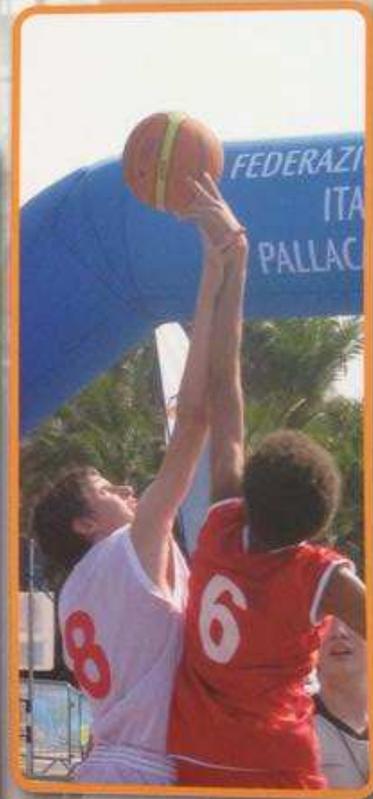


Maurizio Cremonini - Fabrizio M. Pellegrini



Il Minibasket

L'emozione • La scoperta • Il gioco



FEDERAZIONE
ITALIANA
PALLACANESTRO



CAPITOLO 4

Le conoscenze psicologiche dell'istruttore di minibasket

4.1 Il bambino: non è un adulto in miniatura

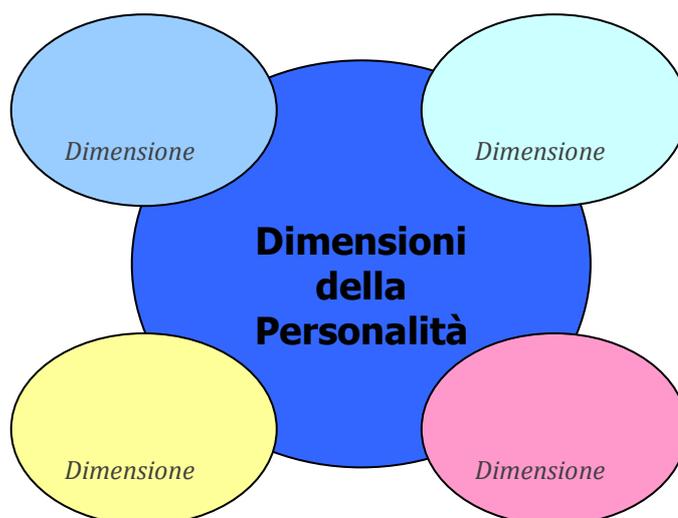
Ogni bambino è un insieme di potenzialità biologiche e di caratteristiche diverse: saranno le opportunità e le forme di apprendimento che determineranno l'utilizzo di tale potenziale lungo le direttrici dello sviluppo.

Allo stesso tempo la strutturazione della sua personalità passa attraverso il rapporto tra maturazione, apprendimento e sviluppo e dall'interazione tra la dotazione genetica (biologica) e le condizioni socio-ambientali e culturali.

Ma che cosa s'intende con il termine "personalità"?

La personalità è la sintesi originale, dinamica e relativamente stabile dei modi di essere e di agire dell'individuo.

- È **originale**, perchè ciascuno è diverso dall'altro,
- È **dinamica** perchè è in continua evoluzione in quanto tutte le sue dimensioni si modificano attraverso le esperienze ed a loro volta modificano i comportamenti (circuiti d'interazione educativa),
- È **relativamente stabile**, perchè ancorata ad una eredità genetica nei modi di essere e di agire di un individuo.



Nello sviluppo della personalità grande importanza hanno i fattori sociali, infatti l'uomo si può considerare come il risultato dell'interazione tra ereditarietà e ambiente.

Vi è peraltro l'impossibilità di scindere chiaramente le influenze determinate dall'uno e dall'altro dei due fattori, ma si deve tener presente che per ognuno esiste una linea di sviluppo individuale e autonoma che può essere assecondata, indirizzata o contrastata.

Lo sviluppo della dimensione corporea ad esempio dipende dalle innate dinamiche di accrescimento, mentre l'ambiente, favorisce, indirizza o inibisce le potenzialità ereditarie di ciascun individuo.

Legato al concetto di sviluppo vi è quello di maturazione, intesa come accrescimento dell'organismo con riferimento ai mutamenti fisiologici e psicologici in funzione dell'età; mutamenti che sono caratteristici della specie a cui l'individuo appartiene e che consistono nella sua crescita, nella sua differenziazione, nella sua identità.

Si è visto che nell'uomo, certe tappe di maturazione, sia fisiologiche che psicologiche, possono essere favorite o inibite dalle condizioni generali dell'ambiente e, se ormai da molto tempo siamo concordi nello stabilire l'importanza dei fattori ambientali fisici, quali l'alimentazione, il clima, l'igiene, è ancora molto sottovalutata l'influenza delle stimolazioni sociali.

Ogni individuo ripercorre a grandi linee, durante il suo sviluppo, la storia dell'umanità, per poi contribuire al progresso del proprio tempo. Durante l'età "evolutiva", l'individuo assimila gli aspetti intellettivi, affettivi e motivazionali del gruppo di appartenenza; questa assimilazione, differente da cultura a cultura, costituisce il processo di socializzazione.

Detto processo avviene per mezzo di varie istituzioni, non ultimo il Centro Minibasket, che è caratterizzato da un'evoluzione del rapporto sociale su cui si basa sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo.

- Quantitativamente** il bambino inizia il processo di socializzazione in un rapporto a due (lui-madre), per terminare in un complesso rapporto di contatti diretti e indiretti, dal gruppo dei pari, alle figure di riferimento adulte, ai massmedia.
- Qualitativamente** il rapporto sociale è legato prima alla soddisfazione dei bisogni primari, fisiologici, necessari alla sopravvivenza e comuni a tutta la specie umana, per poi divenire sempre maggiormente motivato da esigenze indotte, determinate dall'ambiente stesso e dalla cultura.

Lo sviluppo cognitivo

Essendo lo sviluppo un fenomeno complesso, tutte le caratteristiche e le capacità che una persona acquisisce, e tutti i mutamenti che si hanno, risultano dall'interazione tra due processi fondamentali, per quanto diversi: l'apprendimento e la maturazione.

Dato che essi agiscono quasi sempre in sinergia, è difficile distinguere i loro singoli effetti o specificare il loro relativo contributo allo sviluppo infantile.

