

Padua, 2018-04-06<sup>th</sup> [revised version]

## **“ONE RESOURCE KIT FOR TEACHERS” PROJECT - FINAL REPORT: TESTING THE TOOLKIT**

### **1. A BRIEF OVERVIEW OF THE PROJECT**

The “*One Resource Kit for Teachers*” project was promoted in 2014 by a group of international Organizations composed by the World Anti-Doping Agency (WADA), the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), the International Olympic Committee (IOC), the International Paralympic Committee (IPC), the International Council for Sport Science and Physical Education (ICSSPE) and the International Fair Play Committee (IFPC). The main goals reported in the call were to map curriculum requirements for values education across the globe and to develop and pilot a contemporary resource kit for teachers that supports the delivery of their existing curriculum requirements for values-based education through sport.

A research Team referring to the AIESEP (Association Internationale des Écoles Supérieures d’Éducation Physique - International Association for Physical Education in Higher Education), made by scholars from the universities of Augsburg (Germany), Basel (Switzerland), Cork (Ireland), Hong Kong (Chinese University of Hong Kong), Queensland (Australia), Limerick (Ireland), Londrina (Brazil) and Padua (Italy) and coordinated by prof. Attilio Carraro (University of Padua), was selected by the partner Organizations for the realization of the project.

The “*One Resource Kit for Teachers*” project was originally funded with 50,000 USD (first part of the project) and was re-funded with an additional USD 20,000 on June 2015 (second part of the project).

The first part of the project foresaw five consecutive phases:

- a literature search on values-based education through sport;
- a global scan of values-based curricula;
- the development of a resource kit for teachers;
- the piloting of the resource with teachers in different countries;
- the review of the Toolkit contents according to the feedbacks received from educators across the globe.

The final version of the Toolkit was sent by the research Team to the partner Organizations on March 2016, after a meeting held the 17<sup>th</sup> of March 2016 at the IOC in Lausanne, where the first part of the project was considered concluded.

The second part of the project consisted in a pilot study aimed to test the usability and the effectiveness of the Toolkit by implementing its use in some schools. The characteristics and the results of this study are synthetically described in the present report.

## **2. RESEARCH DESIGN AND PURPOSES**

The research was designed as a school-based quasi-experimental study with pre and post-intervention measures, adopting a mixed method, quantitative and qualitative, approach.

We hypothesized that the proposed activities (selected within the *Inclusion* and the *Equity* areas of the Toolkit) might improve prosocial behaviour, perceived caring climate at school, and empathy in students involved in the study.

Quantitative data (i.e. standardized questionnaires, see the measures section) were collected pre and post-intervention. To investigate the reasoning processes linked with the proposed activities, open-ended questions about “equity” were administered to students after the intervention, adding a qualitative analysis. In addition, teachers’ opinions on the proposed activities were explored, with a particular focus on the utility and usability of the Toolkit.

## **3. MATERIALS AND METHOD**

The study was conducted in four schools in North-East Italy, by using the Italian translation of the Toolkit working sheets and the Italian version of the questionnaires described below. **Three researchers were trained on the Toolkit philosophy and contents first, then they were informed about the research design and method. Each one went in one school: one researcher went to the middle school and the others went to the two involved primary schools.**

### **3.1 Participants**

A total of 282 students from 4 Italian middle school classrooms and 12 primary school classrooms were involved in four different settings (see table 1). Seven primary and 2 middle school teachers collaborated in and assisted the project implementation.

After obtaining the agreement of the school principals and the teachers' Councils to take part in the study, written informed consent was obtained from all parents/guardians before the beginning of the activities. Participation agreement was also reached for all the children involved.

**Table 1.** Boys, girls and total number of participants involved in each school.

School	Group	TOT	Boys	Girls	Age M (SD)
Middle school	Experimental	39	22	17	
	Control	39	20	19	12.4 (0.5)
	Total	78	42	36	
Primary school 1	Experimental	54	24	30	
	Control	45	19	26	9.2 (1.0)
	Total	99	43	56	
Primary school 2	Experimental	54	32	22	
	Control	51	23	28	9.6 (1.1)
	Total	105	55	50	

