



1506  
UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI URBINO  
CARLO BO

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO CARLO BO

DIPARTIMENTO DI SCIENZE BIOMOLECOLARI

Corso di Laurea magistrale in  
Scienze dello Sport

# Leadership femminile nella categoria "Primi Calci"

Relatore: Chiar.ma Prof.ssa  
SOFIA TAVELLA

Tesi di Laurea di:  
MARTINA GIORGETTI

Anno Accademico 2016-2017



## INTRODUZIONE

*“Come spiegheresti a un bambino cos’è la felicità?”*

*“Non glielo spiegherei. Gli darei un pallone e lo farei giocare”*

*(Dorothee Sölle)*

Leggendo questa frase e lavorando con i bambini che giocano a calcio, posso assicurare che quando corrono dietro ad un pallone, riescono davvero a raggiungere la massima espressione di felicità.

Essendo donna che allena bambini di 8 anni, la cosiddetta “Categoria Pulcini” mi sono spesso trovata a fare i conti con gli stereotipi che ruotano attorno a questo sport, affermazioni pronunciate da bambini stessi come “tu sei una femmina, il calcio non è da femmine.”

C’è da dire che molte cose sono cambiate e che ormai la figura femminile in un campo di calcio non suscita più tutto lo scetticismo di qualche anno fa.

Lavorando con i bambini mi sono sempre interessata e preoccupata del loro benessere, trovare strategie migliori per costruire un legame, aiutarli nella crescita e gioire insieme dei loro risultati.

Lo scopo di questo elaborato, quindi, è proprio quello di focalizzare l’attenzione sul bambino e su una delle figure-guida che lo segue in questo percorso di crescita.

Il bambino non è un adulto in miniatura, spesso molti tecnici se ne dimenticano e si relazionano con loro utilizzando anche un linguaggio poco consono.

Nel *primo capitolo*, ho presentato il bambino facente parte della categoria Primi Calci, quindi le normative FIGC che la regolano: limiti di età, caratteristiche delle attività e modalità di svolgimento delle gare. Da qui ho descritto il bambino nella sua totalità, dalla sfera psicologica alla motoria, soffermandomi sull’importanza del gioco, utilizzato come strumento di crescita e socializzazione.

Nel *secondo capitolo* ho affrontato il tema della leadership, come il leader costruisce il gruppo squadra e le sue caratteristiche. Ho prestato, soprattutto, attenzione alla comunicazione. Sembrerà scontato, ma decifrare un messaggio spesso risulta difficile, soprattutto per un bambino. Per rendere la comunicazione efficace, il linguaggio e il modo devono essere appropriati, perché come affermato nel primo assioma della comunicazione “non si può non comunicare”: postura, tono e sguardo trasmettono sempre un significato.

Nel *terzo capitolo*, cuore dell'elaborato, ho affrontato un tema tanto discusso quanto poco valorizzato: la leadership femminile. Diversi autori hanno cercato di affrontare questo argomento, trovando differenze di genere tra i due modi di gestione.

Da qui ho cercato di soffermarmi sulle caratteristiche peculiari femminili, quali l'empatia, l'intelligenza emotiva e l'ascolto.

La donna da sempre è stata vista come mentore: maestra, nutrice, da qui la sua capacità di cooperazione.

Nel *quarto capitolo*, la mia ricerca si è allargata in ambito Europeo, cercando statuti e regolamentazioni che valorizzano la figura femminile nello sport: non solo come atlete, ma anche come leader.

Occorre abbattere i luoghi comuni e gli stereotipi per favorire l'inclusione e le pari opportunità.

## CAPITOLO I

### La categoria "Primi Calci"

L'attività della Categoria "Primi Calci", per quanto possibile, deve essere suddivisa in due fasce d'età:

- Primi Calci 1° anno (nati nel 2010)
- Primi Calci 2° anno (nati nel 2009)

#### Caratteristiche dell'attività:

L'attività motoria ad indirizzo calcistico riservata alla categoria "Primi Calci", bambine e bambini in età dai sette agli otto anni, ha carattere ufficiale ed è obbligatoria ed alternativa all'attività "Piccoli Amici" per tutte le "Scuole di Calcio", d'Élite e non; pertanto le suddette Società dovranno partecipare alle manifestazioni organizzate dalle Delegazioni della LND (Lega Nazionale Dilettanti) competenti per territorio.

L'attività della categoria "Primi Calci" è prevalentemente ludico-motoria e deve essere svolta seguendo adeguati principi psicopedagogici con conseguenti metodi tecnico-didattici.

Le Delegazioni della LND organizzano, nell'ambito della loro competenza territoriale, sentito il Settore Giovanile e Scolastico, manifestazioni periodiche a carattere locale della durata complessiva di almeno tre mesi, a verifica dell'attività didattica svolta dalle società, creando, ove possibile, concentramenti tra Scuole di Calcio con sedi in zone limitrofe.

I momenti di incontro con altre Società dovranno prevedere formule composte non solo ed esclusivamente da partite, ma anche da giochi e proposte tecniche coinvolgenti che mantengano elevata la motivazione e permettano un graduale apprendimento. Le partite dovranno configurarsi in spazi ridotti (p.e. 15x10 m.) e con porte ridotte (utilizzando, in mancanza di porte, materiale alternativo come ad esempio paletti etc.). I palloni dovranno essere più leggeri e preferibilmente di gomma, convenzionalmente identificabili con il n° 3 o eccezionalmente con il n° 4. Il numero massimo di giocatori per squadra non dovrà superare le cinque unità (es. 4:4, 5:5). Il tempo di gioco può essere suddiviso in due tempi da 15' o tre tempi da 10', cercando la più ampia partecipazione di tutti i bambini. Le proposte tecniche ed i giochi tecnico-didattici e di confronto alternativi saranno proposti dal Settore Giovanile e Scolastico, con proposte attinenti ai criteri metodologici già citati. Il rispetto dei principi di cui sopra esclude in modo tassativo la possibilità che l'attività

della categoria “Primi Calci” sia articolata in forme mutuata dalle categorie superiori: non dovranno pertanto essere organizzati tornei con dispute di vere e proprie partite, ufficializzazione di risultati e classifiche. Si rende pertanto necessario che gli istruttori preposti alla sua realizzazione siano in possesso della qualifica di “Istruttore di Giovani Calciatori o Allenatore di Base-UEFA B” od anche UEFA PRO, UEFA A, o della qualifica di Allenatore di 3a categoria (ruolo ad esaurimento), purché abbiano una particolare predisposizione didattica adeguata alle necessità psicopedagogiche e motorie dei più piccoli.

Limiti di età:

Possono prendere parte all’attività della categoria “Primi Calci” i bambini che, anteriormente al 1° gennaio dell’anno in cui ha inizio la stagione sportiva, abbiano compiuto i 6 anni di età e che, nel medesimo periodo, non abbiano compiuto l’8° anno di età (nati dall’1.1.2009 al 31.12.2010, con possibilità di utilizzare giovani che abbiano anagraficamente compiuto il 6° anno di età nell’anno in cui ha inizio la stagione sportiva, ovvero bambini nati nel 2011, ma non bambini nati nel 2012).

Primi Calci 1° anno (nati nel 2010)

Primi Calci 2° anno (nati nel 2009)

Modalità di svolgimento delle gare:

Per favorire un corretto e idoneo apprendimento, si precisa che per ciascuna categoria o fascia d’età sono state previste apposite modifiche regolamentari e normative.<sup>1</sup>

	PRIMI CALCI
Anno di Nascita	2009/2010 (ai 6 anni compiuti)
Gara/ Confronto	Giochi di vario genere + minipartite
Tempi di gioco	3 tempi da 10
Dimensione campo	In relazione al numero di giocatori
Dimensione porte	Non codificato (orientativamente 4,00x1,60-2,00m)
Pallone	N°3 (eccezionalmente n°4)
Ammonizione	Non prevista

<sup>1</sup> Modalità di gioco categorie di base. Stagione sportiva 2017/2018 Allegato n°2, Federazione Italiana Giuoco Calcio Settore Giovanile e Scolastico. [www.figc.it](http://www.figc.it)

Espulsione	Non prevista
Rimesse laterali	Possono essere effettuate con mani e piedi
Fuorigioco	Non previsto
Retropassaggio al portiere	E' concesso
Rimessa da fondocampo	Effettuate dal portiere con mani o piedi
Referto di gara	Descrizione dell'attività di gioco svolta

(Tabella n.1)<sup>2</sup>

## 1. Il profilo psicologico del bambino

La fanciullezza è il periodo della vita compreso tra il sesto e il dodicesimo anno. Una stagione di transizione, un processo dinamico nel quale si verificano molti cambiamenti, dove l'età cronologica non coincide con quella biologica e le differenze individuali sono evidenti.

Il bambino a 7 anni entrato ormai nel mondo della scuola compie notevoli progressi sul piano socio-cognitivo: comincia a passare dall'egocentrismo infantile al sociocentrismo, costruendo relazioni orizzontali, cioè con persone che si trovano sullo stesso livello di potere sociale per quanto riguarda le conoscenze, i comportamenti, le capacità.<sup>3</sup>

### 1.1 . Lo sviluppo cognitivo

Per Piaget,<sup>4</sup> alla base dello sviluppo cognitivo c'è la ricerca dell'adattamento del bambino all'ambiente. Nel processo di sviluppo sono necessarie, la maturazione neurologica del soggetto, l'esercizio e l'esperienza acquisita nell'azione effettuata sugli oggetti, infine le interazioni e le trasmissioni sociali.

Piaget definisce quattro stadi nello sviluppo cognitivo:

- fase senso- motoria (0-24 mesi)
- fase preoperatoria (2-6 anni)
- fase delle operazioni concrete ( 7-11 anni)
- fase delle operazioni formali (11 anni e mezzo in poi)

<sup>2</sup> Settore Tecnico FIGC

<sup>3</sup> T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, S. di Sano, Il bambino in classe, aspetti teorici e strumenti di valutazione. Volume 11 di Dimensione della psicologia. Carocci, 2008, p. 85.

<sup>4</sup> Jean Piaget (Neuchâtel, 9 agosto 1896 – Ginevra, 16 settembre 1980) è stato uno psicologo, biologo, pedagogista e filosofo svizzero.

Lo sviluppo dell'intelligenza infantile è comparabile alla crescita di un organismo biologico, consiste essenzialmente in un cammino verso l'equilibrio.

Gli stadi hanno un carattere integrativo, nel senso che le strutture costruite ad un determinato livello divengono parte integrante delle strutture costruite al livello successivo.

- Fase senso- motoria (0-24 mesi): lo sviluppo del bambino ha inizio da alcuni riflessi (la suzione, la prensione, la visione...) e da questi si sviluppano le abitudini e le coordinazioni come la visione-prensione.
- Fase preoperatoria (2-6 anni): fase di spiccato egocentrismo. La fine della fase senso-motoria consente atti più completi dell'intelligenza pratica, quali la capacità di prendere oggetti lontani o nascosti. Per il bambino ancora però è impossibile utilizzare i simboli.
- Fase delle operazioni concrete (7-11 anni): la conquista degli stadi operatori è il risultato del superamento dell'egocentrismo infantile e si esprime nell'acquisizione della conservazione (presa di coscienza). Il superamento dell'egocentrismo, permette al bambino di comprendere che la sua prospettiva non è l'unica possibile, poiché gli oggetti del reale hanno una loro oggettività e delle specifiche relazioni. In questo periodo il bambino comprenderà l'opposizione tra addizione e sottrazione.<sup>5</sup>
- Fase delle operazioni formali (11 anni e mezzo in poi): in questa fase le strutture operatorie consentono la costruzione di operazioni mediante le quali è possibile ragionare per mezzo di ipotesi. Avviene una progressiva maturazione che porterà il bambino a spostarsi dalla logica induttiva a quella deduttiva (Piaget, 1953).

Il passaggio attraverso gli stadi rappresenta un processo di equilibrizzazione che comprende due funzioni biologiche fondamentali: l'adattamento e l'assimilazione.

"L'adattamento è un equilibrio tra assimilazione e accomodamento".<sup>6</sup> L'assimilazione intesa come incorporazione di elementi provenienti dall'ambiente nella struttura psicologica del piccolo. Accomodamento come modifica delle strutture psicologiche dell'individuo in funzione delle modifiche dell'ambiente.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> D. Pepe, La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiana, collana di psicologia diretta da M. Cesa- Bianchi, Franco Angeli, Milano 1997, p. 54.

<sup>6</sup> D. Pepe, op. cit. p. 56.

<sup>7</sup> F. Ranieri, Psicologia, Gli Spilli, Alpha Test, p. 41.



## 1.2. Lo sviluppo psicosociale

La maturazione e le aspettative sociali creano crisi che il bambino deve risolvere.

Erikson,<sup>8</sup> sostiene che il tema principale della vita sia la ricerca della propria identità (questa intesa come comprensione e accettazione sia del sé che della propria società.)

A riguardo, divide l'intero ciclo vitale in otto stadi, individuando i periodi critici che interessano l'Io.

- Stadio fondamentale di fiducia opposto a sfiducia (0-1 anno): il bambino ha un atteggiamento di fiducia nella figura materna e in sé stesso. Le madri creano un senso di fiducia nei propri bambini attraverso la loro cura. Allo stesso tempo il bambino ha fiducia nella sua capacità di far accadere le cose (può predire che la mamma gli darà da mangiare quando avrà fame.)
- Stadio di autonomia opposta a vergogna o dubbio (2-3 anni): A uno sviluppo neurologico e muscolare ulteriore si accompagna il camminare, il parlare e la capacità potenziale del controllo anale. Il bambino acquista una maggiore indipendenza fisica e psicologica e con essa gli si aprono nuove possibilità di sviluppo della personalità. Allo stesso tempo, però, compaiono nuovi punti vulnerabili, cioè l'angoscia di separazione dai genitori, paura di non essere sempre capace di controllo anale e la perdita della stima di sé quando fallisce in qualche cosa.
- Stadio dello spirito di iniziativa opposto a senso di colpa (4-5 anni): in questo stadio il bambino si identifica con i genitori, che genere di persona vuole diventare. La modalità psicosociale di base è il «fare», cioè intromettersi, prendere l'iniziativa, prefiggersi e portare avanti degli scopi, competere. Aumenta l'aggressività.
- Stadio dell'industriosità opposta a inferiorità (6-12 anni): il bambino entra a scuola e interagisce con la tecnologia della sua società. L'apprendimento non avviene solo a scuola, ma anche con altri. Le esperienze positive danno al bambino un sentimento di competenza, allo stesso tempo il fallimento scatena un senso di inadeguatezza.

---

<sup>8</sup> Erik Homburger Erikson (Francoforte sul Meno, 15 giugno 1902 – Harwich, 12 maggio 1994) è stato uno psicologo e psicoanalista tedesco.

- Stadio dell'identità e rifiuto opposti a dispersione di identità (13-18 anni): fase caratterizzata da rapidi cambiamenti psicologici, dovuti a bisogni sessuali non familiari. Fase della pubertà, personalità frammentaria, ricerca di identità.
- Stadio dell'intimità e solidarietà opposte a isolamento (19-25 anni): si costruiscono relazioni importanti con il sesso opposto o amicizie con lo stesso sesso. Cresce il sentimento del <<noi>>. In caso di fallimento, si isolano, instaurando relazioni sociali fredde e vuote.
- Stadio della generatività opposta a stagnazione e auto-assorbimento (26-40 anni): per generatività si intende l'interesse a formare una generazione successiva (figli). La mancanza di generatività si esprime con la stagnazione, noia e mancanza di crescita psicologica.
- Stadio dell'integrità dell'Io opposta a disperazione (tarda età adulta): fase finale, cosa la persona ha costruito durante la vita. Integrazione finale di tutti gli stadi precedenti. La disperazione sta nel rimpianto per ciò che non si è fatto.<sup>9</sup>

## 2. La dimensione motoria a 7-8 anni

Lo sviluppo del bambino è un processo dinamico caratterizzato da cambiamenti nelle fasi principali della vita. L'Auxologia (dal greco "auxano", accrescere) è la scienza che studia la crescita fisica della persona nell'età evolutiva.