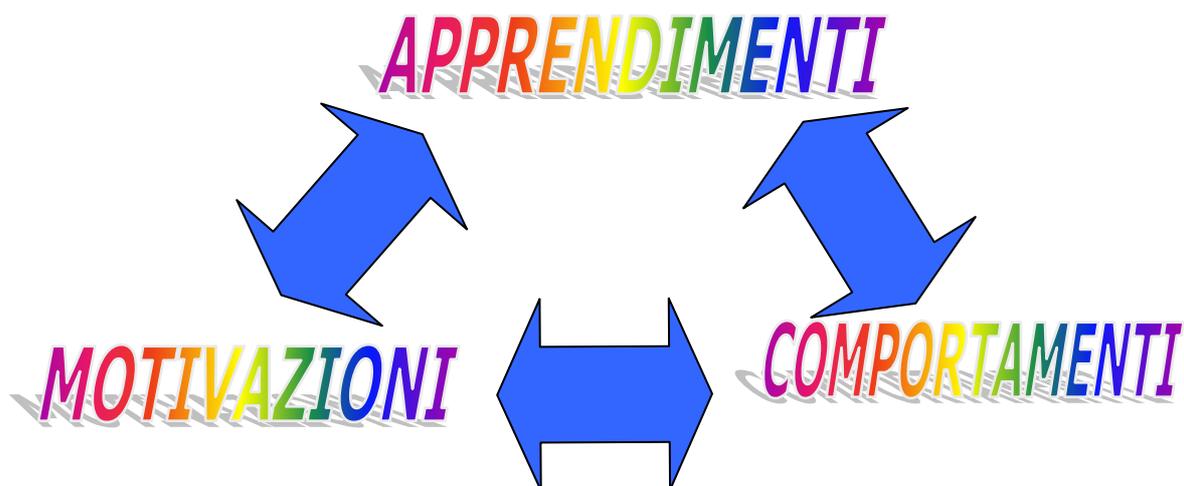
È chiaro però che la crescita in altezza non è appresa (non si diventa più alti giocando a basket!), ma è frutto della maturazione e delle caratteristiche genetiche, cioè è un processo biologico. Ma i progressi nelle attività motorie, come il camminare o il lanciare, dipendono dalla maturazione e dall'apprendimento e dalla loro azione reciproca.

Ma allora che cosa si intende per maturazione e apprendimento? Fermo restando che la parte riferita alla maturazione è trattata in altro capitolo del volume, possiamo comunque affermare che il termine sottolinea i processi organici o i mutamenti strutturali che si verificano nella struttura di una persona, relativamente indipendenti dalle situazioni ambientali.

Anche l'apprendimento è stato definito in modi diversi, ma il termine si riferisce di solito ai mutamenti nel modo di comportarsi o di eseguire un'attività in conseguenza dell'esperienza.

Per meglio chiarire il concetto, possiamo definire l'apprendimento come la modificazione continua delle proprie conoscenze, abilità e competenze in relazione all'esperienza acquisita.

Esistono varie forme di apprendimento, ma è chiaro il principio che un bambino apprende se è motivato.



L'azione combinata della maturazione e dell'apprendimento è particolarmente chiara nello sviluppo motorio (specie nella locomozione e nella manipolazione).

Esistono varie forme di apprendimento:

- per imitazione
- per condizionamento
- per prove ed errori
- per intuizione
- per comprensione

Conoscere non è una "performance".

Conoscere significa “comprendere”.
Cogliere il “posto” di un’idea.
Percepire il “contesto culturale” dal quale viene espressa.
(J. Bruner)

L'apprendimento può essere spontaneo od orientato; è orientato quando interagiscono insieme ai fattori innati quelli motivazionali, in quanto la motivazione genera affezione (capacità di discriminare fra diversi stimoli), da cui scaturisce l'apprendimento.

Se l'esperienza è il punto di partenza di ogni apprendimento, attraverso il ricordo si arricchisce la sapienza. Quindi, ogni condotta è dettata da un interesse inteso come consapevole legame fra bisogno e mezzo idoneo a soddisfarlo e l'interesse è il principio fondamentale dell'attività mentale.

Le forme di apprendimento, pur variando singolarmente, si rifanno a principi generali che nel corso degli anni, hanno subito variazioni. Oggi possiamo affermare che ogni forma di apprendimento avviene in un contesto, non in forma lineare e nemmeno seguendo gerarchiche tassonomie precostituite.

Il comportamento intelligente si modifica in base alle “organizzazioni”, che vanno dalla possibilità di prendere in considerazione un numero sempre maggiore di stimoli, all'impiego di tecniche sempre più complesse per risolvere problemi.

“La vita è una continua creazione di forme sempre più complesse ed il progressivo adattamento di queste forme all’ambiente” (J. Piaget).

La crescita dell'intelligenza, o adattamento, secondo J. Piaget coinvolge sempre due processi fondamentali e complementari:

- l'assimilazione
- l'accomodamento

Con l'assimilazione il bambino incorpora ed utilizza gli stimoli dell'ambiente, adattando quelli non familiari alle organizzazioni mentali a sua disposizione e reagendo come aveva fatto in situazioni passate.

L'accomodamento si verifica quando gli stimoli ambientali richiedono nuove risposte ed il bambino deve “accomodarsi” alla situazione, cambiando il suo comportamento.

Progredendo lo sviluppo intellettuale per fasi distinte, l'ordine di successione delle diverse tappe è costante; variando l'età, si raggiunge una fase successiva, in base agli stimoli ed alle motivazioni intrinseche ed estrinseche.

Passando da una fase a quella successiva, le strutture mentali precedenti vengono integrate nelle nuove (crescita).

Le fasi sono le seguenti:

- prima fase: operazioni sensomotorie (dalla nascita ai 2 anni)**
- seconda fase: intelligenza rappresentativa**

La comparsa di un'attività simbolica vera e propria si ha durante il secondo periodo dello sviluppo intellettuale, la fase delle operazioni concrete che va dai 18-24 mesi fino agli 11-12 anni.

Durante la prima fase di questo periodo (**stadio preconcettuale** da 24 a 48 mesi) il bambino inizia a considerare gli stimoli come rappresentativi di altri oggetti.

In questo stadio si sviluppa la funzione simbolica o immaginazione con l'impegno nel gioco simbolico legato ad una maggiore disponibilità verbale.

Durante lo stadio successivo della fase delle operazioni concrete (periodo del pensiero intuitivo preoperatorio da 4 a 7 anni) il bambino concettualizza maggiormente, costruisce immagini e pensieri sempre più complessi, elaborando i suoi concetti; diventa capace di raggruppare gli oggetti in classi, a seconda delle somiglianze che riesce a percepire.

Merito di ciò è anche una migliore capacità di linguaggio, che riveste una importanza enorme nella mediazione verbale, nella formazione di concetti, nell'astrazione e nella risoluzione di problemi.

In questa fase, i concetti del bambino ed i suoi modi di comprendere le situazioni, tendono ad essere determinati da qualunque cosa egli percepisca, spesso un singolo aspetto saliente di un dato avvenimento o oggetto; di solito non collega tra di loro i diversi aspetti o le diverse dimensioni di una situazione.

La maggior parte dei bambini di 5-6 anni pensa che un mutamento di forma produca necessariamente un mutamento di quantità, perciò in grado di considerare solo una dimensione alla volta.

A circa 7 anni, stadio del pensiero operatorio concreto, i bambini iniziano a collegare tra di loro i diversi aspetti, o le diverse dimensioni, di una situazione, ed infine giungono al concetto di conservazione, ossia a ciò che Piaget chiama «il principio dell'invarianza» (hanno acquisito il concetto di reversibilità).

Con l'uso di questo principio il bambino che sta lavorando intorno alla soluzione di un problema, può interrompere una sequenza ed iniziare di nuovo, riprovando soluzioni differenti, pur mantenendo i dati essenziali.

Questi processi avvengono mentalmente e permettono di ampliare considerevolmente le conoscenze, tanto che applicando regole logiche a problemi verbali ed astratti, abbiamo l'essenza dello sviluppo intellettuale e dell'intelligenza stessa.

□ **terza fase: operazioni formali**

Lo stadio finale dello sviluppo intellettuale ha inizio nella prima adolescenza. Mentre nella fase delle operazioni concrete il bambino riesce solo a classificare, a contare, a mettere in serie i vari oggetti ed avvenimenti che percepisce, l'adolescente nella fase delle operazioni formali riesce ad "operare con operazioni", cioè con formulazioni simboliche delle operazioni.