### 3.2 Measures

#### 3.2.1 Standardized Questionnaires

The *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ; Goodman, et al., 1998; Italian version by Marzocchi et al., 2004) is a behavioural screening questionnaire about 3-16 years old, widely used in many countries all over the world. There are different versions of the SDQ, created to meet the needs of researchers, clinicians and teachers. The SDQ for self-completion by early adolescents asks about 25 traits. Items are grouped into five 5-item subscales (Emotional Symptoms; Conduct Problems; Hyperactivity/Inattention; Peer relationship Problems; Prosocial Behaviour) and are rated on a 3-point scale anchoring with "not true", "somewhat true", and "certainly true". The scale can be treated with a continuum score, summing up all the answers, or as a categorical score. Recently a four-fold classification has been created. This four-fold classification attributes to final score the belonging to one of four categories: "close to average", "slightly lowered", "low" and "very low" ([www.sdqinfo.com/a0.html](http://www.sdqinfo.com/a0.html)). The questionnaire can be used to audit everyday practice (e.g. in special schools) or to evaluate specific interventions.

In our study, the *Prosocial Behaviour* subscale was administered to both the students and their teachers (teachers filled in a questionnaire for each student).

The *How I Feel in Different Situations* questionnaire (HIFDS, Feshbach, et al., 1991, Italian version by Bonino et al., 1998) assesses empathy in children and preadolescents. The HIFDS consists of 12 self-report items grouped into two subscales measuring the affective (e.g., “When somebody tells me a nice story, I feel as if the story is happening to me”) and the cognitive (e.g., “I can sense how my friends feel from the way they behave”) dimension of empathy. Items are rated on a 4-point Likert scale, ranging from never true = 1, to always true = 4.

The *School as a Caring Community Profile-II* (SCCP-II; Lickona & Davidson, 2000) has been developed to help schools assess themselves as caring communities. In this 42-question survey, the first 25 items relate to the students’ perceptions, the remaining 17 items relate to the adults’ perceptions. Items are scored on a 5-point Likert scale with anchors from 1 to 5 (Almost always = 5; Frequently = 4; As often as not = 3; Sometimes = 2; Almost never = 1). The SCCP-II identifies both areas of strength and areas that need improvement. Areas of relatively low ratings and those where there are significant discrepancies in the ratings given by different groups, can become the focus of interventions aimed to strengthen the role of the school as a caring community.

Three subscales of the SCCP-II were used in the present research: *Perceptions of Student Respect* (9 items, e.g. “Students treat classmates with respect”); *Perceptions of Student Friendship and Belonging* (9 items, e.g. “Students help each other, even if they are not friends”); and *Perceptions of Students’ Shaping of Their Environment* (7 items, e.g. “Students try to get other students to follow school rules”).

### 3.2.2 Open-ended questions

The qualitative investigation for students comprised five open-ended questions to evaluate knowledge and awareness about *Equity*:

1. What is equity?
2. Do you think equity is important? Why?
3. I show/showed equity when ...
4. My classmates show/showed equity when ...
5. My teachers show/showed equity when ...

A general question on what students thought they learnt during the proposed activities was also added, so to get a simple answer relevant to the educational course effectiveness. Participants were asked to answer the direct question: “What have you learnt from this project?”. Students in the control group answered the question “What have you learnt in the last two months?”.

Teachers were questioned about their perception on the feasibility and usefulness of the proposed activities. The following four questions were used:

1. Do you think this project may be a feasible intervention during curricular teaching?
2. Do you think the project could be useful to promote prosocial behaviour?
3. Which are, in your opinion, the strengths of the proposed activities?
4. Which are, in your opinion, the weaknesses of the proposed activities?

### *3.3 Procedure*

Before the implementation of the project, the lessons plan was shared with the involved teachers and the best moments to go to school to deliver the Toolkit activities have been identified. A shared time scheduling has been set. Generally, when activities needed the school gym, the project was implemented during PE lessons, however it was delivered also during Italian language and science classes in middle school.

Students in the experimental groups, in both primary and middle school, took part in 60-minute game-based workshops, 1 per week for 10 consecutive weeks. The [list of the](#) selected activities is reported in the Box 1, [the full Italian version of the adopted worksheets](#) are reported in the [Appendix](#).