Stratz (1904)<sup>10</sup>, suddivise la crescita fisica dell'individuo in periodi: turgor (aumento ponderale, soprattutto muscolare e adiposo), proceritas (aumento scheletrico, staturale).

Il bambino tra i 7 e i 10 anni è protagonista di notevoli trasformazioni organiche (Proceritas Prima, Turgor Secundus).

I 7 anni rappresentano infatti una tappa nodale nella crescita: elaborano le informazioni raccolte e diventano più precisi nelle esecuzioni del movimento.<sup>11</sup>

Dalla crescita del bambino si arriva alla strutturazione mentale dello schema corporeo, il quale stabilisce una rappresentazione cognitiva della posizione e dell'estensione del corpo

---

<sup>9</sup> E. H. Erikson, *The life cycle completed*, W. W. Norton, New York 1998, p. 55.

<sup>10</sup> Carl Heinrich Stratz (Odessa, 14 giugno 1858 – L'Aia, 21 aprile 1924), ginecologo tedesco.

<sup>11</sup> C. H. Stratz, *Der Körper des Kindes für Eltern, Erzieher, Ärzte und Künstler*, 2<sup>a</sup> Edizione. Stuttgart, F. Enke, 1904.

nello spazio. Le Boulch (1983),<sup>12</sup> definì "una intuizione di insieme o una coscienza immediata del nostro corpo allo stato statico o in movimento, nel rapporto delle sue diverse parti tra loro e nei suoi rapporti nello spazio circostante degli oggetti e delle persone". La strutturazione dello schema corporeo è alla base dell'interazione con il mondo circostante.

Le Boulch presenta quattro stadi di strutturazione dello schema corporeo:

- Corpo Subito (narcisismo primario) 0-3 mesi: automatismi innati (riflessi arcaici, automatismi relativi ai bisogni).
- Corpo Vissuto 3-36 mesi: motricità volontaria.
- Corpo Percepito 3-6 anni: strutturazione percettiva, coscienza del proprio corpo.
- Corpo Rappresentato 6-14 anni: rappresentazione mentale del corpo.

Turgor Primus (0-4 anni)	Aumento ponderale
Proceritas Prima (5-7 anni)	Aumento staturale
Turgor Secundus (8-11 anni)	Aumento ponderale
Proceritas Secunda (pre puberale) 11-13 anni femmine; 12-14 anni maschi	Aumento staturale
Turgor Tertius (post puberale) 14-17/18 anni femmine; 15-19/20 anni maschi	Aumento ponderale

(Tabella n.2)

A livello ormonale e metabolico il bambino in età evolutiva presenta sostanziali differenze con un uomo adulto.

Il bambino possiede deboli capacità di immagazzinamento di carburanti a livello del fegato e dei muscoli, è pertanto rapido, esplosivo, ma non resistente; è pericoloso spingerlo troppo presto in questo tipo di sforzo. Lunghe sedute di allenamento, possono essere dannose sul piano metabolico per le conseguenze in seguito a ripetizioni di fasi di

---

<sup>12</sup> Jean Le Boulch (Brest, 28 gennaio 1924 – Dinard, 27 maggio 2001) è stato un medico francese, professore di educazione fisica e fondatore della psicocinetica.

ipoglicemia. Al di sotto dei 14-15 anni, bisogna evitare di procedere con un allenamento anaerobico- lattacido, in quanto il bambino a causa di una limitazione di un enzima-chiave della glicolisi, la PFK è praticamente incapace di produrre molto acido lattico e rischia di danneggiare le sue cellule per difetto dei peptidi. E' assodato che i bambini non possono lavorare in resistenza, ma possono giocare a lungo, se ciò che fanno li interessa e li incuriosisce.

Gli ormoni androgeni sono sostanzialmente bassi nel bambino fino alla pubertà. Non serve a niente forzare la natura e lanciarsi in programmi di allenamento con carichi e di stretching: così facendo si rischiano incidenti e scoraggiamento. L'ormone della crescita è presente lungo tutto il periodo dell'infanzia ma non possiede lo stesso ruolo anabolizzante che ha nell'adulto e viene secreto soprattutto nei momenti di riposo. La crescita ossea è una specificità del bambino, essa avviene mediante la crescita di cartilagini situate alle estremità delle ossa. Lo sport genera pressioni che saranno stimolanti fino ad un certo limite e diventeranno invece traumatismi oltre detto limite. Le ossa dell'adulto sono dure, mentre quelle del bambino possono deformarsi sotto l'effetto di costrizioni e di allenamenti pesanti.

## **2.1. Gli schemi motori di base**

Lo sviluppo dell'individuo è un processo prolungato nel tempo, i cambiamenti più importanti si verificano nei primi anni di vita e gettano le basi per modificazioni future.

Il movimento consente all'organismo di interagire con l'ambiente, crescere e mantenere l'efficienza funzionale: è un mezzo di formazione globale della personalità umana.

La componente motoria comprende gli aspetti emotivo- affettivo e socio-relazionale.

Alla base del movimento volontario c'è sempre una rappresentazione mentale di esso, indispensabile per la sua attuazione.

Essi dipendono dallo sviluppo del Sistema Nervoso Centrale e sono i primi movimenti che il bambino apprende spontaneamente, senza nessun insegnamento, per risolvere i problemi quotidiani.

Hanno un andamento diverso a seconda delle età e del sesso.

La conoscenza delle strutture del movimento ci aiuta a conoscerlo, interpretarlo ed utilizzarlo. Il movimento è strutturato in schemi posturali e schemi motori.

Gli schemi posturali coinvolgono solo alcune parti e avvengono senza modificare sostanzialmente la posizione del corpo. Possono essere statici o statico- dinamici (flettere, piegare, circondurre ecc.).<sup>13</sup>

#### Schemi motori di base:

- Camminare: è la forma di traslocazione più utilizzata dall'uomo che gli consente di procedere nello spazio attraverso una successione di appoggi degli arti inferiori e senza tempo di volo.
- Correre: forma di traslocazione utilizzata dall'uomo per procedere velocemente nello spazio attraverso una successione di appoggi degli arti inferiori con un tempo di volo tra l'uno e il successivo.
- Rotolare: forma di rotazione intorno all'asse longitudinale o trasversale (capovolta). Inteso come una evoluzione dello strisciare, si sviluppa girando su sé stessi e toccando successivamente con le diverse parti del corpo la superficie di appoggio.
- Arrampicarsi: abilità di procedere in altezza con sollecitazioni di vario tipo, capacità di controllare mani e piedi in forma coordinata.
- Appendersi: movimento strettamente connesso con la trazione e l'arrampicata. Capacità di sostenere il peso del proprio corpo senza l'appoggio dei piedi/mani. Richiede grande forza muscolare.
- Lanciare: gesto istintivo per l'uomo, richiede buon equilibrio, coordinazione oculo-manuale e capacità di valutare le distanze e la forza (differenziazione motoria). Gesto che permette di far compiere uno spostamento/volo ad un oggetto, contrastando la forza di gravità.
- Afferrare: schema motorio che richiede buon equilibrio, coordinazione oculo-manuale e capacità di valutare le distanze. Consiste nella capacità di prendere oggetti al volo.
- Saltare : è l'abilità che ci permette di staccare il corpo da terra attraverso una spinta operata dagli arti inferiori. Tipologia: in estensione, in elevazione, dall'alto, simmetrico, asimmetrico, da fermi, con ricorsa.

---

<sup>13</sup> F. Casolo, Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano, Vita e Pensiero, Milano 2002 pp. 24-25.

- Atterrare: segue il salto, fase di appoggio, uno o due piedi, su diverse superfici e da diverse altezze.
- Strisciare/ procedere carponi: forma di traslocazione, con diverse velocità che consente all'uomo di aumentare o diminuire la superficie di contatto corpo- suolo (braccia-gambe)
- Nuotare: è il movimento fondamentale che permette di muoversi e di avanzare nell'acqua in maniera efficace e veloce.

## **2.2 . Le capacità motorie**

Le capacità motorie sono l'insieme delle caratteristiche fisiche che l'individuo possiede, indispensabili per la crescita. Sono capacità proprie dell'individuo e possono modificarsi con l'allenamento.

Nel 1968 Gundlach propone una classificazione delle capacità motorie in due categorie: capacità coordinative e capacità condizionali.<sup>14</sup>

Le capacità coordinative sono controllate dal Sistema Nervoso Centrale e determinano il tipo e la qualità della risposta. Essenzialmente organizzano e regolano il movimento.

Vengono ulteriormente classificate in Capacità coordinative generali e speciali

Le capacità condizionali dipendono dalle caratteristiche metaboliche e organico-muscolari.<sup>15</sup>

### CAPACITA' COORDINATIVE

#### GENERALI:

- APPRENDIMENTO MOTORIO: acquisizione di gesti motori precedentemente non posseduti. Si fa riferimento al tempo necessario o al numero di ripetizioni che occorrono per raggiungere un adeguato livello di abilità. Tre fasi dell'apprendimento: 1) coordinazione grezza; 2) coordinazione fine; 3) stabilizzazione della coordinazione fine.

---

<sup>14</sup> A. Carraro, M. Lanza, Insegnare/apprendere in educazione fisica, Armando Editore, Roma 2009, p. 120

<sup>15</sup> Scuola dello sport- rivista di cultura sportiva anno 3 numero 1 gennaio- marzo 1984 articolo di R. Manno.

- **CONTROLLO MOTORIO:** capacità di controllare l'esecuzione del movimento per garantire il raggiungimento dello scopo previsto. Gestì con un alto coefficiente di difficoltà richiedono elevata precisione del gesto.
- **ADATTAMENTO E TRASFORMAZIONE MOTORIA:** capacità di modificare durante l'esecuzione del gesto motorio il proprio movimento mantenendo ugualmente il successo finale. Tipica di un soggetto con buone abilità tecniche acquisite grazie all'esercizio.

#### **SPECIALI:**

- **EQUILIBRIO:** capacità di eseguire un movimento su basi ristrette di appoggio e capacità di riacquisire e mantenere stabilità quando tende a mancare
- **COMBINAZIONE MOTORIA:** permette di combinare movimenti di natura diversa degli arti inferiori e superiori.
- **ORIENTAMENTO SPAZIO- TEMPORALE:** capacità di percepire il corpo nel tempo e nello spazio.
- **DIFFERENZIAZIONE CINESTESICA:** capacità di recepire in modo preciso e differenziato i parametri spazio- temporali e dinamici del movimento.
- **REAZIONE:** capacità di reagire ad uno stimolo fornendo una risposta adeguata.

#### **CAPACITA' CONDIZIONALI**

- **FORZA:** capacità dell'uomo di vincere o di opporsi a una resistenza esterna mediante l'impegno muscolare. Tre forze: 1) forza massima; 2) forza rapida; 3) resistenza alla forza.
- **VELOCITA':** capacità di effettuare azioni motorie in un tempo minimo e in determinate condizioni.
- **RESISTENZA:** capacità di resistere per un lungo tempo in una qualsiasi attività senza che si determini un calo della sua efficacia.

Diversi autori hanno studiato l'evoluzione delle capacità motorie. Esistono alcune fasi sensibili nello sviluppo, ossia momenti in cui una capacità, se allenata, può evolvere

maggiormente rispetto ad altri periodi o, se è allenata poco e in modo sbagliato può difficilmente essere recuperata.

Martin propone un modello chiamato Fasi Sensibili, dimostrando come ogni capacità, tra i 6 e i 15 anni, abbia momenti favorevoli per essere sviluppata o allenata.<sup>16</sup>

anni		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Componenti psico motorie	Apprendimento motorio										
	Differenziazione e direzione										
	Reazione acustico ottica										
	Orientamento spaziale										
	Ritmo										
	Equilibrio										
Componenti condizionali	Resistenza										
	Forza										
	Rapidità										
	Mobilità articolare										
Componenti psicognitive	Capacità affettive cognitive										
	Apprendimento										

(Tabella n.3) (Le fasi sensibili di Martin 1982)<sup>17</sup>

Dalla tabella si evince che i suoi studi analizzano tre diverse capacità:

le capacità coordinative, le capacità condizionali e le capacità affettive/cognitive.

Per Martin le capacità coordinative sono le prime che devono essere prese in considerazione e sviluppate fin dalla seconda infanzia, poiché questo risulta essere il periodo migliore. Occorre cogliere quindi il momento migliore per sviluppare al massimo, nel soggetto, queste capacità.<sup>18</sup>

### 3. Il gioco: crescita e socializzazione

<sup>16</sup> F. Casolo op. cit. p. 118.

<sup>17</sup> Settore Tecnico FIGC

<sup>18</sup> G. Ripani, La scuola calcio a misura di bambino: competere e non combattere, Sovera edizioni, Roma 2016, pp. 40-41.



L'attività ludico- ricreativa svolge un ruolo molto importante nella crescita del bambino. Attraverso il gioco il bambino comincia a comprendere il funzionamento degli oggetti, ad avere fiducia nelle proprie capacità e riesce così ad esprimere la sua creatività e libertà.

"L'uomo è pienamente tale solo quando gioca" (Schiller).

Un bambino gioca da solo, con gli altri, inventa giochi e, quando lo fa, prova piacere.

Il gioco è un bisogno innato nel bambino e lo aiuta a regolare il comportamento in relazione con gli altri. Fa nascere in esso anche l'uso della regola e aumenta l'autostima.

Il gioco ha una grandissima funzione educativa: aiuta la socializzazione, migliora le qualità fisiche, insegna a rispettare le regole e a superare le paure.<sup>19</sup>

Le modalità di gioco dipendono chiaramente dallo sviluppo emotivo del bambino.

Dai 6 ai 10 anni i giochi sono caratterizzati da regole e si svolgono in gruppo. Questo fa sì che il bambino impara a stare con gli altri e a rispettarli.

L'allenamento deve avere sempre un aspetto ludico (gioco-sport), la proposta deve essere a carattere generale.

Mediante il gioco si acquistano abilità motorie, infatti i bambini si divertono, sono motivati, aumentano la loro competizione, sviluppano la creatività e questo permette una crescita importante.<sup>20</sup>

Correre dietro un pallone, liberare la propria esuberanza motoria, giocare e confrontarsi con i propri compagni senza costrizioni oltre ad essere attività preferite dai bambini, rappresentano finalità e obiettivi di ogni scuola calcio.

L'esplosione di entusiasmo che si osserva quando un gruppo di bambini gioca, rincorrendosi nella cattura del pallone nell'affannosa e mai doma lotta per arrivare alla porta, soddisfa istinti e bisogni connaturati nella specie umana.