Le operazioni del pensiero concreto avvengono nel bambino in risposta a situazioni reali; l'adolescente può considerare concetti generali ed i suoi pensieri concernono ciò che è reale e che è ipoteticamente possibile.

In breve, l'adolescente ragiona in modo scientifico, formulando ipotesi e provandole mentalmente o empiricamente. Mentre il pensiero del bambino opera su oggetti concreti, l'adolescente riesce ad immaginare ciò che è teoricamente possibile.

4.2 Lo sviluppo emotivo-affettivo

Introducendo il discorso sulle figure parentali e la loro influenza sullo sviluppo del bambino, rimarchiamo il concetto di socializzazione, inteso come processo attraverso il quale il bambino acquisisce le strutture del comportamento. Come interagiscono le strutture genetiche con l'ambiente, è il problema principale degli studi sulla socializzazione.

La relazione è in gran parte determinata dalle prescrizioni sociali: la cultura a cui appartiene l'individuo, delinea le caratteristiche della personalità. Ma tali prescrizioni sociali devono essere comunicate inizialmente al bambino dalle figure parentali a lui più prossime.

Il primo apprendimento sociale avviene nell'ambito della famiglia e le esperienze con la madre sono fondamentali nel determinare le tendenze nei confronti con gli altri e quello che ci si aspetta da loro.

La madre soddisfa nel piccolo i bisogni primari di cibo, di lenimento dal dolore, di calore e di stimolazione tattile e molte di queste soddisfazioni le dà con l'alimentazione. Per questa ragione la presenza della madre viene associata con la soddisfazione dei bisogni.

Secondo Milton Hyland Erickson i primi rapporti tra madre e bambino pongono in quest'ultimo le fondamenta per lo sviluppo di un senso di fiducia o di sfiducia nel mondo. Esperienze soddisfacenti e gratificanti con la madre, portano il bambino ad avere fiducia in lei e per generalizzazione, ad avere fiducia negli altri.

Una madre, invece, che non fornisce sicurezza o che non viene incontro ai bisogni del bambino in modo appropriato, produce un senso di diffidenza o sfiducia nei propri riguardi e, per generalizzazione, nei riguardi del mondo.

Vi è un certo numero di dati attestanti che i primi rapporti madre-bambino influenzano non solo il comportamento immediato di questi, ma anche il suo adattamento successivo. Durante il secondo e terzo anno di vita si verificano rappresentativi progressi nella sfera cognitiva, in stretta relazione all'insorgere di nuove figure parentali.

In primo luogo si manifesta, sul piano della motricità, una serie di progressi importanti, nel senso della formazione di coordinamenti percettivo-motori, che assicurano al bambino un'autonomia sempre più ampia.

Riesce ad esempio a camminare da solo e poi a correre, a salire e scendere dalle sedie e dal letto, dalle scale, ad andare sul triciclo, su di una giostra o sull'altalena, riesce a spostare oggetti abbastanza pesanti come scatole e sedie e mangia con una discreta autonomia.

Si registra, in secondo luogo, la maturazione dell'intelligenza percettivo-motoria e l'accentuarsi dell'interesse per le proprietà funzionali degli oggetti e per i vari modi in cui questi ultimi possono essere messi in rapporto fra loro.

Vi è, infine, il superamento di questa forma d'intelligenza e lo sviluppo di un'attività rappresentativa, che rende possibili altre forme di attività come l'imitazione differita, il gioco a carattere simbolico ed il linguaggio verbale.

Queste sono le direzioni principali lungo le quali durante il secondo ed il terzo anno di vita, tende a svilupparsi spontaneamente lo spazio di libero movimento di un bambino. Risulta evidente che un aiuto concreto e costante a compiere azioni, non può essere dato solo dalla madre, ma anche da altri membri della famiglia.

Il padre può concorrere in molti modi ad aiutare il bambino a soddisfare le proprie esigenze di sviluppo, portando un grande contributo all'affinamento delle sue capacità percettive.

Alimentando costantemente il bisogno di esplorazione degli oggetti e delle loro proprietà, si porta il bambino a scoprire modi nuovi di mettere in rapporto gli oggetti o di utilizzarli in funzione di strumenti.

Il padre, meglio anzi la figura paterna, può presentare tutta una serie di modelli di comportamento che un bambino può cercare di imitare, magari prendendo parte a giochi simbolici.

Un contributo importante all'ampliamento delle conoscenze, può essere portato anche dai fratelli o sorelle, i quali svolgono ruoli diversi: da partner a modelli a seconda della differenza di età.

Lo sviluppo nel secondo e terzo anno si verifica dunque nel senso di una graduale conquista dell'autonomia e lo sviluppo affettivo si verifica nel senso di un costituirsi di un sistema di rapporti affettivi sempre più complessi, che non investono più soltanto la figura materna, ma anche le altre figure parentali. Il problema si presenta assai variegato nella società attuale con la costituzione di famiglie allargate e famiglie di fatto.

La maggior complessità non consiste però solo nell'aumento del numero dei rapporti affettivi, ma anche in una particolare modificazione della loro qualità. Nei confronti di alcuni componenti, il nucleo familiare può costituirsi un rapporto di ambivalenza che presenta risvolti positivi e negativi.

Questo può essere dovuto a varie ragioni.

Innanzitutto accade normalmente che gli adulti pongano delle limitazioni ai movimenti del bambino e, quindi, impediscono di fatto la libera esplorazione dello spazio circostante: ciò determina un rapporto d'insofferenza verso persone alle quali si è legati da un fattore affettivo.

In secondo luogo, lo sviluppo delle capacità motorie ed intellettuali del bambino, rende gradualmente possibile una condizione di autonomia nei confronti degli adulti, della quale il bambino prende gradatamente coscienza.

Fra i 3 e i 6 anni si nota l'insorgere del complesso di Edipo che si aggiunge alle limitazioni temporanee imposte al bambino dagli adulti.

Le bambine si affezionano al padre e tendono a desiderare di avere interamente per loro il suo affetto, e possono così provare, nei confronti della madre, oltre ai sentimenti positivi, un sentimento di gelosia e ostilità. La madre appare ai loro occhi una persona che può togliere, in certi momenti della giornata, una parte dell'affetto che il padre destina loro.

Per i bambini accade il contrario: la madre diviene l'oggetto di affetto quasi esclusivo, mentre il padre viene visto come un ipotetico rivale.

Intorno ai 4-5 anni si attuano linee di sviluppo che fanno riferimento soprattutto alle attività percettivo-motorie, durante le quali le figure parentali dovrebbero assumere funzioni di coordinamento, che spaziano dall'attività fantastica all'attività cognitiva, portando il bambino ad una nuova realtà delineata dal passaggio alla scuola elementare.

Il bambino realizza sempre di più significativi legami con le figure adulte che interagiscono con il suo sviluppo, ed i processi affettivi e cognitivi s'intersecano in maniera sempre più frequente ed intricata. In questa fase assume significato la figura dell'Istruttore inteso come Educatore ed assume importanza il rapporto fra educazione motoria e gioco.

4.3 Lo sviluppo sociale: egocentrismo e mentalità infantile.

L'egocentrismo è la nozione centrale che permette di comprendere la mentalità infantile ed è la forma delle relazioni del bambino con quanto lo circonda e consiste nel ricondurre tutto a sé.

Che non è però da intendersi come un'eccessiva coscienza di sé, in quanto il bambino non ha la possibilità di rientrare in se stesso per analizzarsi in quanto ciò supporrebbe la distinzione tra io e non io.