**Worksheet 2:** You can't judge a book by its cover (*Inclusion area*)

**Worksheet 5:** Guess the word! (*Inclusion area*)

**Worksheet 8:** Exclusion, integration, inclusion (*Inclusion area*)

**Worksheet 22:** Understanding privilege (*Equity area*)

**Worksheet 23:** Down with stereotypes (*Equity area*)

**Worksheet 24:** A fair game? (*Equity area*)

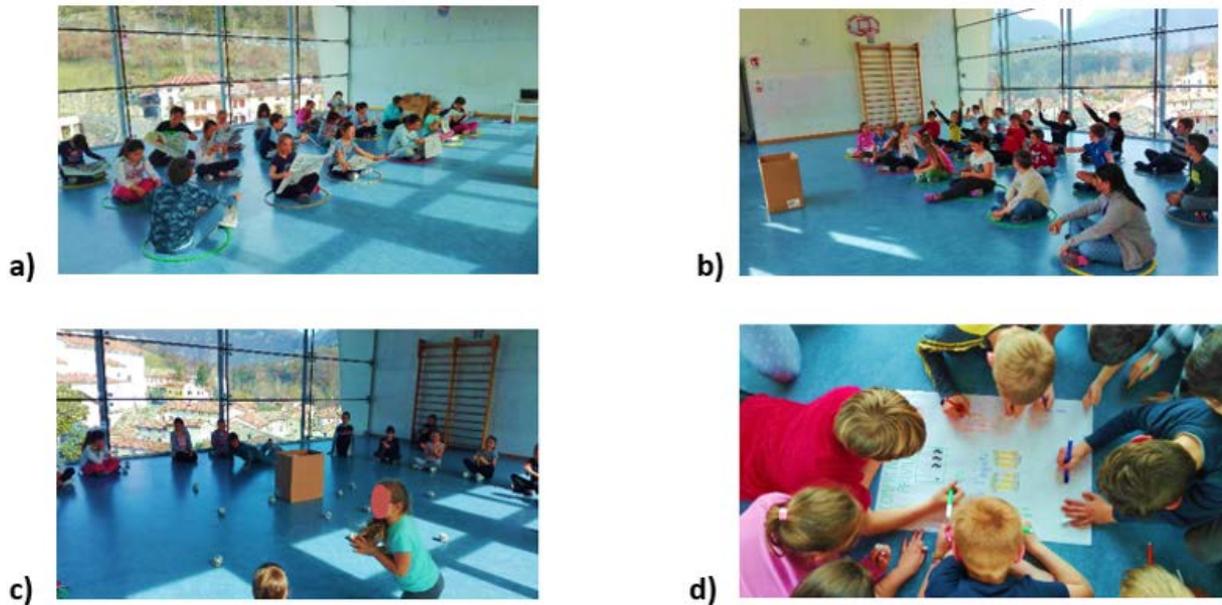
**Worksheet 25:** Secret agents (*Equity area*)

**Worksheet 26:** One for all, all for one (*Equity area*)

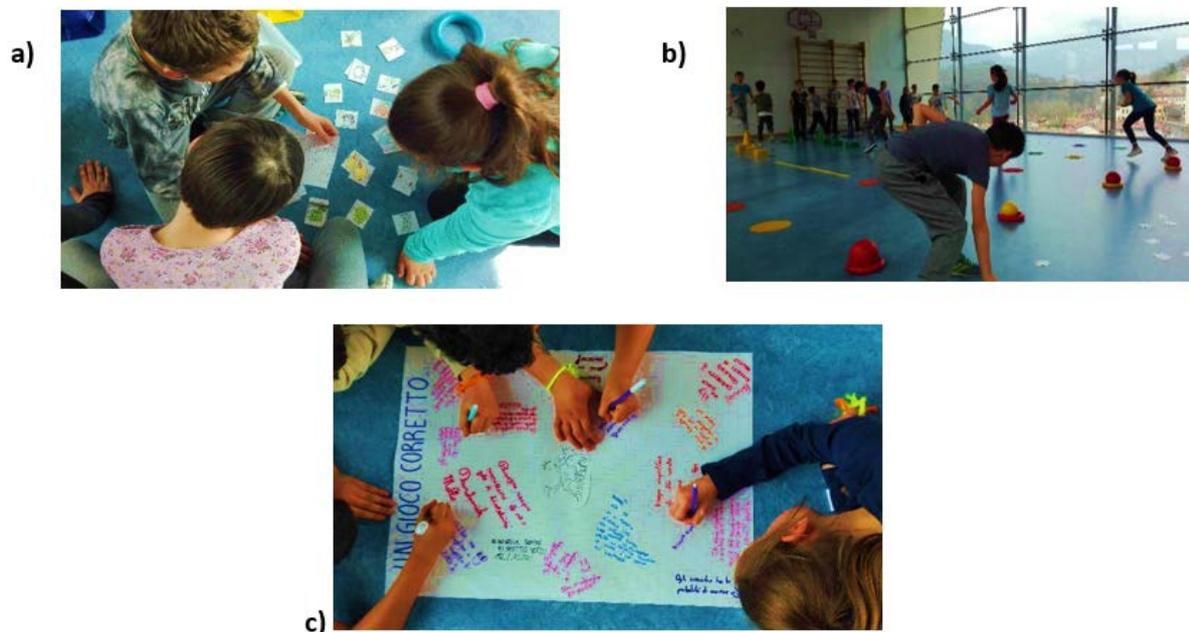
**Worksheet 27:** One role for everyone (*Equity area*)