Giocare è il modo di vivere del bambino. Il gioco, può essere considerato, infatti, dal punto di vista del soggetto, come comportamento suscettibile di osservazione, o come contesto nel quale si esprime il comportamento. L'accento è posto sulla motivazione, di carattere intrinseco, che spingerebbe il bambino a giocare. L'attenzione è posta sulle tipologie del gioco e sulle sue caratteristiche. Infine, il gioco è considerato come un'attività attraverso la quale diviene possibile esplorare aspetti e fenomeni dello sviluppo infantile. Tra le teorie più significative riguardanti il gioco, hanno rilevante importanza quelle di Vygotskij e di J. Bruner. Il primo autore, considera il gioco come risposta che il

---

<sup>19</sup> M. Bernardi, C. Bertolucci, V. Canali, R. Conte, C. Mainardi, A. Tasco, E. Volta, M. Zoni, *Bambini in movimento*, Calzetti e Mariucci editori, 2013

<sup>20</sup> B. Rossi, F. Marziali, *Il maestro di sport, vademecum per allenatori dei bambini e dei ragazzi*, Calzetti e Mariucci editori, Ferriera di Torgiano (PG) 2009, pp. 60-62.

bambino, alle prese con i propri bisogni, elabora al fine di poterli soddisfare, se pure nel mondo della fantasia. Tale autore, agli aspetti puramente cognitivi, aggiunge gli affetti, le motivazioni e il contesto sociale. Uno degli aspetti più importanti del gioco, messo in evidenza dallo studioso russo, è costituito dalla funzione di liberare gli oggetti dal loro potere vincolante. In altre parole, nel gioco gli oggetti non “suggeriscono” il comportamento del bambino, bensì acquistano nuovi significati. “Nel gioco il pensiero è separato dagli oggetti e l’azione nasce dalle idee più che dalle cose: un pezzo di legno comincia ad essere una bambola e un bastone diventa un cavallo” (Vygotskij). Il gioco diviene così una fase di transizione nell’acquisizione di significati e del linguaggio, in particolare, attraverso cui il bambino crea situazioni nuove. Un autore come Bruner, invece, considera il gioco con riferimento all’adattamento umano e alle strategie di soluzione di problemi. Giocare è, innanzi tutto, un modo di apprendere all’interno di una situazione “controllata”, in cui sono ridotti al minimo i rischi di una violazione delle regole sociali. Il gioco assume così un ruolo importante nell’evoluzione dell’educabilità. Funzione prioritaria del gioco sarebbe, quindi, conseguire, attraverso la manipolazione di strumenti, una migliore destrezza e sempre nuove combinazioni di comportamenti. Il gioco è così definibile, grazie alle teorie sviluppate dai numerosi studiosi che si sono interessati dell’argomento, come uno straordinario fattore di maturazione, e come sostiene Vygotskij: “ il gioco contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo”. Il gioco risulta essere un’esperienza coinvolgente e ricca di stimoli, capace di catturare l’attenzione, attivare e motivare anche i bambini con maggiori difficoltà, accompagnandoli nell’acquisizione di conoscenze, strategie e competenze. Alcuni studi mettono in luce come, la presenza di un adulto sia significativa, poiché interagendo con il bambino, soprattutto elaborando e guidando in maniera adeguata il gioco, ciò favorisce lo sviluppo cognitivo, oltre che l’equilibrio emotivo- affettivo.

Le tipologie di gioco ludico utilizzate sono, il gioco esplorativo che agisce progressivamente sulle capacità di attenzione, o il gioco di finzione, verso il quale il bambino progredisce, caratterizzato dall’immedesimazione del bambino, nel ruolo e/o in una situazione a suo piacimento, oppure il gioco simbolico, caratterizzato dall’assegnazione da parte del bambino, di un significato particolare ad un oggetto, significato spesso lontano da quello originale, il quale favorisce lo sviluppo delle rappresentazioni mentali e del linguaggio. L’utilizzo del gioco all’interno del processo d’apprendimento cognitivo, si può collocare a cavallo di due filoni di studi: da un lato quello secondo il quale è possibile sviluppare le attitudini al ragionamento con esercizi

diretti allo scopo, indipendentemente dai contenuti dei programmi scolastici, e dall'altro quello che condivide la teoria "dell'impregnazione", propria di coloro che ritengono possibile finalizzare le attività didattiche correnti in modo da trasformarle in un esercizio cognitivo costante. Secondo quest'ultima teoria, sarebbe fondamentale mettere a punto strategie che modificano la didattica corrente delle discipline, in modo da privilegiare la riflessione e da rinforzare i processi mentali dell'alunno. Questo modello prevede la trasformazione delle interazioni in classe, l'adeguamento dei manuali e degli strumenti di valutazione, la fruizione di attività didattiche e ludiche mirate, al fine di renderli mezzi utili per il potenziamento e l'apprendimento cognitivo. Al fine di scegliere e utilizzare efficacemente le attività ludiche occorre però disporre di un modello cognitivo di riferimento, che analiticamente illustri le operazioni mentali interessate.

La classificazione di Piaget lega gli stadi di sviluppo del gioco con quelli della maturazione cognitiva; così in base al livello evolutivo cognitivo raggiunto, verranno proposte attività ludico-didattiche appropriate per sviluppare determinate capacità e competenze. Lo sviluppo del gioco avviene dunque per stadi, il primo dei quali è la tappa dei giochi d'esercizio (0-2 anni) che corrisponde allo sviluppo dell'intelligenza sensomotoria. In questa fase l'attività percettivo- motoria assume il carattere ludico: il bambino acquisisce progressivamente il controllo degli arti e la capacità di esplorare gli oggetti con tutti i sensi. Il gioco funzionale viene realizzato per il semplice piacere che esso procura, ripetendo e consolidando schemi noti. In tale fase Piaget distingue i giochi di "esercizio semplice", che prevedono una pura ripetizione di comportamenti (ad esempio tirare un giocattolo, fare e disfare un mucchio di sabbia), dalle "combinazioni senza e con un fine". La seconda tappa è costituita dallo sviluppo dell'intelligenza pre-operatoria (2-7 anni), che viene anche suddivisa in pensiero simbolico preconcettuale (2-4 anni) e pensiero intuitivo (4-7 anni). Il bambino diventa progressivamente capace di rappresentare la realtà e poi di operare con i simboli: nasce così il gioco simbolico. Le immagini mentali create risultano una costruzione attiva del soggetto e derivano da un'imitazione interiorizzata. Uno degli elementi fondamentali di cambiamento è dovuto allo sviluppo del linguaggio, che permette un ampliamento degli strumenti per realizzare il gioco. Con lo sviluppo delle operazioni concrete, il bambino diviene capace di svolgere operazioni sugli oggetti, anche reversibili, senza riuscire a precedere analogamente su proposizioni ed enunciati verbali. Piaget distingue due raggruppamenti di operazioni concrete che il bambino è in grado di iniziare a svolgere: quelle logico-matematiche e quelle spazio temporali. Le prime consistono nell'agire sugli oggetti per riunirli in classi di diversi

ordini o stabilire tra loro relazioni, mentre le seconde consistono nel dare una collocazione spazio temporale ad un oggetto. Tra i 7 gli 11 anni si sviluppa anche progressivamente il concetto di regola, che verrà interiorizzato in maniera più profonda con lo stadio delle operazioni formali e consentirà un miglior coinvolgimento del soggetto nel gioco di regole. Il bambino nello stadio delle operazioni concrete è già in grado di effettuare questa forma di gioco, ma tende a modificare le norme a suo vantaggio e a non considerarle stabili. Dopo gli 11 anni vi è, invece, il passaggio alla codifica della regola. La logica formale è inoltre applicabile a qualunque contenuto. Il gioco di costruzione, che implica le operazioni di seriazione e classificazione, viene considerato da Piaget a metà tra il gioco e l'attività intelligente, nonché tra il gioco e l'imitazione.

La teoria di Piaget, costituisce il principale riferimento di un sistema di classificazione e di analisi dei giochi e dei giocattoli, denominato Sistema ESAR, elaborato da Denise Garon in Québec e sviluppato tra il 1980 e il 1985 da Rolande Filion e Manon Doucet. Il sistema è stato implementato nelle ludoteche sia dei Paesi francofoni sia assunto per la classificazione dei giocattoli nelle ludoteche italiane.<sup>21</sup>

Ulteriori caratteristiche da sviluppare e apprendere attraverso il gioco sono la memorizzazione e il ricordo (richiamare, riconoscere), ad esempio, della posizione di un oggetto, o la memorizzazione di immagini, o liste di informazioni, utilizzando in maniera privilegiata la memoria; il ragionamento (analizzare, inferire, spiegare), un processo cognitivo che richiede al soggetto di generare informazioni nuove a partire da quelle date, prendendo in esame gli indizi forniti dal gioco (analizzare), per poi trarne conseguenze, utilizzando il processo deduttivo (inferire, spiegare). Il gioco in generale ha un potere di stimolo della creatività, in particolare quando non viene richiesto di seguire un modello, ma di inventare una configurazione nuova. L'esercizio della creatività è inteso come attivazione di originalità, flessibilità e fluidità ideativi e verbale, quindi essendo liberi di creare, valutare e criticare, essendo così in grado di cogliere l'assurdità e di applicare un criterio per giudicare la pertinenza, l'adeguatezza e la correttezza di ciò che si sta esaminando. Se si parla di giochi di livello più complesso, si parla del problem solving. Si tratta di una situazione, nella quale il soggetto essendo di fronte ad un gioco che presenta una situazione complessa, deve trovare una risposta a un quesito di partenza, abitualmente è chiamato a combinare l'interpretazione della situazione, l'individuazione di più strategie per sceglierne una, l'esecuzione e la verifica di adeguatezza. Nel problem solving sono

---

<sup>21</sup> R. Cera, *Pedagogia del gioco, riflessioni teoriche sulla funzione educativa del gioco*, Franco Angeli, Milano 2009, p. 19.

dunque presenti tutte quelle dimensioni precedenti: comprensione delle richieste o delle regole, conoscenza, riconoscimento dei dati, memorizzazione di quelli significativi e/o richiamo alla memoria di quelli importanti, analisi e messa in relazione delle informazioni, riorganizzazione, generazione di ipotesi per risolvere il problema, valutazione delle stesse, scelta della soluzione più corretta e messa alla prova per verificarla. A queste operazioni si aggiunge la dimensione della metacognizione, ovvero la conoscenza dei propri processi mentali e la capacità di attivarli strategicamente sulla base delle necessità. Il gioco complesso favorisce poi la costruzione di vere e proprie competenze, poiché promuove la mobilitazione di conoscenze e abilità in una situazione problematica nuova. Oltre ad analizzare il gioco, in quanto strumento che “attiva” operazioni intellettuali, è fondamentale anche analizzare il valore motivazionale che può avere il gioco se utilizzato nel contesto di apprendimento. La ricerca empirica sull’intelligenza ha infatti messo in luce come lo sviluppo cognitivo sia strettamente collegato a quelli affettivo e motivazionale. L’apprendimento non può essere considerato un fatto esclusivamente intellettuale, né solo il prodotto dello sviluppo neurologico, quanto piuttosto il frutto di un incontro tra la persona, in tutte le sue dimensioni, e gli oggetti della realtà, ovvero una ricostruzione personale che, come tale, non può prescindere dagli stati emotivo- affettivi. I sentimenti positivi o negativi nei confronti di un dato oggetto di conoscenza mediano il rapporto con quest’ultimo e ne condizionano l’apprendimento. Gli stessi stati emotivi che accompagnano un particolare momento possono favorire la concentrazione e l’efficienza mentale o, al contrario, possono infierire pesantemente con la comprensione e il ricordo. I processi conativi, poi, sono responsabili dell’attivazione del soggetto verso la meta; infatti essi riguardano il significato che il soggetto attribuisce ai singoli apprendimenti, la scelta deliberata di coinvolgersi nella strutturazione delle conoscenze e la perseveranza nel portare a termine i compiti assegnati. Il gioco per sua natura è intrinsecamente motivazionale.

## CAPITOLO II

### La leadership nel calcio giovanile

Quando ci si relaziona con un bambino, bisogna sempre tenere in considerazione molteplici aspetti, dalla dimensione motoria a quella emotiva- relazionale.

A seconda delle età e delle differenze individuali, è importante capire cosa in quel determinato periodo di sviluppo il bambino è in grado di comprendere e di ripetere, come riesce a ragionare e alla fine che cosa ci si può aspettare da lui.<sup>22</sup>

Alla base della leadership c'è sempre la capacità di capire e mettere a proprio agio i piccoli atleti.

Chi lavora con bambini deve essere consapevole sia di quello che dice che di come lo dice, perché senza volerlo trasmette valori e informazioni, quindi un condizionamento è inevitabile per chi le riceve.

Dai più piccoli alle prime squadre, le relazioni che vengono instaurate tra allenatore-giocatori sono di tipo asimmetrico: si fondano cioè su una differenza di ruoli che ne determina lo status.

Gli adulti svolgono un ruolo fondamentale nel mantenere costante l'interesse dei bambini verso il gioco del calcio. L'attività deve coinvolgere i bambini, soddisfare i loro desideri di movimento, divertimento e interazione con i compagni.

Poche regole, frasi brevi e dirette. I bambini hanno una capacità ridotta di attenzione, per cui soffermarsi troppo sulle spiegazioni risulterà sicuramente controproducente.

Alla base della soddisfazione c'è sempre la motivazione, il raggiungimento di un obiettivo, quindi per l'istruttore è indispensabile rinforzare l'impegno, apprezzare e sostenere, soprattutto non sottolineare e aggravare l'errore.

Allenare i giovani al gioco del calcio non è un compito semplice, occorre mixare qualità tecniche, tattiche, educative, psicologiche e comunicative, tenendo sempre in considerazione la fascia d'età con la quale si lavora.

L'opera del tecnico giovanile ha una valenza soprattutto formativa ed educativa, non si lavora con adulti in miniatura, ma con bambini. Purtroppo sono ancora troppi i tecnici malati di agonismo, che fanno dell'errore una tragedia e un'umiliazione per il bambino.

---

<sup>22</sup> M. Bernardi, C. Bertolucci, V. Canali, R. Conte, C. Mainardi, A. Tasco, E. Volta, M. Zoni, *Bambini in movimento*, Calzetti e Mariucci, Torgiano (PG) 2013, p. 108.

Mostrare il gesto tecnico non è l'unica abilità richiesta ma, soprattutto trovare il giusto metodo per comunicare, trasmettere e far apprendere.

L'apprendimento è un processo attraverso il quale si realizzano dei cambiamenti e questi avvengono per tentativi, per imitazione, per associazione e per intuizione.

La semplice spiegazione non è sufficiente al bambino per elaborare ed eseguire, osservando e provando risultano sicuramente le metodiche migliori.

La bravura dell'allenatore sta anche nell'adattare, modificare in base al contesto nel quale lavora, perché non sempre le aspettative di riuscita coincidono con la realtà, data l'imprevedibilità del bambino.

## **1. La Leadership**

Con il termine leadership si intende il processo comportamentale che conduce gli individui e i gruppi a raggiungere determinati scopi ed obiettivi (Barrow, 1977).

Non ci sono regole prestabilite per definire il leader perfetto, Martens (1987) ha comunque tentato di definire la personalità del leader ed elencando delle caratteristiche quali: l'intelligenza, l'empatia, la fiducia in sé, l'ambizione e la flessibilità.

Le persone e il contesto rendono unica una squadra, la figura determinante è quella dell'allenatore: ruolo di coordinamento e leadership con il potere di influenzare le dinamiche della squadra, la prestazione e la soddisfazione.<sup>23</sup>

La relazione allenatore- atleta è un fattore determinante per la motivazione e la prestazione degli atleti.

L'allenatore si deve interessare dei suoi atleti, mantenendo sempre la sua figura di "guida". Come riportato sopra, la motivazione è un fattore determinante nella relazione e nella prestazione.

Generalmente il bambino piccolo si avvicina a uno sport perché vuole giocare, entusiasmarsi, sperimentare il proprio corpo e le abilità acquisite fino a quel momento.