Il bambino ha certamente il senso di sé, ma non possiede la conoscenza di sé. In lui non esiste alcuna traccia d'introversione, al contrario egli è spontaneamente e completamente rivolto verso l'esterno.

Non esiste un limite che lo separi dalla realtà: l'io è scambiato con la realtà esteriore e questa è assimilata all'io e tutto è vissuto in forma di io. L'egocentrismo è una mancanza di coscienza di sé ed una indifferenziazione di io e non-io, di soggetto-oggetto. Il ragionamento trasduttivo accompagna l'egocentrismo.

Esso è prelogico ed i suoi termini, preconetti, sono collegati dalla sensibilità (Stern), è globale al punto di negare le differenze e si produce nella non-distinzione, procedendo da singolare a singolare.

Così quando il bambino pensa alla vita e ne coglie il manifestarsi nel fatto che si muove, egli attribuisce questa stessa vita a tutto ciò che si sposta autonomamente o no; la relazione con il prossimo avviene anch'essa nel segno della confusione.

Wallon, nel suo saggio dal titolo "le origini del carattere del bambino", la chiama socialità sincretica. Gelosia e simpatia, timori e desideri sono funzionali all'ambiente in cui il bambino si trova immerso e alle situazioni che lo coinvolgono.

L'apprendimento delle cose e dei fenomeni della natura avviene, secondo Piaget, attraverso una triplice assimilazione:

□ il realismo

Il bambino assume la sua prospettiva come assoluta, vede gli oggetti allo stesso modo in cui egli si vede e si sente, il suo pensiero è materiale ed è la voce. Il segno è identico al significato, la parola è nella cosa, in guisa di proprietà che da essa emana ed è, quindi, impossibile cambiare i nomi delle cose, altrimenti queste non sarebbero più le stesse.

Esterno ed interno sono confusi, il sogno viene dal di fuori e tutti i presenti possono vederlo.

Una conseguenza particolarmente interessante di questa unificazione dell'io con la realtà sulla forma dell'io, è il sistema di causalità che ne deriva. Poiché tutto è fuso, il pensiero e il desiderio dell'azione stessa sono l'azione stessa e il suo risultato.

Ne consegue un legame arbitrario tra i fenomeni e la produzione dell'uno coinvolge quella dell'altro ed avviene così la partecipazione. Le pratiche di magia ne sono una conseguenza: dire una formula per evitare una disgrazia, non calpestare le righe del marciapiede per non essere interrogati a scuola, etc.

□ **l'animismo**

È la tendenza a considerare le cose come viventi e capaci di intenzioni. Una intenzione (finalità) è contenuta in ciascuna cosa, quindi, per compierla è necessaria la coscienza e dura quanto dura l'azione. Il linguaggio è animista e favorisce questo atteggiamento (ad esempio il sole sorge, il mare è agitato, etc.).

□ **l'artificialismo**

Tutto l'esistente, oggetti e fenomeni naturali, è prodotto dall'uomo e per l'uomo. Tale tendenza è espressa dal fatto che il significato delle parole viene spiegato indicando l'uso che si fa dell'oggetto corrispondente (ad esempio il sole è fatto per riscaldarci).

Questa mentalità è implicita fino all'acquisizione del linguaggio, diventando esplicita nel linguaggio dei 6-7 anni, si evolve per tappe intermedie tra 7 e 12 anni, per pervenire poi allo stato adulto.

Secondo Piaget la decentrazione che si produce, va dal realismo all'obiettività (intesa come presa di coscienza dell'io e del non-io), dal realismo alla reciprocità (io sono un soggetto, ma anche gli altri lo sono), dal realismo alla relatività (intesa come comprensione delle relazioni oggettive fra i fenomeni).

Questa conoscenza è interessante perché consente di non proporre al bambino più di quanto egli non possa comprendere.

I comportamenti dei compagni

Il comportamento del bambino può essere influenzato dalle reazioni dei compagni di gioco. Per esempio, quando giocano con compagni che usano la violenza, le minacce e la derisione per giungere a quello che vogliono, alcuni bambini tendono ad agire in modo più dominante.

Quando sono con compagni socialmente più maturi e costruttivi, essi possono divenire più collaborativi, cercare fini comuni nell'attività ed usare richieste e suggerimenti piuttosto che la forza.

Per quanto questi risultati si riferiscano agli effetti immediati del comportamento dei compagni, considerati come una variabile circostanziate, rapporti continui e prolungati con un compagno dominante o collaborativo, sono in grado di condurre un bambino ad assumere l'una o l'altra di queste caratteristiche.

Il fatto che le circostanze possano portare a modificazioni nel comportamento dei bambini, dimostra che in questo periodo della vita, le caratteristiche della personalità non sono fisse ed immutabili.

Con l'allargarsi del suo mondo, il bambino incontra tante situazioni nuove ed ha molti contatti sociali in grado di produrre modificazioni radicali nella struttura della sua personalità e nel comportamento.

Le esperienze vissute a scuola o nella palestra dove si gioca, possono promuovere la fiducia in sé in un bambino, anche se prima ne era privo. Un bimbo timido, scontroso e isolato (prodotto di un ambiente familiare insoddisfacente, rigido e restrittivo), può aprirsi se si trova in un gruppo sportivo con Istruttori comprensivi, diventando vivace, soddisfatto e creativo.

D'altra parte esperienze poco positive nell'ambito della scuola o del gruppo-squadra possono indebolire gli effetti positivi di un rapporto genitore-figlio.

In breve, l'incontro di nuove situazioni (specie di nuovi rapporti sociali) può condurre a rilevanti riadattamenti ed a modificazioni significative nella personalità e nel comportamento di un bambino.

Riflettere con attenzione e sensibilità sul difficile compito di diventare Insegnanti ed Istruttori di Minibasket capaci ed adeguati, ci deve condurre ad una serie di considerazioni, da condividere, sul concetto di Educazione e sull'idea di Gioco, tenendo presenti alcune teorie psicopedagogiche di riferimento.

Nel nostro insegnare minibasket una delle teorie psicopedagogiche da considerare con attenzione e da conoscere è quella legata a tutta quella corrente che risponde al nome di "Cognitivismo".

In detta teoria, viene data grande importanza al rapporto che esiste fra la percezione e l'attenzione; si costruisce l'insegnamento tenendo anche conto della memoria, nel nostro caso la memoria motoria; si dà grande importanza ai linguaggi utilizzati.

Si aiutano cioè le bambine e i bambini nella formazione autonoma dei concetti riferiti all'attività motoria in generale ed al giocosport minibasket in particolare; si portano i minicestisti ad attuare procedure per risolvere i problemi che si pongono sul campo.

Altro importante contributo ci viene dagli studi di Howard Gardner:

Le teorie di Gardner ci aiutano nel nostro lavoro in palestra perché parlano di concezione multidimensionale dell'apprendimento, riferita alla strutturazione della mente (frames of mind). Per primo Gardner ha parlato non più di intelligenza, ma di "intelligenze": linguistica, matematica e motoria che sono sempre in interconnessione fra loro. Nelle nostre proposte di giochi ed esercizi, teniamo sempre conto di questo legame.

E ancora Jerome Bruner (Conoscere è un processo non un prodotto) attribuisce un forte significato al rapporto fra il contesto dove avviene l'apprendimento e la percezione di ciò che si apprende (nel nostro caso la palestra, gli attrezzi e le proposte). Ricordiamo che le fasi della percezione non sono riferibili all'età, ma ai contesti ed alle esperienze. Quindi nelle nostre proposte dobbiamo sempre tener conto della natura di chi apprende.