**Box 1.** Selected activities from the last version of the Toolkit for the intervention.

As proposed in the Toolkit, each activity began with an initial inspiring game, question or problem; the main activity was developed in the central part of the lesson; then a reflective phase concluded the lesson: students were encouraged to thought about the experience they played and to link its significance in the out-of-school situations. Activities were selected from the Toolkit and were adapted to each classroom and to the specific settings. Active learning strategies (problem based learning, group discussion, cooperative learning, reflective learning ...) were used in the intervention, thus putting emphasis not only on “what” needs to be taught but also on “how” to teach it (in Figure 1 and 2 it is possible to see students in action with different plays and group activities).



**Figure 1.** Primary school pupils participating in three different moments of the activity on understanding the privilege: a) understanding and preparation phase; b) active play; c) active play experiencing equal distance from the target; d) reflective practice and feelings/opinions put into words after the game.



**Figure 2.** Primary school pupils participating in three different moments of the fair play activity: a) understanding and preparation phase; b) active play; b) reflective practice and feelings/opinions put into words after the game.

A final meeting was planned to conclude the activities summarizing the principal points of the intervention. Students had the opportunity to watch a short multimedia presentation with a recap of all the workshops they played during the project. Moreover, during this meeting, experimental classrooms in primary school received a sort of “travel-diary” in which the pages were constituted by posters developed during the intervention in group-based activities (Figure 3).



**Figure 3.** Children preparing the cover page of the travel-diary of the values-based educational course (a); the travel diary (b and c); and pupils receiving it (d).

Students in the eight control classrooms participated in usual curricular lessons and filled in the questionnaire package at the same time of the experimental groups, at the baseline and at the post intervention.

## 4. RESULTS

### 4.1 Quantitative data

Interesting relations between variables have been reported for students from both middle and primary school classrooms. Tables 2 and 3 show correlations among variables respectively for middle and primary school students.

Among middle school students, significant positive correlations between self-reported Prosocial Behaviour and Affective Empathy ( $r = .454, p < .01$ ), SCCP-Friendship ( $r = .292, p < .01$ ), and SCCP-Environment ( $r = .378, p < .01$ ) have been reported. Moreover, Affective Empathy positively correlated with SCCP-Environment ( $r = .257, p < .05$ ).

**Table 2.** Correlations among variables at the baseline for middle school students.

	2.	3.	4.	5.	6.	SCCP-II Environ.
1. Prosocial Behaviour students	,122	,454**	,138	,205	,292**	,378**
2. Prosocial Behaviour teachers		,094	-,072	,145	,140	,109
3. Affective Empathy			,359**	,030	,146	,257*
4. Cognitive Empathy				-,137	,059	,092
5. SCCP-II Respect					,614**	,651**
6. SCCP-II Friendship						,736**

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

**Table 3.** Correlations among variables at the baseline for primary school pupils.

	2.	3.	4.	5.	6.	SCCP-II Environ.
1. Prosocial Behaviour students	.238**	.382**	.096	.207**	.124	.313**
2. Prosocial Behaviour teachers		.083	-.017	.125	.148*	-.010
3. Affective Empathy			.266**	.013	.025	.228**
4. Cognitive Empathy				.069	-.029	.099
5. SCCP-II Respect					.455**	.541**
6. SCCP-II Friendship						.486**

Note. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

Among primary school pupils, significant positive correlations between self-reported Prosocial Behaviour and teacher-reported Prosocial Behaviour ( $r = .238, p < .01$ ), Affective Empathy ( $r =$

.382,  $p < .01$ ), SCCP-Respect ( $r = .207$ ,  $p < .01$ ), and SCCP-Environment ( $r = .313$ ,  $p < .01$ ) have been reported. Moreover, Affective Empathy positively correlated with SCCP-Environment ( $r = .228$ ,  $p < .01$ ).