I bambini tra i 6 e i 7 anni non programmano, non fissano obiettivi troppo lontani e colgono soltanto le sollecitazioni del momento. Per loro i bisogni importanti corrispondono al trarre piacere dall'azione sportiva giocando: scaricare le energie attraverso il movimento e saper vivere in gruppo. Possono sperimentare una notevole frustrazione e sentirsi non apprezzati o poco capiti dagli adulti che richiedono lo

---

<sup>23</sup> G. Carlotto, *Soft skills*. Franco Angeli, Milano 2015, pp. 62-64

svolgimento di compiti superiori alle loro capacità attuali anziché stimolare l'entusiasmo e il piacere che essi traggono dal movimento.

Dal punto di vista biologico le motivazioni o motivi (da motus= movimento) sono processi che si verificano nell'organismo a causa di alcune necessità o bisogni interni che devono essere soddisfatti, pena la sopravvivenza dell'organismo stesso.

Secondo teorie umanistiche l'essere umano è motivato principalmente a crescere e a realizzare le proprie potenzialità, sono i bisogni a stimolare la motivazione e a stabilire determinati comportamenti.

I bisogni sono rappresentati da Maslow (1954) secondo un'organizzazione gerarchica.<sup>24</sup>



La piramide dei bisogni Maslow (1954)

(Tabella n.4)

- Bisogni fisiologici: fame, sete, sonno, termoregolazione, ecc. Sono i bisogni connessi alla sopravvivenza fisica dell'individuo. Sono i primi a dover essere soddisfatti a causa dell'istinto di autoconservazione.
- Bisogni di sicurezza: protezione, tranquillità, prevedibilità, soppressione preoccupazioni e ansie, ecc.

<sup>24</sup> G. Molinari, Management e leadership nelle organizzazioni sanitarie, Franco Angeli Edizioni, 2005, p. 63.



- Bisogni di appartenenza: essere amato e amare, far parte di un gruppo, cooperare, partecipare, ecc.; Questa categoria rappresenta l'aspirazione di ognuno di noi a essere un elemento della comunità;
- Bisogni di stima: essere rispettato, approvato, riconosciuto, ecc. L'individuo vuole sentirsi competente e produttivo;
- Bisogni di autorealizzazione: realizzare la propria identità in base ad aspettative e potenzialità, occupare un ruolo sociale, ecc. Si tratta dell'aspirazione individuale a essere ciò che si vuole sfruttando le facoltà mentali e fisiche.

L'identità umana si fonda su principi di appartenenza e di individuazione.

I bisogni primari (alla base della piramide) devono essere i primi ad essere soddisfatti, per una questione vitale. La soddisfazione di un bisogno porta sempre alla gratificazione.

Mentre i bisogni fondamentali, una volta soddisfatti tendono a non ripresentarsi, i bisogni sociali e relazionali tendono a rinascere con nuovi e più ambiziosi obiettivi da raggiungere.

BISOGNO -> COMPORTAMENTO -> SODDISFAZIONE

### **1.1. Stili di leadership**

Le caratteristiche del leader riflettono essenzialmente oltre che i valori i fini del gruppo.

La leadership situazionale è caratterizzata da una interazione e combinazione di:

- Quantità di guida del leader
- Quantità di sostegno emotivo del leader

In relazione alla maturità di chi svolge il compito (capacità e disponibilità).

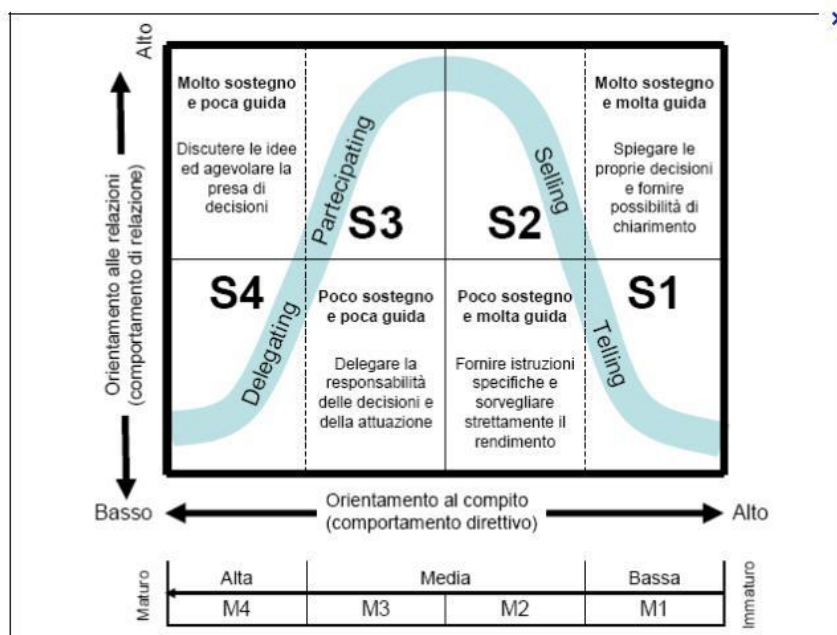
Il leader ha la responsabilità di aiutare gli allievi ad acquisire livelli di maturità, utilizzando stili di leadership adeguati.

Nella leadership situazionale è molto importante la maturità dell'allievo rispetto al compito. Tale maturità è costruita da due importanti dimensioni: la maturità lavorativa (capacità) e la maturità psicologica (disponibilità).

Chi è molto capace a svolgere un compito sarà disponibile a farlo perché tende ad essere gratificato, quindi motivato, dalla possibilità di esercitare tale competenza.

Chi è poco o affatto capace a svolgere un determinato compito è tendenzialmente meno disponibile perché insicuro.

Un allievo però può essere “maturo” rispetto ad un determinato compito ed avere livelli diversi di “maturità” rispetto ad altri compiti. La maturità non è assoluta, ma relativa. Il leader deve valutare il livello di maturità e utilizzare un appropriato stile di leadership.



(Tabella n.5)<sup>25</sup>

Lo stile della leadership si deve adeguare ai vari livelli di maturità.<sup>26</sup>

Livelli di maturità	Stile adeguato
M1 Bassa : incapace e insicuro	Direttivo (S1) : strutturare, controllare, fornendo compiti ed istruzioni dettagliate.
M2 Medio bassa : poca competenze, insicuro	Persuasivo (S2) : dirigere e sostenere.
M3 Medio- alta : capace ma insicuro	Partecipativo (S3) : lodare, ascoltare, facilitare, spronare.
M4 Alta : capace, competente, sicuro di sé	Delegante (S4) : lasciare la responsabilità delle decisioni.

(Tabella n.6)

<sup>25</sup> G. Carlotto. Op. cit. p.73.

<sup>26</sup> G. Cocco, A. Tiberio, Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito sociosanitario. Comunicazione, lavoro di gruppo e team building, Franco Angeli Edizioni, 2011 p. 148.

Ogni squadra è legata alla concezione di gioco e alla filosofia del tecnico. L'allenatore deve valutare, scegliere, decidere e agire.

Deve essere in grado anche di dare sostegno psicologico nelle difficoltà.

Nel mondo del calcio si possono delineare tre profili di allenatore: quello autoritario, quello autorevole/democratico e quello permissivo.

L'allenatore autoritario si presenta formale, dove i comandi sono più delle informazioni. È molto esigente e severo. Con il suo atteggiamento non contempla la possibilità di compiere errori, se qualcosa non funziona la colpa è sempre degli altri. È molto attento alla disciplina e rigido per quanto riguarda lo svolgimento dell'attività.

L'allenatore autorevole/democratico invece predilige le informazioni rispetto ai comandi, il tono meno formale. Si impara ragionando, le potenzialità del ragazzo non verranno schiacciate, a lungo termine ci saranno quindi risultati superiori.

Condivide le sue decisioni con gli allievi ed è caratterizzato da una buona capacità di ascolto nel caso di eventuali problemi.

Utilizza il rinforzo positivo per aumentare la motivazione dei suoi atleti ed è aperto a critiche.

L'allenatore permissivo evita di prendere decisioni, affronta tutto in maniera rilassata, passiva e distaccata. Gestisce un po' le sue attività "alla giornata", così come la gestione di eventuali problemi legati agli atleti, genitori o dirigenti.

Quando le informazioni sono state date nel modo migliore, le proposte devono essere adeguate e l'allenatore lo nota dalle risposte dei suoi allievi.

## **1.2 . La costruzione del gruppo squadra**

Diverse possono essere le definizioni di gruppo e le distinzioni tra i tipi di gruppi e questo perché un gruppo è un insieme di persone, un sistema di essere umani animato da una grande varietà di dinamiche, leggi, azioni e reazioni difficilissime da definire, catalogare, integrare e gestire.

Un gruppo si definisce come un tutto poiché gli individui condividono un obiettivo comune.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> A.Zatti, Psicologia di comunità per educatori, [libreriauniversitaria.it](http://libreriauniversitaria.it), Limena (PD) 2016, p. 104.

Le singole persone che fanno parte di una squadra sportiva, tutte le loro caratteristiche (cultura, sesso, religione, esperienze passate), i loro ruoli, le interazioni fra loro, i sogni di ognuno e di tutti, le componenti esterne, sono solo alcuni degli elementi che compongono l'insieme degli elementi da considerare ma danno una prima idea della difficoltà che se incontra quando si vuole comprendere e rendere omogeneo e prolifico un insieme di persone.

Lo studio delle dinamiche di un gruppo coincide con lo studio di tutte le sue componenti e del modo di in cui queste si integrano. Ottimizzare le dinamiche di un gruppo sportivo significa integrare le variabili esistenti in maniera funzionale alla salute di tutti ed alle migliori performance della squadra.

Per questo si ritiene che, soprattutto nel caso degli sport di squadra, ma non solo, sia d'obbligo, nella creazione di una strategia efficace di allenamento mentale, dare all'aspetto relazionale e sistemico la stessa attenzione data allo sviluppo delle abilità mentali, delle motivazioni e delle caratteristiche di personalità.

La condivisione totale degli obiettivi e l'interazione tra atleti, sono maggiori negli sport di gruppo, dove troviamo, o dovremmo trovare, una insieme di persone unite da norme chiare e da precisi modi di comportarsi e lavorare che permettono di produrre insieme in gara e fuori.

Il gruppo può esprimere una qualità di gioco superiore alla somma delle capacità dei singoli.

Per creare un gruppo occorre :

- che tutti partecipino a tutti i momenti del gioco e dell'attività e si scambino contributi ( idee, sorrisi, opinioni, conforto, disponibilità, ecc. )
- che tutti operino perché non nascano rivalità eccessive e contrasti
- che interessi a tutti stimolare intesa e cooperazione

Può accadere che un gruppo abbia un rendimento alto laddove ci sia una altissima competizione tra i suoi membri.

E' necessario, che tutti i membri sentano un senso di appartenenza a quel sistema e si impegnino nella ricerca di obiettivi di gruppo che siano in sintonia con gli obiettivi dei singoli. Il gruppo deve muoversi verso la realizzazione delle sue mete e deve farlo senza impedire l'espressione di ogni singolo componente e senza calpestare i bisogni e i sogni individuali.

In un gruppo si possono distinguere tali caratteristiche:

- La visione = l'idea, la filosofia alla base della costituzione del gruppo

- Lo status sociale
- L'ampiezza = il numero dei componenti
- La lunghezza delle interazioni = la durata del periodo in cui si lavora insieme
- Le relazioni sociali ed affettive = la qualità e quantità dei rapporti interpersonali
- I ruoli = la spartizione delle mansioni e dei poteri all'interno del gruppo
- Le norme = la presenza di regole ed il modo in cui vengono determinate, applicate e rispettate dai componenti
- Gli scopi condivisi = la costruzione ed il modo di perseguire gli obiettivi comuni
- Le motivazioni individuali = la maniera di ciascuno di sentire propri gli obiettivi comuni e la forza con cui si sente di perseguirli
- L'immagine del gruppo = ciò che i membri del gruppo pensano del gruppo e dei componenti del gruppo stesso
- L'immagine del gruppo all'esterno = che si pensa all'esterno di quel gruppo? come risponde a questo il gruppo stesso?

L'analisi di queste caratteristiche aiuta a comprendere meglio la natura di un gruppo, anche sportivo e a individuare i suoi punti di forza ed i suoi margini di miglioramento.

Se esistono dei problemi che intralciano l'efficacia o la qualità della vita del team queste possono essere a carico di una delle sue caratteristiche o dipendere da una discrepanza tra qualcuna di queste. La coesione è una misura del funzionamento del gruppo.

Più nel gruppo c'è coesione più ciascun membro sentirà di appartenervi ( Terreni, Occhini, 1997 ) e il senso di appartenenza, secondo la condivisa teoria dei bisogni di Maslow è una delle necessità principali di ogni essere umano. Promuovere la coesione in un gruppo significa favorire l'appagamento e la qualità della vita dei singoli membri e facilitare la forza con cui costoro si impegneranno liberamente per dare il proprio contributo nel raggiungimento degli scopi comuni. Più un gruppo è coeso e più resiste all'urto delle situazioni negative che gli possono capitare.

Lavorare con un gruppo significa innanzitutto comprendere le sue caratteristiche e le dinamiche impostando poi l'intervento nel tentativo di ridurre i fattori che inibiscono la coesione facilitando al contempo le sue potenzialità.

L'allenatore confrontandosi con un gruppo di individui deve affrontare molte problematiche. Le informazioni che rilascia devono essere captate da più soggetti, insieme e contemporaneamente.

In un gruppo si trovano sempre problematiche, essendo composto da personalità diverse, ma l'importante è trovare soluzioni adeguate.

I piccoli vogliono essere coccolati quando si fanno male, ma allo stesso tempo non si dovrà accentuare la situazione. Motivare, tutti, in ogni fase dell'attività, e confortare nelle difficoltà.

Non ci sono regole prestabilite per la costruzione e la gestione di un gruppo, ma alla base l'importante è avere un atteggiamento entusiasta, sottolineare i comportamenti positivi (il rinforzo positivo sarà sempre uno stimolo per il ragazzo), stabilire regole comuni e parlare sempre al plurale (NOI).

Lo scopo dell'allenatore è quello di orientare l'attività di un gruppo verso il conseguimento di mete comuni, traendo da ogni ragazzo il massimo.

È importante stabilire un buon rapporto sia con il singolo che con la squadra, creando un rapporto di stima e rispetto reciproco.

Per valorizzare il gruppo squadra e sentirsi parte di questo gruppo, l'allenatore dovrà attraverso strategie comunicative influenzare gli allievi.

- Parlare sempre al plurale
- Stabilire regole di vita comune
- Sottolineare i comportamenti positivi
- Incentivare i comportamenti altruistici
- Disincentivare i comportamenti individualistici
- Stimolare la partecipazione dei ragazzi
- Favorire occasioni per stare insieme
- Fornire feed-back che rafforzino l'impegno
- Indirizzare i ragazzi verso l'apprezzamento dei valori morali.

## **2. Le regole della comunicazione**

La comunicazione è un processo circolare. Il termine comunicare deriva dal latino *communio* che significa mettere in comune, condividere. Comunicare non è l'atto con il quale si trasmette un messaggio, ma è un qualcosa di più grande e complesso in cui la

trasmissione del messaggio ne è solo una parte. Comunicare infatti non è un processo unidirezionale bensì un processo circolare, uno scambio di messaggi dove non ha senso parlare di inizio e fine. Un soggetto emittente nel momento in cui decide di condividere un messaggio con un altro soggetto ricevente, ossia quando decide di instaurare una relazione ed uno scambio di cultura di qualsiasi tipo essa sia, dovrà compiere determinati passaggi ed assicurarsi che essi siano completati nella maniera più consona, il tutto al fine di poter instaurare un corretto e proficuo rapporto di comunicazione.<sup>28</sup>

Si può quindi definire il comunicare come il processo con il quale si trasferiscono informazioni da una fonte di trasmissione (emittente) ad un destinatario (ricevente) attraverso l'invio di un messaggio codificato da parte dell'emittente, inviato attraverso un canale di trasmissione del messaggio, decodificato da parte del ricevente che si completa attraverso la retroazione o feedback ritornando indietro all'emittente.