Accogliendo in pieno le teorie psicopedagogiche di Carl Rogers e di tutta la psicologia umanistica, l'istruttore minibasket in quanto facilitatore di apprendimenti, attuerà strategie di regia educativa utilizzando la motivazione positiva e la relazione di aiuto.

4.4 Le motivazioni alle attività motorie ed al giocosport

Con il termine 'motivazione' in psicologia si indica l'agente fisiologico, emotivo e cognitivo che organizza il comportamento individuale verso uno scopo. La motivazione è diretta al perseguimento di obiettivi attraverso cui soddisfare bisogni attinenti al corpo, alle relazioni interpersonali, al rapporto con l'ambiente naturale e sociale, e attinenti al sé.

Le motivazioni possono orientarsi in senso 'protettivo', e quindi determinare comportamenti di evitamento o di aggressione, oppure possono indirizzare le azioni verso attività di 'sviluppo', ossia di ricerca, padroneggiamento e autorealizzazione.

Nella seconda infanzia (6-11 anni) particolare rilievo assumono le motivazioni orientate verso le attività di sviluppo. Lo sport e il gioco rientrano in questo tipo di attività. Il termine "motivazione" si accompagna a parole come "bisogno", "desiderio", "pulsione", "interesse", rispettivamente riferite a segmenti organici, energetici, affettivi, cognitivi che concorrono alla formazione del comportamento motivato.

Caratteristiche generali delle motivazioni

- Il concetto di motivazione, applicato allo sport, serve per spiegare l'orientamento, l'intensità e la persistenza del comportamento sportivo
- Le motivazioni possono essere dedotte osservando il comportamento del giovane nel contesto educativo-sportivo
- Un'attività è motivante se il comportamento motorio corrispondente è sostenuto da un'adeguata e positiva tonalità emotiva
- Anche i preadolescenti possono essere resi consapevoli delle proprie motivazioni, sviluppando la loro capacità di autoosservazione
- Le motivazioni non esprimono solo bisogni psicologici privati, ma anche valori, mete, aspirazioni, modelli di comportamento socialmente diffusi e appresi dal bambino
- Il gioco, l'agonismo, l'affiliazione, l'autorealizzazione, in quanto motivazioni allo sport, si ispirano a modelli culturali generazionali specifici per ogni fascia d'età

Il problema delle motivazioni è di per sé complesso e articolato, e chiama in causa non solo scuole e indirizzi psicologici diversi, ma anche modalità di approccio che tengano conto della pluralità di aspetti che il concetto di motivazione sottintende.

Nella situazione concreta il processo motivazionale, che ha luogo nell'individuo, non è facilmente percepibile da un osservatore esterno, e talora neppure dall'individuo stesso.

Il medesimo motivo può essere espresso da una grande varietà di comportamenti, a volte contrastanti tra loro (ad es., si può essere aggressivi sia attaccando che ignorando l'avversario, oppure addirittura colmandolo di doni, come fanno alcune tribù indiane della Columbia Britannica).

Molte motivazioni, tra loro eterogenee, sono frequentemente espresse dal medesimo comportamento: un bambino gioca a pallone in una squadra, sia perché così può muo-

versi e divertirsi, sia perché pensa di diventare ricco e famoso. Inoltre, spesso le motivazioni, anziché manifestarsi direttamente per quello che sono, assumono travestimenti e comportamenti contraddittori.

Ad es., un bambino può apparire privo di interessi verso lo sport e poco motivato alle attività di movimento, solo perché teme di non riuscire, di fare brutta figura, insomma di pregiudicare la propria autostima.

Le motivazioni sono molto importanti sia per capire, sia per orientare il comportamento umano; perciò esse sono un campo di studio e di ricerca aperta non solo agli psicologi, ma a tutti coloro che esplicano attività educative.

L'istruttore, in quanto educatore sportivo, può intervenire a favore della creazione delle migliori occasioni di acquisizione di conoscenze, abilità e competenze sportive solo se riesce a utilizzare e a mantenere elevate nel tempo le motivazioni dei suoi allievi.

Inoltre, egli dovrebbe essere in grado non solo di individuare le motivazioni di partenza di ogni bambino, ma anche di sostenere il loro cambiamento man mano che il giovane cresce.

Non tutte le capacità di impegno fisico e la disponibilità ad apprendere le abilità motorie, tuttavia, richiedono una spiegazione motivazionale.

In fondo un bambino può dare migliori risultati di un altro perché possiede un miglior potenziale di sviluppo, oppure perché l'organismo è meglio organizzato.

4.5 Motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche

Alcuni psicologi hanno individuato, oltre ai meccanismi motivazionali intrinseci, attivati cioè dai bisogni del bambino, anche motivazioni estrinseche. Queste ultime sono identificabili con le tecniche di rinforzo, di approvazione o punizione da parte dell'adulto nei confronti della desiderabilità o meno del comportamento infantile.

La motivazione estrinseca dipende dal controllo che l'adulto effettua sul comportamento spontaneo del bambino e del ragazzo attraverso ricompense o punizioni. Si pensi, ad es., al caso di un padre che imponga al figlio di giocare a pallone, o lo incoraggi, cercando attraverso gratificazioni e piccoli ricatti di motivarlo verso una presunta carriera di calciatore.

Si può dire che uno dei compiti pedagogici fondamentali per l'educatore è quello di liberare il bambino da questa induzione motivazionale esterna: ciò vale soprattutto nel caso dell'attività sportiva, che, se privata della sua dimensione ludica e della scelta spontanea, finisce per esaurire rapidamente la spinta motivazionale.

Inoltre, l'educatore sportivo non deve mirare tanto a rinforzare taluni comportamenti motori a scapito di altri valori 'specialistici' e astratti, quanto a mettere il bambino in condizione di acquisire una serie di competenze motorie e di modelli di comportamento agonistico attraverso cui, in un secondo momento, possano esprimersi le sue motivazioni intrinseche. Queste ultime sono le uniche in grado di sostenere nel tempo la costanza di una scelta motivata.

L'educatore sportivo e l'insegnante che operano con i ragazzi nel campo dell'avviamento allo sport dovrebbero utilizzare tutte le motivazioni spontanee collegate al gioco e al piacere di muoversi; ciò per sollecitare non tanto l'acquisizione di programmi motori specialistici, quanto quella di una più ampia gamma di risorse motorie applicabili al maggior numero di discipline sportive simili.

4.6 Le motivazioni generali alle competenze motorie

Nel periodo evolutivo un importante fattore motivazionale è dato dal bisogno del bambino di sviluppare quelle competenze che gli permettono di agire sull'ambiente e di stabilire una relazione positiva con il contesto sociale.

Questa esigenza evolutiva è regolata dallo sviluppo e dal funzionamento delle strutture cognitive. Il bisogno di conoscere, e quindi di sviluppare adeguate capacità sul piano percettivo-motorio, è senz'altro un'esigenza importante per il bambino.

E' sulla base di questa motivazione, legata all'esplorazione e al controllo del mondo esterno attraverso il movimento, che il bambino differenzia le sue strutture cognitive.

L'organizzazione della struttura mentale e la sua capacità di adattamento e di riorganizzazione consentono al bambino di incorporare nella sua esperienza vari aspetti della realtà e il modo di utilizzarli e modificarli.

Ad es., quando un bambino impara ad andare in bicicletta deve costruirsi un programma motorio che gli permetta effettivamente un'adeguata sincronia di movimenti.