It is important to note that Pearson’s correlation analysis showed significant positive subscales intercorrelations both for the Empathy and the SCCP questionnaire. [The measures seemed to work well with the group of participants, and investigated variables reported correlations in the expected directions.](#)

Baseline comparison by gender revealed higher scores for girls than boys in self-reported SDQ, teacher reported SDQ, and Affective Empathy among middle school students (Table 4). For primary school pupils, gender differences resulted in higher scores for girls in all the variables with exception of Cognitive Empathy and SCCP Respect (Table 5).

**Table 4.** Baseline descriptive statistics of all the variables for boys and girls in middle school, and results of the independent sample t-test by gender.

	Boys		Girls		t	p
	M	SD	M	SD		
SDQ Prosocial Behaviour - Students	6.60	1.42	7.39	1.64	-2.29	.025
Prosocial Behaviour - Teachers	6.36	1.86	7.53	2.02	-2.67	.009
HIFDS Affective Empathy	2.27	.51	2.64	.50	-3.18	.002
Cognitive Empathy	2.84	.44	2.83	.44	.21	n.s.
SCCP-II Respect	3.27	.53	3.08	.66	1.39	n.s.
Friendship	3.04	.59	2.96	.65	.54	n.s.
Environment	2.62	.88	2.58	.78	.21	n.s.

**Table 5.** Baseline descriptive statistics of all the variables for boys and girls in primary school, and results of the independent sample t-test by gender.

	Boys		Girls		t	p
	M	SD	M	SD		
SDQ Prosocial Behaviour - Students	7.57	1.33	8.52	1.38	-4.96	<.001
Prosocial Behaviour - Teachers	6.29	2.73	8.07	2.04	-5.31	<.001
HIFDS Affective Empathy	17.00	3.75	19.38	3.45	-4.62	<.001
Cognitive Empathy	14.90	2.94	14.87	2.82	.10	n.s.
SCCP-II Respect	3.53	.58	3.70	.66	-1.85	n.s.
Friendship	3.45	.64	3.74	.65	-3.17	.002
Environment	3.25	.76	3.57	.75	-2.91	.004

Because of the differences reported by gender in both middle school students and primary school pupils, analysis of data was conducted splitting the sample by gender.

Pre and post descriptive statistics by group (experimental and control) are reported in Table 6 and 7.

**Table 6.** Pre and post intervention descriptive statistics of all the variables for experimental and control group in middle school.

		Boys				Girls			
		Experimental		Control		Experimental		Control	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
SDQ Prosocial Behaviour	Pre	6.64	1.50	6.55	1.36	7.65	1.37	7.16	1.86
Students	Post	7.00	1.90	7.00	1.86	7.94	1.25	7.21	1.62
SDQ Prosocial Behaviour	Pre	<b>5.91</b>	1.95	<b>6.85</b>	1.66	7.65	2.29	7.42	1.81
Teachers	Post	<b>7.27</b>	1.96	<b>5.75</b>	1.59	8.41	1.87	7.37	2.17
HIFDS	Pre	2.21	0.50	2.35	0.52	<b>2.76</b>	0.50	<b>2.53</b>	0.48
Affective Empathy	Post	2.38	0.51	2.33	0.51	<b>2.97</b>	0.48	<b>2.48</b>	0.44
HIFDS	Pre	2.84	0.51	2.86	0.36	2.80	0.48	2.85	0.42
Cognitive Empathy	Post	2.88	0.50	2.90	0.41	2.89	0.34	2.79	0.47
SCCP-II Respect	Pre	3.15	0.54	3.40	0.50	3.01	0.64	3.14	0.69
	Post	3.13	0.58	3.40	0.58	2.82	0.65	3.35	0.53
SCCP-II Friendship	Pre	2.87	0.64	3.22	0.48	2.82	0.42	3.09	0.79
	Post	2.81	0.72	3.06	0.57	2.50	0.69	3.05	0.76
SCCP-II Environment	Pre	2.55	1.01	2.70	0.73	2.40	0.54	2.75	0.93
	Post	2.30	0.79	2.79	0.78	2.17	0.64	2.81	0.95

Among middle school students, in the pre versus post comparison, repeated measures analysis of variance (RM-ANOVA) showed a significant difference between experimental and control group for girls on Affective Empathy,  $F = 7.69$ ,  $p = .009$ ,  $partial \eta^2 = .189$ . Moreover, a significant group x time interaction effect has been found for Prosocial Behaviours reported by teachers,  $F = 32.24$ ,  $p < .001$ ,  $partial \eta^2 = .446$ , indicating significantly higher increase for boys in the experimental group than those in the control group.