La figura dell'allenatore di calcio si troverà in certi casi ad assumere la posizione di trasmittente in altri quella di ricevente, in quanto è allo stesso tempo importante dare impulso alla comunicazione, ma anche saper ascoltare e partecipare ad un processo comunicativo iniziato da altri soggetti, anzi proprio il saper ascoltare spesso fa la differenza. Il trasmittente individua il o i riceventi, decodifica un messaggio assicurandosi che il codice sia conosciuto al ricevente, sceglie e individua il canale di trasmissione più idoneo, compone ed invia il messaggio, il ricevente decodifica il messaggio in base alle proprie conoscenze del codice e a quello che ha percepito attraverso il canale di trasmissione che dovrebbe essere libero da interferenze (rumori, ridondanza, impossibilità visiva) e completa il processo di comunicazione attraverso una retroazione o feedback.

La comunicazione può essere, in base alla relazione tra i componenti:

- A stella, nel caso di un leader centrale attraverso cui passano tutti i flussi di informazione.
- A Ruota, se ogni individuo comunica direttamente solo con chi gli sta fisicamente/psicologicamente più vicino.
- A piramide, se mediata gerarchicamente in modo verticale.
- Interattiva, se i flussi di informazione possono procedere da/a tutti i soggetti del gruppo liberamente.

Altre classificazioni vengono fatte in base al tipo di comunicazione:

---

<sup>28</sup> Guida tecnica Generale dei Centri di Avviamento allo Sport, Volume 17, Società Stampa Sportiva, Roma giugno 2002, p. 45.

- Diretta, dove c'è un rapporto direttamente con la persona all'interno del gruppo, in questo caso l'informazione risulterà più completa.
- Formale, veicolata da mezzi specifici, l'informazione sarà sicuramente più codificata, ma si perdono molte "sfumature" legate alla persona.
- Orizzontale, tra pari, tra membri o gruppi appartenenti allo stesso livello o status.
- Verticale, tra membri con status diverso, da superiore a inferiore (up- down) o viceversa (bottom- up).
- Circolare (o a rete), quando vi sono implicati tutti i membri di un gruppo o più gruppi di un dato contesto.

Alcuni importanti studiosi di scienza della comunicazione (Watzlavick, Beavin, Jackson) hanno individuato dei principi cardine ai quali attenersi ogni qualvolta ci si appresti ad approfondire lo studio della materia.

Questi principi vengono definiti come assiomi della comunicazione.

- Primo assioma della comunicazione: non si può non comunicare, da qui si evince che anche senza volerlo si comunica. Infatti la comunicazione non è sempre e solo verbale, ma anche non verbale: lo sguardo, i gesti, la postura sono in grado di trasmettere informazioni.<sup>29</sup>
- Secondo assioma: ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, ossia il contenuto della comunicazione, l'informazione che viene trasmessa, e l'aspetto di relazione umana che si instaura.
- Terzo assioma della comunicazione: la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti, ossia a seconda da quale punto di riferimento guardiamo una medesima comunicazione assume connotati diversi, all'interno di una comunicazione le reazioni che si scatenano possono essere valutate diversamente a seconda di come si analizzano queste sequenze, spesso rapporti che degenerano e diventano conflittuali potrebbero essere evitati se solo ci si sforzasse di comprendere questo assioma.

---

<sup>29</sup> F. La Varvera, S. Puleo, Comunicazione non verbale, Sovera Edizioni, Roma 2013, pagina 12



- Quarto assioma: tutti gli scambi di comunicazione sono simmetrici e complementari, le relazioni infatti possono fondarsi sull'eguaglianza dei soggetti comunicanti nel senso che i soggetti hanno comportamenti eguali e si influenzano vicendevolmente, oppure sulla complementarietà: un soggetto superiore e dominante ed un soggetto in posizione inferiore e secondaria. Tipica situazione dell'allenatore di calcio giovanile e dell'allievo dove l'uno funge da guida all'altro.
- Quinto assioma della comunicazione: gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico che con quello analogico, cioè per interagire utilizzano sia la comunicazione verbale che quella non verbale dove quest'ultima risulta essere di gran lunga la modalità di comunicazione più utilizzata.<sup>30</sup>

A riguardo il messaggio comunicato può essere espresso in tre modalità: verbale, paraverbale e non verbale.

- Verbale: La comunicazione verbale ha bisogno di essere collocata all'interno di un codice che deve essere conosciuto sia dal trasmittente che dal ricevente in modo che non si vengano a creare dei conflitti relazionali, questo principio dovrebbe essere sempre tenuto a mente nel lavoro degli allenatori di squadre di calcio in quanto spesso si dà per scontato che il codice sia conosciuto a tutti i soggetti che entrano in relazione quando si inizia un processo di comunicazione, e questo errore spesso causa gravi conseguenze. La comunicazione verbale dovrebbe sempre essere chiara, semplice, utilizzare un codice conosciuto, essere diretta cioè senza allusioni e senza generalizzare, essere completa e specifica, possibilmente deve essere in prima persona assumendosi le responsabilità di quello che si dice, evitare doppi messaggi, esprimere i propri sentimenti, comunicare un messaggio alla volta, separare i fatti dalle opinioni, evitare gli elementi di conflitto e chiarire gli elementi di tensione, evitare doppi fini, dare messaggi ridondanti ed assicurarsi del feedback, evitare conflitti tra il verbale e il non verbale.
- Paraverbale: questa modalità attiene al come esprimiamo i nostri sentimenti e al come stiamo vivendo quel particolare momento di comunicazione e di relazione. Essa è un'espressione e una specificazione della comunicazione verbale. Gli elementi che vengono a caratterizzare la modalità del comunicare paraverbale

---

<sup>30</sup> V. Verrastro, *Psicologia della comunicazione: un manuale introduttivo*, Franco Angeli Editore, Milano 2007, pagine 28-32

sono: il tono della voce, il volume della voce, tempo e durata, il timbro, la dizione, il ritmo, l'articolazione.

- Non verbale: La modalità di comunicazione non verbale o attraverso il linguaggio del corpo è uno dei modi più antichi e profondi che l'uomo ha per farsi capire. Essa si articola in due sottogruppi: linguaggio del corpo e le relazioni spaziali. È indubbio che nel corso della storia dell'uomo e ancor più nell'era dell'immagine, l'aspetto fisico, il nostro stile, l'abbigliamento, illustra la personalità. All'interno del linguaggio del corpo tutto o quasi comunica verso gli altri, il modo di camminare, il respiro, il tono muscolare, le espressioni del viso, degli occhi, della bocca, la distanza o il contatto fisico con l'altro, la più o meno marcata gestualità. Anche lo spazio comunica, cioè la distanza tra allenatori e allievi tende a qualificare la relazione e a comunicare all'altro lo stato d'animo nei suoi confronti. Il comportamento spaziale, si comunica anche attraverso la territorialità, la distanza che si tiene rispetto ad un soggetto con il quale si intende instaurare una comunicazione.

### **3. La relazione allenatore- giocatore**

Nella relazione con un bambino è necessario utilizzare un linguaggio semplice, frasi brevi e toni non aggressivi, magari il tutto accompagnato da dimostrazioni pratiche.

La consegna deve essere chiara, sintetica e preparata precedentemente. Non occorre soffermarsi troppo su una spiegazione, i piccoli ascoltatori potrebbero annoiarsi. È opportuna invece tenere alta l'attenzione.

Dimostrare ciò che si propone riveste un importante momento formativo, perché in questa età ancora resta difficile immaginare una situazione.

A riguardo, l'apprendimento è un processo interattivo tra varie componenti che riguardano le caratteristiche del soggetto, le attività verso cui si esplica, i compiti richiesti e la natura dei materiali da apprendere. Le modalità variano in base all'età e al grado di sviluppo del soggetto. È dunque un processo continuo nel quale i dati dell'esperienza acquisiti per condizionamento o per prove ed errori, o per meccanismi di assimilazione e accomodamento (Piaget), vengono immagazzinati ed integrati per essere trasformati poi in nuove conoscenze.

Le attività di *problem solving* permettono al bambino di individuare la soluzione migliore per svolgere un compito.<sup>31</sup>

L'uomo è in grado di ricordare il 10% di ciò che legge, 20% quello che ascolta, 30% ciò che guarda e il 50% di ciò che dice.

Il massimo apprendimento (90%) è dato dalla spiegazione ed esecuzione (dire- fare).

Per favorire l'apprendimento, l'allenatore può proporre un metodo deduttivo o una metodica induttiva, ma ciò varia in base alla proposta che deve essere affrontata.

Nel metodo induttivo l'allievo è protagonista nell'azione didattica, viene stimolato il processo di osservazione attraverso l'esplorazione. Si favorisce la sperimentazione attraverso l'esecuzione in modo autonomo del gesto.

Nel metodo deduttivo si evidenziano le competenze dell'insegnante, stabilendo regole, gesti e compiti. Questa metodica deve essere utilizzata per affinare le esperienze motorie.<sup>32</sup>

#### L'allenatore ideale: come lo vorrebbero i ragazzi

Da una indagine effettuata in alcune regioni, rivolta a giovani di società della Lega Nazionale Dilettanti, è emerso il seguente profilo ideale.<sup>33</sup>

	<b>Saper essere:</b>	<b>Saper fare:</b>
<b>Categoria: PRIMI CALCI</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Simpatico</li><li>• Giovane</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Voler bene</li><li>• Fare divertire</li><li>• Lasciare giocare</li><li>• Aiutare nelle difficoltà</li><li>• Incoraggiare</li></ul>

<sup>31</sup> L. Mandolesi, D. Passafiume, *Psicologia e psicobiologia dell'apprendimento*, Springer-Verlag Italia, Milano 2004, pp. 37-38.

<sup>32</sup> B. Rossi, F. Marziali, op. cit. pp. 82-83.

<sup>33</sup> Guida tecnica per le squadre di calcio, Federazione Italiana Giuoco Calcio, Settore Giovanile e Scolastico, 3° edizione ristampa.

		<ul style="list-style-type: none"><li>• Credere nelle capacità dei propri ragazzi</li><li>• Dare suggerimenti</li></ul>
--	--	---

(Tabella n.7)<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> Settore tecnico FIGC

## CAPITOLO III

### Identità femminile nella leadership

#### 1. Leadership e genere

Le donne in posizione di leadership hanno sempre fatto più fatica degli uomini ad emergere.

Loro hanno la possibilità di portare all'interno del mondo del lavoro che svolgono delle competenze di genere, peculiarmente femminili, che possono arricchire in maniera complementare quelle maschili. In particolare le donne riescono ad offrire un importante contributo sia in termini di gestione delle persone e delle risorse che di risultati.

Le principali difficoltà che incontra una donna sono sia interne che esterne. Da una parte i famosi stereotipi, i quali classificano determinate competenze esclusivamente maschili, dall'altra c'è la tendenza di molte donne ad autoescludersi, proprio a causa di questo modello predominante.

Le donne in posizione di leadership hanno dovuto fare quasi sempre più fatica degli uomini per avere successo. Lo stile di leadership subisce molte influenze, non solo quella del genere di appartenenza. La cultura del paese in cui si vive, delle organizzazioni in cui si lavora e si è lavorato, la posizione organizzativa occupata sono esempi di variabili che contribuiscono alla formazione dello stile di leadership.

Rosener (1990) definisce lo stile di leadership femminile come *interactive leadership*: le donne si spiegano a fondo per rendere soddisfacenti le interazioni di chiunque sia coinvolto con loro.

Le donne incoraggiano la partecipazione cercando di creare una identità di gruppo, analizzando e rendendo partecipi gli altri di ogni aspetto del lavoro.<sup>35</sup>

Il loro stile di dialogo sollecita alla discussione e all'intervento.

Attualmente le cose sono molto diverse rispetto ai secoli scorsi.

Inizialmente il compito primario delle donne era quello della cura dei figli e lo svolgimento delle mansioni domestiche, tutti i compiti di forza e potere erano solo per gli uomini.

---

<sup>35</sup> A. Scopesi, M. Zanobini, Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli adulti: prospettive evolutive e sociali, Franco Angeli Edizioni, Milano 2007, p. 340.

Trovare un equilibrio tra potere e genere fu processo lungo, e purtroppo, ad oggi, in alcuni paesi resta meta insidiosa e quasi irraggiungibile.

Compassione, empatia, capacità di immedesimarsi nei bisogni altrui, ascolto: queste sono le abilità che appartengono alla leadership femminile.

Ovviamente un ruolo importantissimo viene sempre giocato dall'educazione e dal contesto di crescita.<sup>36</sup>

Fin da piccoli maschi e femmine ricevono una educazione diversa su come gestire le emozioni, queste differenze si notano poi anche nel gioco: le bambine tendono a giocare in piccoli gruppi in cui viene valorizzata la cooperazione, i bambini cercano invece la competizione.

In un gruppo quando i bambini si fanno male, le femmine tendono subito a consolare, i maschi aspettano solo che lo sfortunato si riprenda senza l'aiuto di nessuno.

La donna ha una sensibilità particolare che la rende empatica, pronta ad accogliere e creare rapporti costruttivi.

Ci sono considerevoli differenze comportamentali fra uomini e donne che derivano da socializzazione o ereditarietà, le due aree riguardano lo stile di leadership e lo stile di comunicazione.

Le donne fanno un uso maggiore delle abilità conversazionali che contribuiscono a percezioni di equità. Esse infatti risultano essere ascoltatrici migliori, più orientate verso le relazioni e più empatiche.

Le stesse differenze di genere si ritrovano anche nello sport: le allenatrici donne sono più attente alle relazioni e curano di più la comunicazione, incoraggiano maggiormente e usano toni più pacati rispetto ai colleghi uomini, che invece sono più esigenti, spesso non accettano le discussioni e non motivano abbastanza.

Tuttavia, sembra che, spesso, le atlete prediligano proprio gli allenatori rispetto alle colleghe donne. Infatti in situazioni di conflitto, il rapporto allenatrice- atleta femmina, può essere difficile da gestire, per la tendenza delle donne a vivere le emozioni in modo più intenso.

Molto spesso le donne vengono sottovalutate, sempre per una questione di stereotipi. Uno studio riportò un caso di una donna, che aveva partecipato con successo ad una gara a livello internazionale di sollevamento pesi, che una volta dimostrata la sua abilità in sala pesi, gli atleti non ebbero altra scelta che ascoltarla. L'abilità deve anche incorporare

---

<sup>36</sup> F. Romano, D. Bonetti, Leadership al femminile, manuale pratico per donne che vogliono tirar fuori il meglio di sé nella vita e nel lavoro, Oscar Mondadori, Milano 2014.

conoscenza di sistemi energetici, allenamento della forza, il condizionamento e la pliometria. Possedere tale conoscenza è fondamentale per aumentare la credibilità.