Alla base di tale processo possiamo scoprire una componente motivazionale connessa con l'esigenza di sperimentare e sviluppare le abilità legate all'andare in bicicletta. Un aspetto di questa componente motivazionale è senz'altro di tipo cognitivo.

Ma tale motivazione, per potersi attivare orientandosi verso precisi modelli d'azione motoria, ha bisogno di un contesto sociale capace di dare significati positivi a certi movimenti. Inoltre, quell'abilità diviene per il bambino un obiettivo desiderato se è mediata da persone per lui significative: un genitore, un compagno, un insegnante di educazione fisica.

Infine, la conquista di un'abilità motoria si trasforma nel bambino in un aumento del livello della propria autostima, ovvero in una maggiore fiducia nelle proprie capacità.

4.7 Le motivazioni specifiche alla pratica motoria e sportiva

Per comodità di studio e di ricerca, le motivazioni allo sport e alle attività ludico-motorie organizzate si dividono in due gruppi:

- motivazioni primarie (gioco e agonismo);**
- motivazioni secondarie (autorealizzazione e affiliazione).**

La suddivisione in primarie e secondarie non è da considerarsi gerarchica, né indica una minore importanza delle seconde. Le primarie raccolgono alcune motivazioni, sottostanti al

gioco e all'agonismo, comuni a tutti i bambini, ma ovviamente risentono delle differenze individuali.

Esse hanno una caratterizzazione prevalentemente psicobiologica, cognitiva ed emotiva, anche se canalizzate entro modelli culturali socialmente appresi.

Sulle motivazioni secondarie incidono maggiormente sia i bisogni tipici della personalità del bambino, come nel caso dell'autorealizzazione, sia le sollecitazioni affiliative con cui è possibile sperimentare contesti di gioco, di confronto e di identificazione.

L'integrazione equilibrata di questi fattori motivazionali è il presupposto perché il bambino sperimenti, nell'ambito dell'educazione motoria e dell'avviamento allo sport, situazioni soddisfacenti per i suoi bisogni di crescita e di esperienza.

Infatti l'attività sportiva infantile, o preadolescenziale, deve contenere ampie opportunità di gioco rispetto a quelle agonistiche, che sono molto importanti in età adolescenziale.

Primarie	Motivazione al gioco
	Motivazione all'agonismo

Motivazioni

Secondarie	Motivazione al successo
	Motivazione all'affiliazione

Motivazione al gioco

Alla base del movimento, inteso come mezzo esplorativo, espressivo e di relazione interpersonale e sociale, c'è il gioco. È attraverso il gioco che il bambino fa esperienza del proprio corpo e delle sue possibilità di entrare in rapporto con l'ambiente. Inoltre è mediante il gioco che i processi maturativi di tipo psicobiologico interagiscono con gli apprendimenti e determinano un sano sviluppo.

Il gioco, anche nelle sue espressioni più marcatamente fisiche, si presenta organizzato simbolicamente in misura maggiore man mano che si va verso l'adolescenza.

Da un punto di vista motivazionale, l'elemento di gioco presente in talune pratiche sportive o nell'educazione motoria assume le seguenti caratteristiche:

- (a) attività che provoca piacere sensoriale (cinestesico, visivo, tattile, muscolare, ecc.);
- (b) attività sociale di riconoscimento, di autovalutazione e di confronto attraverso regole competitive
- (c) attività intellettuale-cognitiva di scoperta, conoscenza e comprensione del contesto

I caratteri del gioco evidenziabili in ogni attività di educazione motoria e sportiva sono dati da:

1. una serie di elementi d'incertezza parzialmente controllabili, in cui l'emozione possa far leva sull'aleatorietà della situazione e sulla possibilità di vivere la situazione

- stessa in termini di piacevole ansietà e di rischio misurato;
2. una normativa semplice, condivisa, temporalmente e spazialmente stabilita, che possa essere inventata, abbandonata, ricostruita e senza che da questa derivino ruoli stabili o penalità irrevocabili;
 3. una condizione in cui l'individuo possa costruire in termini simbolici (culturali ed emotivi) una realtà fittizia capace di massimizzare la realizzazione di bisogni soggettivi.

E' evidente che questi caratteri del gioco sono rintracciabili in molte situazioni sportive. Ci sono giochi a prevalente contenuto motorio o simbolico, normativo o creativo, e quindi giochi più o meno idonei ad assorbire ed esprimere bisogni biopsichici piuttosto che socioemotivi e viceversa.

Il piacere che un bambino può trarre da un'attività di animazione sportiva (sedute di ginnastica ludica preparatoria) è da collegarsi a una situazione di gioco nella quale vengono soddisfatti i bisogni di movimento (biopsichici) e di relazione (psicosociali).

Se è a conoscenza di tutto questo, l'educatore sportivo deve aver cura di programmare l'attività, da una parte diversificando ampiamente gli esercizi di gioco in modo che risultino sempre nuovi e stimolanti, dall'altra organizzando i medesimi esercizi all'interno di un momento relazionale soddisfacente.

Più i bambini si avvicinano alla fase adolescenziale, maggiore è l'interesse che l'insegnante deve porre sulla situazione di gruppo: in tal modo, un elemento motivazionale quale il bisogno di movimento può essere finalizzato e mantenuto all'interno di una situazione sociale gratificante.

Motivazione all'agonismo

L'attività sportiva è un gioco caratterizzato da finalità agonistiche. L'agonismo è un comportamento organizzato secondo modelli culturali e indirizzato all'autoaffermazione competitiva e all'espressione regolamentata dell'aggressività.

L'aggressività è elaborata dal bambino sulla base dei modelli di azione competitiva proposti dal gruppo dei pari e dalla società adulta, e sulla base degli stili educativi vissuti in famiglia.

La motivazione che confluisce nell'agonismo è intessuta di elementi psicologici e dinamici di natura aggressiva, anche se l'agonismo, a una più attenta considerazione, non può essere totalmente identificato con l'aggressività.

Lo sport è un dispositivo sociale che consente di istituzionalizzare, in forma simbolica e ritualizzata, il modello comportamentale competitivo proprio della nostra cultura.

Un tipico bisogno della seconda infanzia (6-11 anni) è quello di confrontarsi e misurarsi con gli altri.

Due bambini che gareggiano spontaneamente per superarsi alla conquista di un pallone, ad esempio, anticipano quell'esperienza agonistica che poi verrà accolta e organizzata

dallo sport, e sarà da questo riproposta come “modello di comportamento” agli stessi ragazzi.

Anche l'esperienza scolastica accoglie l'esigenza del bambino di misurarsi attraverso un confronto, ma al tempo stesso valorizza l'abilità individuale di tipo non competitivo.

L'agonismo, inoltre, è anche alimentato dalle proprie particolari forme di `aggressività`, ossia dalle proprie rappresentazioni e attivazioni cognitive e psicofisiologiche. Le emozioni, le aspirazioni, le intenzioni che ne derivano vengono regolamentate attraverso gli stessi valori e le stesse norme dello sport.

Nell'esperienza agonistica il bambino sviluppa l'abilità, la stima di sé e soprattutto impara a riconoscere i propri limiti nel confronto con gli altri.

Da un punto di vista educativo, l'operatore sportivo deve considerare che lo stimolo del confronto, l'esperienza dell'approvazione e del successo sono opportunità educative da offrire al ragazzo per migliorarne la disposizione all'agonismo, favorendo così l'apprendimento motorio e l'autostima.

