenze – Posso riuscire!

Anche a me la lezione è piaciuta. Mi è rimasta impressa la postazione in cui bisognava arrampicarsi il più velocemente possibile sulla parete d'arrampicata utilizzando soltanto le prese arancioni. Avete notato come fosse tutto più facile al secondo tentativo?

► Le parole pronunciate dall'allievo fittizio COM indicano un confronto con il bisogno di dimostrare le proprie competenze, che figura al secondo posto sulla lista dei bisogni primari di Deci e Ryan. Le persone vogliono sperimentare il modo in cui le loro competenze evolvono all'interno dell'ambiente in cui vivono. Desiderano progredire, confrontarsi con parametri personali e misurarsi con gli altri per ottenere delle reazioni sulle loro capacità.

La competenza può essere valutata quando la prestazione fornita e le variazioni di quest'ultima sono misurabili. Questo è possibile grazie a dei feedback (reazioni dei compagni, note scolastiche, conteggio di errori) e nel contesto della lezione di educazione fisica tutto ciò può essere misurato anche sulla base di criteri messi a disposizione dalla fisica (lunghezza, altezza, velocità).

Feedback con qualche riserva

Con un feedback sulla prestazione fornita (sia essa positiva o negativa) è possibile stimolare la voglia di dimostrare le proprie competenze, su cui il docente può influire direttamente col proprio atteggiamento. Stando a degli studi, dopo un successo, l'attribuzione interna delle cause e l'attribuzione stabile – nel senso di «io in qualità di persona (interna) ho ottenuto un successo grazie alle mie capacità (stabile)» – agiscono in modo estremamente positivo sulla motivazione futura e sullo stato d'animo. Al contrario, in caso di insuccesso, essa non migliora lo stato d'animo e non stimola nemmeno la motivazione ad eseguire dei compiti analoghi anche in futuro. Un'attribuzione delle cause nel senso di «io in qualità di persona (interna) ho provocato il mio insuccesso con la mia incapacità (stabile)» scoraggia a riprodurre la stessa situazione.

Un'attribuzione delle cause interne e variabili agisce al meglio sulla motivazione in caso di insuccesso scolastico. Espressioni come «non mi sono impegnato a sufficienza» oppure «la mia prestazione non era perfetta, devo ancora esercitarmi» incoraggiano a continuare a studiare, a «non mollare» ed infine a raggiungere i propri obiettivi grazie a migliori competenze.

Azione	Effetto
Presentare dei chiari criteri di prestazione.	Rende misurabile una disciplina sportiva, il miglioramento delle proprie capacità e il modo in cui viene fornita la prestazione.
Riconoscenza verbale.	Rafforza il sentimento di competenza.
Stabilire dei compiti individuali di media difficoltà.	I compiti di media difficoltà vengono vissuti come una sfida. Ogni allievo può acquisire delle competenze sulla base del proprio livello di difficoltà.
Basarsi su norme di riferimento individuali e non sociali per valutare la prestazione.	Il miglioramento delle capacità individuali è ricompensato anche quando la propria prestazione si posiziona al di sotto della media della classe.
Distribuire compiti diversi in seno al gruppo.	Stimolare la competenza individuale. Ognuno deve assumersi delle responsabilità.
Fornire feedback stimolanti: in caso di successo rendere la persona consapevole delle proprie capacità (attribuzione interna stabile); in caso di insuccesso attribuirne la causa ai fattori variabili della persona (ad es. mancanza d'impegno, giornata storta; attribuzione interna variabile) oppure a fattori esterni (ad es. sfortuna, materiale scadente).	Si rafforzano le aspettative di successo; lo stato d'animo migliora.
Assegnare dei compiti a casa oppure ognuno deve scegliere qualcosa da allenare per la settimana successiva.	Gli allievi potrebbero lavorare sulle loro competenze attraverso degli esercizi individuali.
Riflettere sul miglioramento della competenza e mostrarlo all'esterno.	Consente di sperimentare le proprie competenze.

Delle buone reazioni indicano la via da percorrere

L'attribuzione delle cause è un processo interno ma può anche essere eseguito dall'esterno, ad esempio dal docente tramite dei feedback di stile attribuzionale, come ad esempio «sei riuscito a farlo bene, hai davvero talento» (attribuzione interna stabile delle capacità in caso di successo), oppure «la prossima volta concentrati di più sul salto» (attribuzione interna variabile sulla mancanza di impegno/concentrazione in caso di insuccesso).

Da studi condotti osservando delle classi in cui il docente forniva dei feedback di stile attribuzionale, è emerso che la prestazione, la motivazione e lo stato d'animo degli allievi miglioravano rispetto alle altre classi. //

Applicazione pratica

- In quasi tutti gli sport è possibile misurare altezza, lunghezza e velocità.
- Idem per criteri di prestazione più «soft»: numero di lanci a canestro invece del numero di canestri riusciti.

Esprimere delle lodi verbali attendibili e formularle con una certa frequenza, anche dopo piccoli successi (ad es. dopo una vasca percorsa in buono stile crawl).

Svolgere degli esercizi di rafforzamento degli addominali dal più semplice al più difficile durante un allenamento della condizione.

Utilizzare un quaderno per annotare i progressi compiuti a livello di prestazione individuale. Tenere una classifica: chi è riuscito a migliorare maggiormente la propria prestazione nel corso del mese?

- Durante una partita di calcio qualcuno si cala nei panni dell'allenatore, un altro in quelli dell'arbitro.
- Formare delle coppie e darsi dei feedback a vicenda.

«Nei 12 minuti di corsa, concentrati di più su te stesso e sulla respirazione. Vedrai che così riuscirai meglio!» (attribuzione interna variabile in caso di insuccesso).

Prediligere degli esercizi di rafforzamento a degli esercizi di coordinazione che richiedono molto più tempo.

Gli allievi redigono degli articoli, da destinare al giornalino scolastico, sul loro sport, su nuovi giochi, sui successi della classe e sulle date delle competizioni.



✿ Questo articolo è stato redatto da studenti di un gruppo di progetto dell'Istituto di psicologia dell'Università di Zurigo, diretti dalla Dott.ssa Julia Schüler. La ricerca è stata condotta da: Marc Albrecht, Robert Buchli, Christine Dietsche, Sabine Fischer, Daniela Köppel, Milena Meisser, Sonja Nüssli, Mirjam Pfenninger, Michael Schlessinger, Simone Schoch. La lista dei riferimenti bibliografici può essere richiesta direttamente presso gli autori. Contatto: j.schueler@psychologie.unizh.ch