Uno studio condotto nella National Collegiate Athletic Association Division I, volle esaminare se gli atleti sportivi della I divisione maschile e femminile, preferivano lavorare con allenatori di forza e condizionamento dello stesso sesso o di sesso opposto.<sup>37</sup> Questo studio incluse 476 partecipanti (maschi = 275; femmine = 201), i maschi provenivano dal calcio, le femmine dal calcio e dalla pallavolo. Il questionario valutava gli atteggiamenti degli atleti di sesso maschile e femminile nei confronti di un allenatore uomo o donna. I risultati di un'analisi multivariata di varianza 2 X 2 (genere di atleta X genere di allenatore) hanno rivelato che gli atleti maschi (tutti giocatori di calcio) si sentivano meno a proprio agio con un allenatore di sesso femminile, preferendo quindi un allenatore uomo. Le atlete non avevano invece preferenze di genere, né avevano atteggiamenti negativi nei confronti di un allenatore. Le donne svolgerebbero un allenamento produttivo con qualsiasi allenatore qualificato, mentre gli uomini preferirebbero lavorare con allenatori uomini, indipendentemente da quanto qualificato potrebbe essere il coach femminile.

Dati i risultati di questo studio, si suggerì di far entrare in contatto quanto prima atleti maschi con allenatrici di sesso femminile. Questo potrebbe aiutare a ridurre da subito i pregiudizi di genere nel corso delle loro carriere.

La leadership è un aspetto fondamentale delle prestazioni sportive, in particolare negli ambienti degli sport di squadra. Negli ultimi 25 anni c'è stata una ricerca significativa che ha esplorato il ruolo del coach in questo senso. Tuttavia, questo rappresenta solo un aspetto della leadership all'interno del dominio sportivo. Lo sviluppo delle capacità di leadership vengono proposte come aspetti importanti dei programmi degli allenatori.<sup>38</sup>

Chelladurai e Saleh nel 1980 proposero tre schede di auto-somministrazione, due da consegnare agli atleti e una agli allenatori: la Leadership Scale for Sport (LSS). I due autori sostengono che la soddisfazione e la performance degli atleti dipendono da tre

---

<sup>37</sup> Marshall J Magnusen, Deborah J Rhea, Division I Athletes' Attitudes Toward and Preferences for Male and Female Strength and Conditioning Coaches, *Journal of Strength and Conditioning Research*, July 2009.

<sup>38</sup> Stewart Cotterill, Katrien Fransen, Athlete Leadership in Sport Teams: Current Understanding and Future Directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, April 2016.

comportamenti del leader sportivo: dal comportamento richiesto, dal comportamento effettivo e dal comportamento preferito.<sup>39</sup>

La scala consiste in un questionario di 40 item che determinano 5 dimensioni comportamentali del leader:

- Allenamento e istruzione (i comportamenti orientati al miglioramento delle prestazioni degli atleti).
- Comportamento democratico (i comportamenti che permettono la partecipazione degli atleti nelle decisioni riguardanti obiettivi, metodi, aspetti tecnici e tattici).
- Comportamento autocratico (comportamenti che evidenziano un forte grado di autorità).
- Supporto sociale (comportamenti rivolti alla gestione del benessere degli atleti e dell'atmosfera sociale all'interno del gruppo).
- Feedback positivi (comportamenti di rinforzo dell'atleta).

Il questionario, oltre a misurare le percezioni degli allenatori relative ai propri comportamenti, consente di rilevare, modificando semplicemente le istruzioni per la compilazione, le preferenze o le percezioni degli atleti per specifici comportamenti del leader- allenatore. Può così essere utilizzata secondo tre differenti modalità a seconda dell'indagine.<sup>40</sup>

## **2. L'intelligenza emotiva**

Il concetto di intelligenza emotiva fu introdotto da Salovey e Mayer (1990) per descrivere la capacità che hanno gli individui di monitorare le sensazioni proprie e quelle degli altri, discriminando tra vari tipi di emozione ed usando questa informazione per incanalare pensieri ed azioni.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> A. Pintonello, F. Vitali, *Psicologia dello sport: Formazione, ricerca, consulenza*, Padova 2015, [libreriauniversitaria.it](http://libreriauniversitaria.it), p.79.

<sup>40</sup> SIFORP, *La formazione psicologica, fondamenti, competenze, metodologie, strumenti ed ambiti di intervento*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 138.

<sup>41</sup> J. R. Averill, *The social construction of emotion with special reference to love*. In Gergen, K. J., Davis, E. (Eds.), *The social construction of the person*, Springer, New York 1985, pp. 89-109.



Goleman, nelle sue opere descrive l'intelligenza emotiva come un insieme di competenze o caratteristiche che sono fondamentali per affrontare con successo la vita: autocontrollo, entusiasmo, perseveranza e capacità di auto motivarsi.

L'intelligenza emotiva comprende cinque ambiti: conoscere le proprie emozioni, maneggiare le proprie emozioni, motivare sé stessi, riconoscere le emozioni degli altri e utilizzare le competenze sociali nell'interazione con gli altri.

Per quanto riguarda conoscere le proprie emozioni, Goleman fa riferimento allo stato di consapevolezza di sé che rende una persona in grado di riconoscere le emozioni quando queste sorgono. Questa capacità è una delle basi dell'intelligenza emotiva, poiché incrementa nell'individuo il senso di autoconsapevolezza.

Il concetto di conoscere sé stessi nasce dall'abilità di un individuo di guardare in modo introspettivo i propri pensieri, sentimenti ed azioni. Sintonizzando in modo positivo il livello di conoscenza delle proprie emozioni quando i pensieri consci ed inconsci sono soggetti ad una esplorazione.

Maneggiare le proprie emozioni definisce l'abilità di accrescere il livello di consapevolezza di sé, essa è vista come la capacità di tollerare gli eventi positivi e negativi della nostra vita in maniera bilanciata.

Motivare sé stessi può essere visto come la spinta che l'individuo si dà per raggiungere un certo obiettivo. La motivazione riflette l'abilità di creare una spinta positiva per accrescere la possibilità di raggiungere un obiettivo personale. Durante questo stato di flusso, le emozioni sono positive e sono presenti sensazioni di armonia e gioia.

Riconoscere le emozioni negli altri è una delle abilità sociali più importanti che accresce le capacità empatiche e le competenze sociali. Secondo Gardner (1983) la capacità fondamentale dell'intelligenza personale include l'abilità di notare e fare distinzioni tra gli individui in base all'umore, al temperamento e alla motivazione.

Egli collega l'intelligenza interpersonale alla capacità del bambino di discriminare e individuare l'umore degli altri individui.

Per quanto riguarda l'utilizzo delle competenze sociali nell'interazione con gli altri, Richburg e Fletcher (2002) affermano che questa capacità riflette il livello di consapevolezza di sé; l'esposizione a situazioni sociali aumenta la probabilità di avere relazioni soddisfacenti.

Goleman (1995) nel suo libro *"Intelligenza Emotiva"* analizza lo studio fatto da Block (1995) su quella che definisce *"Resilienza dell'ego"*, un costrutto analogo a quello dell'intelligenza emotiva. Block nei suoi studi ha confrontato due tipi: i soggetti con

elevato QI e quelli con grandi emozioni. L'uomo con alto QI è ambizioso e produttivo, non turbato da preoccupazioni autoriferite, tende ad essere equilibrato, distaccato e poco espressivo.<sup>42</sup>

Quelli invece che hanno una grande capacità di dedicarsi ad altre persone, si assumono responsabilità e hanno concezioni e prospettive etiche; nelle relazioni con gli altri si mostrano comprensivi, premurosi e protettivi.

Per quanto riguarda le donne, Goleman riferisce che, quelle con alto QI hanno sicurezza intellettuale, sono fluenti nell'esprimere i propri pensieri, tendono ad essere introspettive, soggette all'ansia, ai ripensamenti e ai sensi di colpa.<sup>43</sup>

Le donne emotivamente intelligenti, invece, tendono ad essere sicure di sé, ad esprimere i propri sentimenti in modo diretto e a nutrirne di positivi riguardo a sé stesse. Sono estroverse e si adattano bene allo stress ed esprimono in modo equilibrato i propri sentimenti.

Vengono identificate quattro componenti dell'intelligenza interpersonale: capacità di organizzare i gruppi, capacità di negoziare soluzioni, capacità di stabilire legami personali e capacità di analisi della situazione sociale.

Capacità di organizzare gruppi: è l'abilità essenziale del leader; comporta la capacità di coordinare gli sforzi di una rete di individui.

Capacità di negoziare soluzioni: è il talento del mediatore, capace di prevenire i conflitti o di risolvere quelli già in atto. Questi individui fanno bene gli arbitri o i mediatori di controversie.

Capacità di stabilire legami personali: è la dote dell'empatia e del saper entrare in connessione con gli altri. Essa facilita l'inizio dell'interazione, il riconoscimento dei sentimenti e delle preoccupazioni negli altri e stimola la risposta adeguata. Le persone che ne sono dotate sono buoni giocatori di squadra: vanno d'accordo con tutti e riescono con facilità ad inserirsi in un gruppo e sono molto bravi a leggere le emozioni facciali.

Capacità di analisi sociale: è la capacità di riconoscere e di comprendere i sentimenti, le motivazioni e le preoccupazioni altrui. Questa conoscenza del modo in cui si sentono gli altri può facilitare l'intimità e i rapporti.

L'intelligenza emotiva si rivela una componente essenziale anche in ambito lavorativo.

---

<sup>42</sup> Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar-On, R., Parker, D.A. (Eds.), The handbook of emotional intelligence, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 363-388.

<sup>43</sup> Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence, Bantam, New York.

- Essere specifici: dire con precisione cosa è stato fatto, cosa è stato fatto bene, cosa è stato fatto male e come potrebbe migliorare. Non è funzionale essere evasivi, perché potrebbe confondere il messaggio reale.
- Offrire una soluzione: la critica, come feedback, dovrebbe indicare un modo per risolvere il problema, altrimenti chi la riceve rimane frustrato, demoralizzato e demotivato. La critica può far giungere a possibilità e alternative che l'individuo non pensava esistessero, oppure semplicemente può sensibilizzarlo sulle carenze che richiedono attenzione, in ogni caso un suggerimento su come affrontare i problemi.
- Essere presenti: le critiche, come gli elogi sono massimamente efficaci quando sono comunicati in privato in un'interazione faccia a faccia.
- Essere sensibili: è un richiamo all'empatia, un invito ad essere in sintonia con l'altro e a percepire l'impatto di ciò che si dice e di come lo si dice sulla persona che riceve il messaggio. I dirigenti meno empatici sono più inclini a fornire feedback in modo offensivo. L'effetto di queste critiche è distruttivo: invece di aprire la strada alla correzione dell'errore, generano una reazione emotiva negativa di risentimento e di amarezza che spinge l'individuo a mettersi sulla difensiva e a tenere le distanze.

## **2.1. L'intelligenza emotiva nel bambino**

Goleman (1995) afferma che la famiglia è il primo contesto in cui apprendiamo insegnamenti riguardanti la vita emotiva. L'educazione emozionale opera non solo attraverso le parole e le azioni dei genitori indirizzate direttamente al bambino, ma anche attraverso i modelli che essi gli offrono mostrando come gestiscono i propri sentimenti e la relazione coniugale. Il modo con cui i genitori trattano i bambini ha profonde e durevoli conseguenze per la loro vita emotiva. Avere genitori intelligenti sotto il profilo emotivo è una fonte di grandissimo beneficio per il bambino. I genitori possono talvolta avere comportamenti inadeguati nei confronti del bambino; essenzialmente, sono tre i tipi di comportamento non adeguati dei genitori:

- Ignorare completamente i sentimenti: tali genitori trattano il turbamento emotivo del bambino come se fosse una cosa banale o una seccatura della quale aspettare la naturale estinzione. Essi non riescono ad approfittare dei momenti carichi di valenze psicologiche per avvicinarsi al bambino o per aiutarlo ad apprendere

alcune competenze emozionali.

- Assumere un atteggiamento troppo incline al *laissez-faire*: questi genitori notano i sentimenti del bambino, ma ritengono che qualunque strategia egli adotti per gestire la sua tempesta interiore, anche lo scontro fisico, vada bene. Come quelli che ignorano i sentimenti del bambino, anche questi genitori raramente intervengono per cercare di mostrare al proprio figlio una risposta alternativa. Essi cercano di calmare ogni turbamento e pur di ottenere che il bambino smetta di essere triste o in collera, si metteranno a mercanteggiare e ricorreranno alle lusinghe.
- Essere sprezzanti, mostrando di non avere rispetto alcuno per i sentimenti del bambino: questi genitori di solito hanno un atteggiamento di disapprovazione e sono duri sia nelle critiche che nelle punizioni.

Uno dei fondamentali insegnamenti emozionali per un bambino è il saper distinguere i diversi sentimenti; questa abilità si sviluppa con l'età: i bambini di tre anni possono identificare con precisione la tristezza, la felicità e la paura utilizzando segnali non verbali come le espressioni facciali, i gesti e la voce.

I bambini che imparano a gestire le proprie emozioni e a controllare i propri istinti tollerano meglio le situazioni stressanti, imparano a comunicare meglio i propri stati emozionali e sono in grado di sviluppare relazioni positive con la famiglia e gli amici; ottengono inoltre più successi a scuola, a lavoro e nella vita.<sup>44</sup>

In tempi recenti sono stati anche sviluppati programmi per insegnare a scuola le emozioni. Goleman (1995) descrive l'esperienza di una scuola elementare di San Francisco in cui viene insegnata la "Scienza del Sé" che ha come oggetto di studio i sentimenti, sia i propri che quelli che scaturiscono nel rapporto con gli altri. Questi corsi di alfabetizzazione emozionale hanno come obiettivo alzare il livello di competenza sociale ed emozionale nei ragazzi come parte della loro istruzione regolare. I contenuti dell'insegnamento comprendono l'autoconsapevolezza (cioè la capacità di riconoscere i sentimenti e di costruire un vocabolario per la loro verbalizzazione), cogliere i nessi tra pensieri, sentimenti ed emozioni, sapere se si sta prendendo una decisione in base a riflessioni o a sentimenti, prevedere le conseguenze di scelte alternative.

---

<sup>44</sup>L. Elksin, N. Elksin(2003). Fostering social-emotional learning in the classroom, *Educational Vol.*, 124 (1), pp. 63- 75.

## **2.2. La relazione donna- bambino**

Compassione, empatia, capacità di immedesimarsi nei bisogni altrui, ascolto: queste sono le abilità che appartengono alla leadership femminile.

Avere ogni giorno a che fare con un gruppo di bambini, comporta l'alta varietà di personalità che interagiscono tra loro.

Le donne per natura maestre, nutrici, tendono ad avere un buon equilibrio tra competizione e cooperazione, sono più predisposte a fare da mentore.

D'altra parte però le donne sono valutate come meno competenti nella strategia del gioco, anche se più abili nel migliorare il carattere degli atleti.

Come riportato sopra, per alcune abilità tecniche, vedono nella figura maschile, una maggiore attendibilità (studio National Collegiate Athletic Association Division I).<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> S.Cotterill, K. Fransen, op. cit.

## CAPITOLO IV

### Donne e sport in Europa

Nel maggio 2011, a Bruxelles sono stati illustrati i contenuti della Carta Europea dei diritti delle donne nello sport in presenza di diversi europarlamentari, frutto del progetto europeo UISP Olympia.

Da allora, la Carta è stata al centro di numerose iniziative pubbliche in giro per l'Italia. Ha raccolto adesioni da parte di istituzioni e personalità, sollevando in particolare il tema delle pari opportunità nella pratica sportiva e soprattutto negli organismi di governo dello sport.<sup>46</sup>

#### 1. Carta Europea dei Diritti delle Donne nello Sport

La Carta Europea dei Diritti delle Donne nello Sport è indirizzata alle organizzazioni e federazioni sportive, a tutti gli sportivi, ai gruppi di tifosi, alle autorità pubbliche, alle istituzioni europee e a tutte quelle organizzazioni che possono avere un impatto diretto o indiretto sulla promozione dello "sport per tutti", in particolare per incentivare campagne a favore delle pari opportunità fra donne e uomini nello sport.