Se, però, l'educatore sportivo sollecita il ragazzo con aspettative troppo elevate, egli rischia di inibire l'apprendimento e la spinta agonistica. La frustrazione, lo scoraggiamento e l'autovalutazione sono sempre l'alto prezzo che i bambini pagano ad allenatori e genitori troppo ambiziosi.

Motivazioni al successo e all'affiliazione

Se il nucleo principale delle motivazioni allo sport è individuabile nelle dinamiche psicologiche presenti nel gioco e nell'agonismo, è altrettanto vero che esse sarebbero insufficienti prescindendo dal bisogno del bambino di dare prova di sé sul piano interpersonale e mediante l'affiliazione a un gruppo.

Il bisogno di autorealizzazione si presenta come spinta iniziale all'autonomia, per evolversi verso traguardi di efficienza e bravura, riconosciuti e apprezzati socialmente. Tale bisogno è particolarmente presente nella seconda infanzia, proprio come aspirazione compensativa all'esame sempre più realistico che il ragazzo fa dei propri limiti.

Durante la prima infanzia, infatti, i bambini sopravvalutano in maniera narcisistica ed egocentrica le loro capacità; anche di fronte al fallimento nell'esecuzione di un compito, le loro previsioni tendono a essere ottimistiche.

È solo dopo i primi anni di scuola che l'auto-percezione delle proprie capacità diviene più realistica. In altre parole, nel progettare le proprie prestazioni il bambino tiene sempre più conto dei successi o fallimenti precedenti, ovvero fa sempre più tesoro della propria esperienza.

Verso i 7-8 anni la spinta a migliorarsi, e quindi ad autoaffermarsi per vincere il proprio senso di insufficienza, di inadeguatezza, tende ad assimilare sempre più i criteri di giudizio sociale (adulti e persone significative). Anche sotto questo aspetto la famiglia, almeno inizialmente, svolge un ruolo importante.

Numerose ricerche hanno dimostrato che i fattori che orientano in misura più o meno positiva un bambino verso l'autorealizzazione risentono di una educazione familiare:

- 1) finalizzata a suscitare nei figli un intenso desiderio di realizzazione dei compiti loro affidati;
- 2) incentrata sullo sviluppo dell'autonomia personale, in grado di consentire ai figli la risoluzione di situazioni problematiche;
- 3) basata sull'approvazione e sull'entusiasmo per le iniziative dei figli e fortemente connotata di positiva attesa.

Da queste ricerche emerge anche che spesso gran parte dei genitori di bambini avviati alla pratica sportiva interferisce negativamente sulla fiducia in se stessi dei propri figli e sul loro orientamento all'autorealizzazione, attraverso un eccesso di protezionismo, di presenza, di critica negativa, di coartazione dell'iniziativa e, per converso, di svalutazione di fronte all'insuccesso.

Man mano che il bambino evolve verso l'adolescenza, aumenta l'importanza, che egli attribuisce alle relazioni con i coetanei e ai loro giudizi. Variando e ampliando il gruppo di riferimento, il bambino modifica (integra o cambia) i criteri di autovalutazione e quindi i 'modelli' e le immagini della propria realizzazione.

Ad es., le motivazioni al successo scolastico, oppure al successo sportivo, possono perdere o aumentare di valore a seconda del giudizio espresso dal gruppo dei coetanei.

La motivazione all'"affiliazione" si manifesta con il bisogno che ogni ragazzo sente di associarsi a un gruppo.

Fino a 6 anni il bambino privilegia il rapporto con gli adulti rispetto a quello con i coetanei. In questa fase egli non riesce a cooperare con gli altri bambini e ad assumere dei ruoli complementari.

Dopo i 6 anni il bambino incomincia a conoscere le regole di relazione con il gruppo dei 'pari', a comprendere il loro modo di vedere, a stabilire rapporti di reciprocità, ad assumere ruoli complementari e collaborativi, a realizzare i propri bisogni attraverso il consenso e la valutazione degli altri.

Verso gli 8 o 9 anni i bambini tendono sempre più a scegliersi i compagni di gioco (vengono privilegiati, ad es., quelli dello stesso sesso), a formare gruppi in cui poter svolgere un ruolo e acquisire un'identità, a desiderare di essere riconosciuti come membri di un insieme organizzato.

Una motivazione affiliativa si manifesta nell'aggregazione sportiva, in cui il bambino sente e vede realizzato questo suo bisogno. Il bambino inserito in un gruppo sportivo si trova gradualmente esposto a ciò che i sociologi e gli psicologi chiamano 'socializzazione secondaria', cioè all'interiorizzazione delle norme, aspirazioni e atteggiamenti che caratterizzano la cultura ludicoagonistica e tecnico-espressiva di una determinata attività sportiva.

Sotto questo aspetto la personalità del preadolescente assimila le norme, le mete e i valori che il gruppo dei coetanei media dalla società adulta e, di conseguenza, dal contesto e dalla cultura sportiva.

4.8 I gruppi sociali nella pratica sportiva giovanile

La personalità dell'individuo si sviluppa e si struttura anche attraverso i contatti e le interazioni sociali con altre persone, all'interno di contesti ambientali ben definiti. Questo processo inizia nell'infanzia (socializzazione primaria) e progredisce a mano a mano che l'individuo apprende e matura, durante il corso della vita.

Ma è durante la fanciullezza che gli scambi sociali (socializzazione secondaria) si dilatano a tal punto, da "obbligarlo" ad agire con altri individui. Questo stare continuamente con gli altri lo prepara e lo porta lentamente a far parte di un gruppo, mentre il passaggio dal non-gruppo al gruppo è graduale e sfumato e può essere favorito anche dalle attività motorie.

Prima di parlare di gruppi e dei comportamenti dei gruppi stessi come unità sociali, riteniamo che sia importante trovare una definizione del gruppo, che lo precisi sia sotto l'aspetto psicologico che sociologico.

"Un gruppo è un insieme di individui che interagiscono, si sentono e si percepiscono uniti, perseguono scopi condivisi da tutti, si danno una struttura gerarchico-organizzativa ed hanno un'ideologia comune a guida della propria condotta" (E. De Grada).

In pratica attraverso l'interazione si realizza un rapporto dinamico tra più persone che porta ognuna ad adattare il proprio comportamento a quello delle altre. I membri debbono agire in modo integrato e avere la consapevolezza di possedere qualcosa in comune, nella prospettiva di soddisfare certi bisogni non appagabili altrimenti.

L'interazione li porta poi a strutturarsi in senso orizzontale (definizione dei compiti) e verticale (gerarchizzazione dei ruoli), attraverso la codificazione di norme e valori, che costituisce l'ideologia del gruppo stesso o schema di riferimento per il comportamento individuale (E. De Grada: Elementi di psicologia di gruppo - Ed. Bulzoni Roma).

Nelle attività motorie, ad esempio, questo processo si presenta in tutta la sua ampiezza, allorché gli allievi di una classe realizzano ad esempio un gioco-sport; essi debbono innanzitutto interagire, adattandosi gli uni agli altri, nella convinzione che quel gioco li possa soddisfare affettivamente.

Per l'organizzazione delle squadre o del gruppo occorre poi definire compiti e ruoli di ognuno, dandosi norme precise.

Il modo di configurarsi di queste relazioni all'interno del gruppo elementare o ristretto consente una classificazione in gruppi primari e gruppi secondari (Cooley).

"Nel gruppo primario lo scopo dell'associazione è soddisfare i bisogni sociali dei membri, consentendo a ciascuno di esprimere ed integrare, attraverso l'attività di gruppo, i più diversi aspetti della propria personalità; l'individuo è quindi la ragione d'essere del sistema,

valendo e venendo accettato dagli altri come persona, indipendentemente dalla propria efficienza produttiva" (De Grada - Op. Cit. pag. 13).