La presente Carta è indirizzata a tutte le persone senza distinzione di cultura, religione, età, capacità fisiche e mentali, orientamento sessuale e classe sociale. È importante sottolineare come questa Carta sia guidata dai valori universali di equità e intenda fornire delle misure specifiche per rinforzare le politiche per le pari opportunità di genere.

Il Libro Bianco sullo Sport e il riconoscimento dello sport nel Trattato di Lisbona ne hanno sottolineato il valore: "Lo sport è una sfera dell'attività umana che interessa in modo particolare i cittadini dell'Unione europea e ha un potenziale enorme di riunire e raggiungere tutti, indipendentemente dall'età o dall'origine sociale" (Libro Bianco sullo Sport, 2007).

La "Carta dei Diritti delle Donne nello Sport" del 1985 è stata proposta per la prima volta dalla UISP, trasformata dal Parlamento Europeo nella Risoluzione delle Donne nello Sport nel 1987 (doc. A 2-32/ 87/ riv).

Questa Carta è stato il primo passo per riconoscere ufficialmente la rivendicazione di pari opportunità tra donne e uomini nello sport all'interno del territorio dell'Unione Europea.

---

<sup>46</sup> Carta Europea dei Diritti delle Donne nello Sport, 1985

La carta del 1985 evidenzia il grande numero di diseguaglianze fra donne e uomini nel campo dello sport e evidenzia l'importanza di rimuovere le ancora enormi barriere culturali che impediscono il reale coinvolgimento delle donne.

Nonostante il progresso e l'incremento della pratica sportiva delle donne, in alcuni sport permangono delle differenze in termini di pari opportunità.

L'Espansione dell'Unione Europea ha richiesto una revisione e un aggiornamento della Carta del 1985.

Le basi di questa nuova Carta e le seguenti iniziative nascono dall'opinione che la qualità di una società dipende dai pari diritti per tutte le persone, incluse le pari opportunità nello sport, tanto in quello professionistico che nello sport per tutti. Ciò significa parlare di donne e uomini, ragazze e ragazzi, persone di tutte le età, migranti e persone con disabilità.

Molte variabili devono essere considerate: ci sono persone che vogliono competere e trovare opportunità di successo nello sport professionistico; ce ne sono altre che preferiscono pratiche informali e/o espressive altre ancora che prediligono opportunità organizzate di sport per tutti. In ogni caso, ognuno dovrebbe avere lo stesso accesso alle attività prescelte ed essere equamente rappresentato nei gruppi e comitati dirigenziali.

**La pratica dello sport.** Ognuno ha il diritto di praticare sport in ambienti sani che garantiscono la dignità umana. Donne e uomini di età differenti e diverse provenienze sociali e culturali devono avere le stesse opportunità di praticare sport.

Le organizzazioni sportive e le istituzioni devono essere responsabili per l'implementazione di politiche di parità di genere e devono trovare strumenti utili alla promozione della partecipazione delle donne nello sport, a tutti i livelli.

#### Raccomandazioni per le società sportive

- Occorre una maggiore flessibilità nelle proposte sportive all'interno degli impegnati e un'attenzione alle necessità e i desideri di tutti i gruppi, in particolare ragazze e donne.
- Assegnare gli impianti sportivi a tutti i gruppi in maniera paritaria. Prestare maggiore attenzione agli spazi, facendo in modo che siano "women friendly": spogliatoi, aree comuni, palestre dovrebbero rispondere alle aspettative delle donne.
- Allocare le risorse finanziarie in maniera equa a tutti i gruppi rappresentati all'interno delle società sportive.
- Sviluppare opportunità sportive in particolare per ragazze e donne che provengono da un contesto meno privilegiato.

#### Raccomandazioni per le federazioni e le associazioni sportive:

- Lavorare per la trasformazione organizzativa delle federazioni/ associazioni e inserire le donne in varie aree e ruoli.
- Organizzare attività per le diverse agenzie formative come scuole, centri giovanili, centri sportivi che possano incoraggiare le ragazze e le donne a praticare sport.
- Cambiare le regole interne per permettere una promozione attiva alla pratica sportiva come più flessibilità nelle strutture, conciliazione dei tempi di lavoro e di pratica sportiva.
- Lavorare per la creazione di ambienti "women friendly" che permettano alle donne di combinare lo sport con la maternità.
- Creare programmi per lo sviluppo della pratica sportiva femminile e cercare delle forme di cooperazione con altri soggetti politici (Ministero della Salute, Affari Sociali, ecc.)
- Allocare le risorse finanziarie disponibili per favorire un'equa partecipazione allo sport.
- Assegnare le strutture sportive ai diversi gruppi su basi paritarie.
- Includere chiare clausole antisessiste negli statuti e nei regolamenti federali.

#### Raccomandazioni per L'Unione Europea

- Sostenere la promozione delle attività sportive per ragazze e donne.
- Sostenere e incoraggiare la realizzazione di ricerche europee, che analizzino le ragioni dell'abbandono sportivo femminile.
- Sostenere e incoraggiare le Federazioni nazionali e internazionali e le associazioni sportive a promuovere speciali programmi per incrementare la partecipazione delle donne all'attività sportiva.
- Sostenere e dare più forza ai vari organismi europei per la promozione e implementazione delle raccomandazioni della Carta.

**Leadership.** Donne e uomini devono avere le stesse opportunità di partecipare ai processi decisionali a tutti i livelli e nell'intero sistema sportivo; devono essere rappresentati in maniera equa nei diversi organismi dirigenziali e in tutte le posizioni di potere.

L'Unione Europea e gli stati membri devono prendere concrete misure per assicurare un'equa rappresentazione delle donne e degli uomini nelle posizioni di leadership nelle organizzazioni sportive e nelle amministrazioni o agenzie correlate con lo sport. Per raggiungere questo scopo, sono necessarie azioni come l'adozione di un sistema di quote o altre misure di inclusione.

#### Raccomandazioni per le federazioni e le associazioni sportive

- Adottare delle norme specifiche nei propri statuti che favoriscano l'equa rappresentazione di uomini e donne in tutte le posizioni di leadership.



- Sviluppare programmi di formazione, assistenza e formazione per donne e uomini dirigenti e sostenere la creazione di reti di supporto di (potenziali) donne dirigenti, al fine di migliorare l'equilibrio di genere all'interno del gruppo dirigente.
- Stimolare la consapevolezza dell'ineguaglianza di genere (e il suo impatto negativo sulle organizzazioni, sul sistema sportivo e sulla società nel suo insieme), implementando programmi che pongano al centro la questione di genere e forniscano programmi di formazione sul tema allo staff ad ogni livello.
- Riservare un certo numero di posizioni dirigenziali per le donne ad ogni livello (federazioni nazionali, locali, società sportive, associazioni sportive...).
- Organizzare programmi educativi e di formazione che incoraggino e permettano alle donne di lavorare nelle diverse aree riservate alla dirigenza (come amministratore, arbitro...).
- Favorire la creazione di coordinamenti di donne con il ruolo di promuovere e sostenere la partecipazione delle donne nei comitati direttivi.
- Rilevare, se presenti, le discriminazioni strutturali e informare i propri soci di tali situazioni, ad esempio attraverso seminari.
- Sostenere l'educazione e l'impiego di formatori e allenatori donne e usare donne di successo in questi campi come esempi positivi.

#### Raccomandazioni per l'Unione Europea

- Riconoscere e sostenere quelle associazioni sportive e istituzioni che agiscono in conformità con le politiche di genere in tutte le aree e a tutti i livelli dello sport, attraverso il sostegno finanziario.
- Raccogliere e disseminare i dati sulla persistenza delle ineguaglianze.
- Promuovere reti fra persone chiave e gruppi, al fine di incoraggiare lo scambio di esperienze e di buone pratiche.
- Incoraggiare e sostenere studi sulle ragioni dell'ineguaglianza di genere nei diversi sport e sull'efficacia delle misure menzionate in precedenza. I risultati di tali studi daranno informazioni sul reale impatto degli interventi.
- Creare delle riunioni formali ed informali che incoraggino la creazione di reti di donne.
- Valorizzare le donne che sono in una posizione dirigenziale.

**Educazione e sport/ educazione fisica.** Donne e uomini di qualunque età devono avere lo stesso diritto di praticare diversi sport e sviluppare competenze nel campo dello studio dello sport.

Entrambi i sessi devono essere in grado di sviluppare il proprio impegno sportivo lungo tutto l'arco della vita.

Gli insegnanti di educazione fisica, gli allenatori e altre figure professionali che lavorano all'interno di diverse agenzie formative devono avere coscienza delle discriminazioni di genere nello sport e devono adottare e implementare i principi dell'uguaglianza di genere.

#### Raccomandazioni per il Ministero dell'Educazione, gli insegnanti, le organizzazioni sportive e le federazioni

- I programmi di educazione fisica dovrebbero favorire e incoraggiare le studentesse e gli studenti alla pratica sportiva lungo tutto l'arco della vita.
- Migliorare l'educazione fisica per ragazze e ragazzi in tutte le scuole e fornire attività extracurricolari nei diversi sport e a vari livelli.
- Informare insegnanti e allenatori sui principi e le pratiche dell'eguaglianza di genere nello sport.
- Informare le famiglie degli studenti sui benefici dello sport, in particolare per le ragazze.
- Invitare le società sportive a presentare i propri programmi e attività per incoraggiare gli studenti alla pratica, in particolare coinvolgendo le ragazze.
- Invitare atlete di alto livello nelle scuole per condividere le proprie esperienze e incoraggiare in maniera particolare le ragazze alla partecipazione.
- Fare lezioni per informare le ragazze sul tema delle donne nello sport e sulle opportunità di essere coinvolte, ad esempio come dirigenti, allenatori, arbitri e altri tipi di professioni.

#### Raccomandazioni per l'Unione Europea

- Sostenere l'implementazione dei principi menzionati nelle istituzioni educative.
- Incoraggiare lo scambio dei principi e delle buone pratiche riferite alle pari opportunità di genere nei diversi contesti educativi dei paesi membri.
- Incoraggiare la raccolta di statistiche sulle discriminazioni di genere eventualmente presenti nei contenuti e nella partecipazione dei programmi di educazione fisica e di ricerche sulle varie forme di educazione fisica.
- Incoraggiare lo scambio di conoscenza sui curriculum sportivi fra i differenti insegnanti di educazione fisica.

**Ricerca e comunità scientifiche.** Donne e uomini devono avere le stesse opportunità di diventare membri delle comunità scientifiche e influenzare teorie, metodi e temi di ricerca. Donne e uomini devono avere un uguale trattamento a tutti i livelli e in ogni campo delle scienze sportive.

#### Raccomandazioni per le Università e i comitati scientifici delle organizzazioni sportive

- La cultura sportiva femminile, come abilità, sensibilità e pratica, devono essere un tema delle ricerche scientifiche.
- Sviluppare programmi di educazione e formazione che prendano in considerazione

le capacità delle donne in tutte le agenzie formative, le scuole e le università.

- Aumentare la consapevolezza sulle questioni di genere in tutte le scienze sportive.
- Valorizzare il lavoro delle ricercatrici, ad esempio attraverso speciali premi.
- Incoraggiare le reti di donne nelle scienze sportive.
- Garantire la trasparenza nei criteri di selezione nei processi di reclutamento per le posizioni accademiche, la promozione e il fund raising.
- Aumentare le opportunità per donne e uomini per la conciliazione fra carriera scientifica e vita privata. La conciliazione dei tempi di vita e quelli professionali non dovrebbero essere considerati come un problema, ma un vantaggio che arricchisce la vita di donne e uomini.
- Considerare la cura dei figli come un compito sia per donne che per uomini e tenere nella giusta considerazione le necessità familiari (ricerche all'estero, congedi parentali...)
- Cambiare la cultura sul posto di lavoro nelle scienze sportive: le gerarchie, la competizione e lo sfruttamento sono nocive per entrambi i sessi.
- Introdurre regole che mettano al bando la violenza (inclusa quella sessuale) nella comunità scientifica.
- promuovere ricerche e scambi di conoscenza sulle tematiche di genere nel mondo accademico.

#### Raccomandazioni per l'Unione Europea

- Sostenere la formazione di donne per ruoli tecnici, organizzativi e dirigenziali nelle scienze sportive.
- Sviluppare, implementare e monitorare gli obiettivi e le attività per migliorare le politiche di genere nelle scienze sportive
- Sviluppare linee guida per le comunità scientifiche che abbiano come obiettivo della promozione delle donne.
- Assegnare delle quote per la presenza di donne nei comitati direttivi in tutte le aree delle scienze sportive.
- Creare sovvenzioni e specifiche linee di finanziamento per le ricercatrici delle scienze sportive.

**Donne, sport e media.** I mass media hanno un grande impatto sullo sviluppo culturale dell'Unione Europea e devono essere i primi ad abbracciare i principi e i valori delle politiche di genere, nonché le priorità e le raccomandazioni presentate in questa Carta.

Le atlete devono avere le stesse opportunità di essere rappresentate nei mass media, tanto quanto gli atleti.

La copertura mediatica deve rispettare la dignità di tutti gli individui.

Le donne devono essere rappresentate equamente nelle posizioni dirigenziali, come pure nella professione di giornalista, fotografo o editore.

### Raccomandazioni per le federazioni e le organizzazioni sportive

- Organizzare seminari formativi sulle tematiche di genere con giornalisti ed esperti del mondo dei media.
- Porre maggiore attenzione nelle proprie pubblicazioni sul tema delle tematiche di genere e aumentare lo spazio dedicato allo sport femminile.
- Creare una piattaforma europea in internet dove sia possibile scaricare reportage, storie, biografie delle atlete donne.
- Incoraggiare le donne, in particolare le atlete, a chiedere ai mass media maggiore copertura.
- Incoraggiare le atlete a raccontare le proprie storie di successo e condividere le buone pratiche con il pubblico/ lettori.

### Raccomandazioni per l'Unione Europea

- Celebrare ogni anno la "notte dello sport femminile", in cui le atlete abbiano attenzione e copertura giornalistica.
- Sostenere la pubblicazione di una rivista delle donne nello sport a tutti i livelli (dal professionismo allo sport amatoriale), al fine di dare più visibilità allo sport femminile.

**Spettatori e tifosi.** Le donne devono avere le stesse opportunità degli uomini di esprimere la propria passione sportiva da tifose e partecipare come membri di un gruppo di ultras.

Il tifo femminile deve essere rispettato e le donne devono avere l'opportunità di ricoprire ruoli dirigenziali nei gruppi e di non essere considerate come semplici spettatrici o mere consumatrici che non conoscono gli obiettivi della tifoseria.

### Raccomandazioni per i gruppi ultras

- Denunciare abusi sessisti negli spalti.
- Non assecondare canti sessisti.
- Esporre striscioni o stendardi, spillette o adesivi con chiari messaggi antisessisti.
- Scrivere articoli dedicati all'antisessismo nello sport nelle fanzine.
- Controllare che gli statuti delle federazioni o delle società sportive ci siano clausole antisessiste.
- Cambiare i rituali dei tifosi, i canti o il nome dei gruppi che chiaramente escludono le donne.

### Raccomandazioni per le società sportive e le federazioni

- Incoraggiare la presenza delle donne ai grandi eventi sportivi, creando un'atmosfera che incoraggi la loro partecipazione.
- Gli statuti e i regolamenti delle federazioni e delle società sportive devono includere esplicite clausole contro il sessismo e devono applicare misure concrete per reagire contro incidenti sessisti.

- Le federazioni e le società sportive devono considerare la lotta al sessismo una priorità.

### Leadership

Attualmente le donne sono ancora sottorappresentate nei posti dirigenziali nelle organizzazioni

sportive e nelle federazioni, in tutte le aree e a tutti i livelli. Le diverse iniziative ad esempio promosse dal CIO o dalle federazioni sportive non hanno rimosso le barriere che impediscono alle donne di avere un reale accesso ai ruoli dirigenziali.

Attualmente il 17% dei dirigenti CIO sono donne e la media percentuale di presenza femminile nella direzione di 70 federazioni sportive internazionali è meno del 10%. Di queste federazioni, il 29% non ha neanche una donna nell'esecutivo. Solo 5 federazioni hanno un presidente donna.

La stessa sottorappresentazione di donne dirigenti può essere trovata fra le associazioni europee: nelle 52 federazioni europee la percentuale di donne dirigenti è dell'11% e più di un terzo delle federazioni non hanno una singola donna nell'esecutivo. L'ENGSO ha 80% di uomini e il 20% di donne; l'EOC ha un comitato esecutivo composto da soli uomini.

La proporzione dell'esecutivo di organizzazioni sportive in 11 paesi selezionati è del 79% su 21% in favore degli uomini. Solo 3 delle 18 federazioni ha una donna presidente: il British Olympic Association (BOA), il British Sport and Recreation Alliance (ex CCPR) la Norwegian Olympic and Paralympic Committee and confederation of Sport (NIF). Il NIF risponde alle leggi sull'uguaglianza di genere in Norvegia che promuove la discriminazione positiva per incrementare la proporzione di donne inserite nei comitati esecutivi.

Una simile ineguaglianza caratterizza tutti i settori nevralgici decisionali delle federazioni sportive in tutte le nazioni europee.

Inoltre gli uomini dominano la scena amministrativa nei governi europei e nelle agenzie governative, come ad esempio nel UK Sport e Sport England, responsabile per i fondi per lo sport professionistico per lo sport per tutti. La direzione del London Organising Committee of the Olympic Games e i Giochi Paralimpici (LOGOC) consiste in 19 membri, fra loro c'è una sola donna, la principessa Anna D'Inghilterra.

Il basso numero di donne dirigenti è ancora più impressionante se si considera che circa il 50% delle donne in Europa pratica sport. In nazioni come la Danimarca e la Germania, circa il 40% dei soci sono donne. Questi numeri dimostrano il forte interesse delle donne nello sport.

Questa ineguale partecipazione delle donne nei processi decisionali del mondo sportivo viola i diritti fondamentali di democrazia e di diritti umani e civili, come pure il principio di Eliminazione di Tutte le Forme di Discriminazione contro le Donne (CEDAW), sancito fin dal 1978. Tutto ciò danneggia la credibilità delle istituzioni sportive e chiede una forte riforma allo scopo di arrivare ad un'equa partecipazione di uomini e donne in tutti i livelli e tutte le aree dello sport.

### **Buone pratiche**

**FRANCIA:** Riservare posti per le donne nel sistema dirigenziale del mondo dello sport è qualcosa che già esiste e funziona molto bene. Ad esempio in Francia il Judo è organizzato in questa maniera. Le quote sono stabilite nelle regole federali ad ogni livello (federazione, lega, società sportive). Invece a livello nazionale il numero delle donne nel comitato esecutivo della federazione deve essere proporzionale al numero di donne iscritte in questa federazione il 27% di soci sono donne, nell'esecutivo si riscontra la stessa percentuale: 5 donne su 21, il che rappresenta il 23%.

**NORVEGIA:** La regolazione sulle pari opportunità di genere in Norvegia dichiara che ogni sesso deve essere rappresentato con almeno il 40% quando un organismo pubblico elegge comitati, direttivi, consigli etc. entrambi i sessi devono essere rappresentati in ogni comitato con almeno 2 o 3 persone.

**ITALIA:** Al fine di permettere la partecipazione a tutte le riunioni delle dirigenti che hanno bambini piccoli, la UISP ha deciso di pagare le spese (viaggio e soggiorno) per una persona che aiuti le dirigenti a svolgere le proprie funzioni e prendersi cura dei bambini. Queste misure, adottate nel 2009, hanno lo scopo di permettere alle donne di accettare una carica (specialmente di carattere nazionale) senza porsi il problema della scelta se essere0 madri i dirigenti.

## 2. WFLP

Nella primavera 2014 la UEFA ha accolto i suggerimenti delle federazioni affiliate dando vita ad un programma di leadership specificatamente dedicato alle donne impegnate presso le federazioni nazionali europee. Il WFLP (Women in Football Leadership Programme) è pensato per tutte le donne che lavorano nel calcio e non necessariamente nel settore del calcio femminile. Il programma punta a individuare elementi che abbiano il potenziale per ricoprire posizioni di leadership e a svilupparne le capacità. Inoltre, alle donne che ricoprono già tali incarichi verrà fornito un supporto ulteriore.

Ogni edizione successiva del programma offre alle partecipanti tutti gli strumenti per una carriera dirigenziale di successo.

Tra le partecipanti c'è Jane Purdon, amministratrice di UK Sports, che spiega l'importanza di avere una donna come riferimento. *“E' bello che la UEFA ci chieda di fare da guida, perché possiamo dimostrare alle prossime generazioni che è possibile ottenere un ruolo di leadership nel calcio nello sport”*.

Secondo Joyce Cook, direttore amministrativo del Centre for Access to Football in Europe (CAFE) ed ex partecipante al corso, il programma UEFA Women in Football offre anche l'incentivo di *“identificare le donne dal profilo compatibile e candidarle a questi ruoli”*.

Nel programma si combatte per eliminare i pregiudizi inconsci sul posto di lavoro.

Alla base ci sono credenze errate che condizionano la messa in pratica della valorizzazione della diversità di genere. Questo accade anche se le donne sono ben rappresentate sul posto di lavoro.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> [www.uefa.com](http://www.uefa.com)

## CONCLUSIONI

### **Il cammino percorso**

Gli argomenti trattati in questo elaborato evidenziano quanto la crescita e lo sviluppo del bambino, sia dall'aspetto sociale che motorio, richiedano grande cura ed attenzione da parte dell'allenatore. Il bambino a 7 anni, entrato ormai nel mondo della scuola, compie notevoli progressi sul piano socio-cognitivo: comincia a passare dall'egocentrismo infantile al sociocentrismo, costruendo relazioni orizzontali (con persone che si trovano sullo stesso livello di potere sociale, per conoscenze, comportamenti e capacità). Piaget definisce questa come fase delle operazioni concrete.

I 7 anni rappresentano una tappa nodale nella crescita dei fanciulli: elaborano le informazioni raccolte e diventano più precisi nelle esecuzioni del movimento.

Secondo Le Boulch, nel bambino tra i 7 e gli 8 anni avviene un aumento staturale (proceritas) e un aumento ponderale (turgor).

L'allenatore deve programmare e adattare la seduta di allenamento per promuovere la crescita del bambino, considerando l'eterogeneità del gruppo. La sua abilità riguarderà soprattutto l'integrazione dei singoli nel gruppo squadra, dovranno emergere le sue competenze comunicative e relazionali.

Nell'odierna società, con la valorizzazione della figura femminile, non è più insolito ritrovarle anche nei campi da calcio: una delle più maschiline realtà.

Questa rappresenta una grande rivoluzione, infatti oggi è facile, e non più insolito, trovare donne che allenano bambini. Da questo proposito, cuore dell'elaborato, individuare e delineare profili relativi alla leadership femminile: come la donna, date le sue peculiarità, riesce a guidare un gruppo e interagire con i bambini.

Empatia, capacità di ascolto e cooperazione, favoriscono tutto ciò.

### **I risultati raggiunti**

La donna come leader ha con sé tutti quei tratti tipici del suo sesso: grande empatia, intelligenza emotiva e insita capacità di ascolto, differentemente dall'uomo leader che punta soprattutto al raggiungimento dei suoi obiettivi.

Dalla presentazione degli stili di leadership, una differenza emerge, ma riguarda essenzialmente tratti tipici della persona.

L'abilità comunicativa, la capacità di costruire relazioni e valorizzare il bambino in tutti i suoi aspetti: queste sono le caratteristiche che un allenatore deve possedere.



Nell'elaborato è stato riportato un articolo, nel quale ragazzi e ragazze provenienti dal calcio e dalla pallavolo, si confrontavano con allenatori di sesso opposto. Dal risultato dello studio è emerso che le ragazze non avevano problemi a lavorare con allenatori uomini, bastava questi fossero competenti, diversamente dai ragazzi, i quali si sentivano a disagio.

In un altro articolo citato, una donna dimostrando le sue conoscenze e abilità di forza, in una gara a livello internazionale di sollevamento pesi, era riuscita ad accaparrarsi la "credibilità" degli atleti.

La donna ha sempre fatto difficoltà ad emergere, colpa di stereotipi e luoghi comuni.

Allo stesso tempo, è sempre stata vista come mentore: donna maestra, nutrice. Molte sfaccettature caratteriali, favoriscono sicuramente una relazione con il più piccolo. I bambini nel momento del bisogno vogliono essere coccolati, ricercano nell'allenatrice quella figura materna.

### **Le prospettive aperte**

Il trattato ha evidenziato come nel tempo sia cambiata la figura della donna, abbattendo le barriere di genere.

Il riconoscimento delle abilità della persona e la sua valorizzazione, devono andare oltre il loro sesso. Alla base di tutto c'è sempre l'educazione e la cultura. Introdurre una figura femminile in tutte quelle realtà considerate "da maschi", per il bambino non sarà altro che una grande opportunità: riuscirà a confrontarsi con le diversità e farne una risorsa preziosa e una crescita.

La società deve abituare fin da subito che la donna è sullo stesso livello dell'uomo, e come lui, può insegnare tanto, anche in un campo da calcio.

Non si tratta di superiorità, ma di capacità, mezzi e vie di comunicazione efficaci. I bambini oggi sono circondati da distrazioni e privi di punti di riferimento: l'allenatore o l'allenatrice devono essere questo per loro.

## BIBLIOGRAFIA

Aureli T., Bascelli E., Camodeca M., Di Sano S., Il bambino in classe, aspetti teorici e strumenti di valutazione. Volume 11 di Dimensione della psicologia. Carocci, 2008.

Averill J. R., The social construction of emotion with special reference to love. In Gergen, K. J., Davis, E. (Eds.), The social construction of the person, Springer, New York 1985.

Bar-On R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In Bar-On, R., Parker, D.A. (Eds.), The handbook of emotional intelligence, Jossey- Bass, San Francisco.

Bernardi M., Bertolucci C., Canali V., Conte R., Mainardi C., Tasco A., Volta E., Zoni M., Bambini in movimento, Calzetti e Mariucci editori, 2013.

Carlotto G., Soft skills. Franco Angeli, Milano 2015.

Carraro A., Lanza M. , Insegnare/apprendere in educazione fisica, Armando Editore, Roma 2009.

Casolo F., Lineamenti di teoria e metodologia del movimento umano, Vita e Pensiero, Milano 2002.

Cera R., Pedagogia del gioco, riflessioni teoriche sulla funzione educativa del gioco, Franco Angeli, Milano 2009.

Cocco G.,Tiberio A., Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito sociosanitario. Comunicazione, lavoro di gruppo e team building, Franco Angeli Edizioni, 2011.

Cotterill S., Fransen K., Athlete Leadership in Sport Teams: Current Understanding and Future Directions, International Review of Sport and Exercise Psychology, April 2016.

Elksin L., Elksin N., Fostering social-emotional learning in the classroom, Educational Vol., 124 (1) 2003.

- Erikson E. H., *The life cycle completed*, W. W. Norton, New York 1998.
- La Varvera F., Puleo S., *Comunicazione non verbale*, Sovera Edizioni, Roma 2013.
- Verrastro V., *Psicologia della comunicazione: un manuale introduttivo*, Franco Angeli Editore, Milano 2007.
- Mandolesi L., Passafiume D., *Psicologia e psicobiologia dell'apprendimento*, Springer-Verlag Italia, Milano 2004.
- Manno R., *Scuola dello sport- rivista di cultura sportiva anno 3 numero 1 gennaio- marzo 1984 articolo*.
- Marshall J Magnusen, Deborah J Rhea, *Division I Athletes' Attitudes Toward and Preferences for Male and Female Strength and Conditioning Coaches*, *Journal of Strength and Conditioning Research*, July 2009.
- Molinari G. , *Management e leadership nelle organizzazioni sanitarie*, Franco Angeli Edizioni, 2005.
- Pepe D., *La psicologia di Piaget nella cultura e nella società italiana*, collana di psicologia diretta da M. Cesa- Bianchi, Franco Angeli, Milano 1997.
- PintonelloA ., Vitali F., *Psicologia dello sport: Formazione, ricerca, consulenza*, libreria universitaria.it, Padova 2005.
- Ripani G., *La scuola calcio a misura di bambino: competere e non combattere*, Sovera edizioni, Roma 2016.
- Romano F, Bonetti D., *Leadership al femminile, manuale pratico per donne che vogliono tirar fuori il meglio di sé nella vita e nel lavoro*, Oscar Mondadori, Milano 2014.
- Rossi B., Marziali F., *Il maestro di sport, vademecum per allenatori dei bambini e dei ragazzi*, Calzetti e Mariucci editori, Ferriera di Torgiano (PG) 2009.

Scopesi A., Zanobini M., Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli adulti: prospettive evolutive e sociali, Franco Angeli Edizioni, Milano 2007.

SIFORP, La formazione psicologica, fondamenti, competenze, metodologie, strumenti ed ambiti di intervento, Franco Angeli, Milano 2008.

Stratz C. H., Der Körper des Kindes für Eltern, Erzieher, Ärzte und Künstler, 2<sup>a</sup> Edizione. Stuttgart, F. Enke, 1904.

Zatti A., Psicologia di comunità per educatori, libreriauniversitaria.it, Limena (PD) 2016.

### **SITOGRAFIA**

[www.uefa.com](http://www.uefa.com)

[www.figc.it](http://www.figc.it)

## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>2</b>
<b>CAPITOLO PRIMO</b>	<b>4</b>
<i>La categoria “Primi Calci”</i>	<b>4</b>
1. Il profilo psicologico del bambino	<b>6</b>
1.1. Lo sviluppo cognitivo	<b>6</b>
1.2. Lo sviluppo psicosociale	<b>8</b>
2. La dimensione motoria a 7-8 anni	<b>9</b>
2.1. Gli schemi motori di base	<b>11</b>
2.2. Le capacità motorie	<b>13</b>
3. Il gioco: crescita e socializzazione	<b>15</b>
<b>CAPITOLO SECONDO</b>	<b>21</b>
<i>La leadership nel calcio giovanile</i>	<b>21</b>
1. La leadership	<b>22</b>
1.1. Gli stili di leadership	<b>24</b>
1.2. La costruzione del gruppo squadra	<b>26</b>
2. Le regole della comunicazione	<b>29</b>
3. La relazione allenatore-giocatore	<b>33</b>
<b>CAPITOLO TERZO</b>	<b>36</b>
<i>Identità femminile nella leadership</i>	<b>36</b>
1. Leadership e genere	<b>36</b>
2. L’intelligenza emotiva	<b>39</b>
2.1. L’intelligenza emotiva nel bambino	<b>42</b>
2.2. La relazione donna-bambino	<b>43</b>
<b>CAPITOLO QUARTO</b>	<b>45</b>
<i>Donna e sport in Europa</i>	<b>45</b>
1. Carta Europea dei Diritti delle Donne nello Sport	<b>45</b>
2. WFLP	<b>54</b>

<b>CONCLUSIONI</b>	<b>55</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>57</b>