È questo gruppo che ci riguarda e ci interessa maggiormente sotto l'aspetto educativo, perché essendo dinamico, permette a ciascuno di svolgere più ruoli e le relazioni si basano più sul piano affettivo che razionale.

Tutta l'azione del Minibasket dovrebbe sforzarsi di strutturare il gruppo nella prospettiva della "primarietà", favorendo il contatto frequente e prolungato fra i membri, tutelando dai pericoli di spersonalizzazioni e di condizionamenti culturali e sociali, tipici del nostro tempo.

"Il gruppo secondario ha invece lo scopo di raggiungere un obiettivo specifico e limitato: il singolo membro è un mezzo per raggiungere tale obiettivo e quindi vale ed è accettato dagli altri solo per quanto può contribuire in questo senso (Op. Cit. pag. 15)". In altre parole l'individuo è solo un mezzo di produzione e come tale viene valutato.

All'interno di un gruppo del genere ognuno svolge un compito ben definito ed è vincolato al ruolo a lui assegnato; si possono esprimere solo alcuni aspetti parziali della propria personalità, in genere attitudini e capacità specifiche, che tendono a cristallizzarsi e a fissarsi col passare del tempo.

Queste caratteristiche si riscontrano in alcuni gruppi sportivi giovanili, dove la partecipazione e l'atmosfera risultano assai povere di calore affettivo, a causa delle pressioni psicologiche abnormi e del controllo indotti dall'insegnante, che intende conseguire il "risultato" ad ogni costo.

Con questo non vogliamo dire che i gruppi secondari tutti caratterizzati da valenze negative; lo sono quando si cerca e si esaspera il loro grado di efficienza massimale.

La "secondarietà" ha anzi parecchi aspetti positivi, se all'interno di essa l'insegnante sa governare le funzioni implicite ed esplicite del gruppo, se diventa la logica conseguenza o meglio l'atto finale di un'operazione iniziata con la "primarietà".

Il gruppo è sempre un misto di primario e secondario e può essere descritto a seconda del grado di:

- ❑ **Autonomia**, che rappresenta la capacità del gruppo di scegliere autonomamente le attività da realizzare.
- ❑ **Adattabilità**, che indica il livello di estensione dei compiti da affidare ai diversi soggetti.
- ❑ **Partecipazione**, che misura l'interesse del gruppo per le attività.
- ❑ **Sacralità**, che indica l'importanza che il gruppo ha per ogni membro.
- ❑ **Affettività**, che descrive il tono affettivo ed il consenso che lega tra loro i partecipanti.
- ❑ **Gerarchizzazione**, che indica le distribuzioni dei ruoli e dei compiti al suo interno.

Troppe volte ci rivolgiamo ai singoli, nella convinzione che siano essi i responsabili del "non procedere" del gruppo e dimentichiamo che quest'ultimo ha una propria fisionomia, una propria essenza con codici precisi che debbono essere interpretati, sollecitati e, se il caso lo richiede, anche modificati."

Per capire il gruppo e per prevedere il suo comportamento è indispensabile disporre di un quadro chiaro dei bisogni che la partecipazione al gruppo stesso soddisfa nei diversi membri: infatti questa soddisfazione, nel suo grado e qualità, è fattore che valorizza nell'individuo la partecipazione al gruppo più di ogni altro" (Lambert e Lambert "Psicologia sociale" Edit. Aldo Martello, Milano).

La soddisfazione dei bisogni dell'individuo da parte del gruppo può avvenire attraverso una:

- a) **Attrazione** esercitata dai membri del gruppo.
- b) **Attrazione** esercitata dalle attività scelte dal gruppo.
- c) **Attrazione** esercitata dagli scopi che il gruppo si prefigge.

Nel Minibasket un gruppo che svolge le attività può aspirare ad essere ulteriormente valorizzato da ciascun membro, se esso consente un contatto umano sinceramente affettivo e relazioni reciproche, attraverso le quali migliorare e valorizzare il sé.

Ma anche le attività svolte dal gruppo possono gratificare in larga misura i soggetti; anzi più esse sono ludiche, varie e motivanti e più i membri saranno spinti a frequentare le attività con assiduità e a migliorare le proprie capacità e quindi il rendimento. La valorizzazione del gruppo può derivare infine dalle finalità o dagli scopi perseguiti.

Queste attrattive o "valenze" del gruppo, in poche parole, servono all'individuo per fargli prendere coscienza che il gruppo può servirgli e può soddisfarlo. Anzi più sentirà queste esigenze e più si sentirà attratto da esso e disposto a subirne l'influenza.

In particolare:

- Se il gruppo offre al soggetto una posizione di prestigio, egli vi sarà fortemente attratto.
- Più cresce l'interazione tra i membri, più cresce l'attrattiva del gruppo.
- Quanto più c'è interazione e attrazione, tanto più forti saranno i sentimenti di amicizia e di fusione nel gruppo.
- La maggior attrazione porta ad una omogeneità nei comportamenti e ad un rispetto delle norme.
- Più un soggetto risponde agli ideali, alle norme e valori (ideologia) del gruppo, più è conforme e interagente con esso, maggiori saranno per lui le possibilità di diventare un leader.

Nella situazione opposta rischia di essere satellizzato o emarginato da esso.

Nelle situazioni educative e formative all'interno delle quali questi postulati teorici trovano posto e attenzione da parte del docente, si assiste ad un netto miglioramento dello "spirito di gruppo", l'interesse si attesta su livelli molto alti di partecipazione e ogni allievo viene continuamente incoraggiato ad integrarsi sempre di più nel gruppo.

Questi principi di "efficienza del gruppo" possono sintetizzarsi nel modo seguente:

- ❑ Tutti i membri debbono avere l'impressione che si progredisce verso le mete fissate e reali.
- ❑ Il livello di aspirazione individuale deve coincidere col livello di realizzazione.
- ❑ Tutti debbono sapere chiaramente le varie fasi e tappe che, nel tempo, realizzeranno gli obiettivi del gruppo.
- ❑ Nel gruppo deve essere sempre assicurata l'alternanza di benefici e sacrifici tra i membri.
- ❑ Deve essere favorito in tutti i modi il senso di identificazione col gruppo e cioè la tendenza a sentire il gruppo come "prolungamento di sé".

A volte l'educatore si fa prendere la `mano dagli eventi e "dirige l'orchestra" senza tener conto delle individualità e della coralità e persegue fini propri e personali, che non coincidono con quelli del gruppo.

Tutto ciò produce insuccesso, di per sé negativo, da cui si genera l'insicurezza, uno stato d'animo deprimente e paralizzante che sembra colpire un numero sempre più alto di allievi, col risultato finale di un abbandono precoce o di un disinteresse totale per tutto ciò che è "movimento e in evoluzione".

Bibliografia minima:

- Carl Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli 1983 (prima edizione americana 1980)
- A. Lowen, *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli editore, Milano 2003
- Abraham Maslow, *Motivation and Personality*, 1954
- Howard Gardner, *L'educazione delle intelligenze multiple*, Anabasi, 1994
- Jerome Bruner, *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*, Armando, Roma, 1966)
- Jerome Bruner . *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1982)
- Jerome Bruner, *Il linguaggio del bambino*, Armando, Roma, 1991)

(mettere altri testi relativi alla psicologia sociale oppure trasportare il tutto in fondo nella bibliografia generale del testo)