Among primary school pupils, the RM-ANOVA reported a significant difference between experimental and control group for girls on Teacher-reported Prosocial Behaviour,  $F = 6.02$ ,  $p = .016$ ,  $partial \eta^2 = .063$ . Moreover, among primary school boys the RM-ANOVAs showed a significant group x time interaction effect for self-reported Prosocial Behaviours,  $F = 7.29$ ,  $p = .009$ ,  $partial \eta^2 = .088$ , and for SCCP-Respect,  $F = 9.62$ ,  $p = .003$ ,  $partial \eta^2 = .112$ , indicating boys in the experimental group improving more than boys in the control group.

**Table 7.** Pre and post descriptive statistics of all the variables for experimental and control group in primary school.

		Boys				Girls			
		Experimental		Control		Experimental		Control	
		Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
SDQ Prosocial Behaviour	Pre	<b>7.41</b>	1.35	<b>7.78</b>	1.29	8.35	1.51	8.69	1.23
Students	Post	<b>7.41</b>	1.39	<b>7.29</b>	1.57	8.12	1.53	8.25	1.30
SDQ Prosocial Behaviour	Pre	5.70	2.76	7.07	2.50	<b>7.58</b>	2.11	<b>8.54</b>	1.87
Teachers	Post	6.52	2.30	7.12	2.13	<b>8.04</b>	2.10	<b>8.72</b>	1.63
HIFDS	Pre	17.41	4.01	16.50	3.40	19.67	3.44	19.11	3.47
Affective Empathy	Post	17.44	3.84	16.86	3.39	20.10	3.88	19.38	3.63
HIFDS	Pre	14.77	2.67	15.07	3.27	14.80	2.86	14.93	2.80
Cognitive Empathy	Post	15.09	2.67	14.83	3.15	15.02	2.86	15.00	2.94
SCCP-II Respect	Pre	<b>3.42</b>	0.57	<b>3.67</b>	0.56	3.60	0.74	3.79	0.56
	Post	<b>3.62</b>	0.57	<b>3.45</b>	0.65	3.64	0.63	3.60	0.71
SCCP-II Friendship	Pre	3.50	0.58	3.39	0.70	3.73	0.68	3.76	0.63
	Post	3.35	0.64	3.33	0.71	3.62	0.95	3.49	0.67
SCCP-II Environment	Pre	3.30	0.75	3.20	0.78	3.60	0.89	3.56	0.61
	Post	3.09	0.75	3.02	0.80	3.29	0.80	3.30	0.80

By using the self-reported and the teacher-reported SDQ Prosocial Behaviour as a categorical score, pre and post frequency distribution for middle and primary school students in the four categories were calculated, results are reported in Table 8. In Table 9, the frequency distributions of students improving, worsening or non-changing SDQ category in the post versus pre condition are reported.



**Table 8.** Pre and post frequency distribution of self-reported and teacher-reported SDQ Prosocial Behaviour (categorical scores) for experimental and control group in middle and primary school.

		Middle school				Primary school			
		Self-report		Teacher-report		Self-report		Teacher-report	
		EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG
Very low	Pre	1	5	2	1	1	1	22	12
	Post	1	3	0	3	0	1	13	4
Low	Pre	4	2	6	2	7	1	14	6
	Post	3	4	2	5	8	8	14	10
Slightly lowered	Pre	11	5	5	5	13	5	15	3
	Post	8	6	6	5	13	5	12	5
Close to average	Pre	23	27	26	31	84	88	56	75
	Post	27	26	31	26	84	80	69	77

Note. EG = Experimental Group; CG = Control Group.

**Table 9.** Frequency distribution of changes in self-reported and teacher-reported SDQ Prosocial Behaviour (categorical scores) for experimental and control group in middle and primary school.

		Middle school				Primary school			
		Self-report		Teacher-report		Self-report		Teacher-report	
		EG	CG	EG	CG	EG	CG	EG	CG
No change		24	23	30	30	81	78	64	72
Improved		9	10	9	1	13	4	31	16
Worsened		6	6	0	8	14	14	13	8

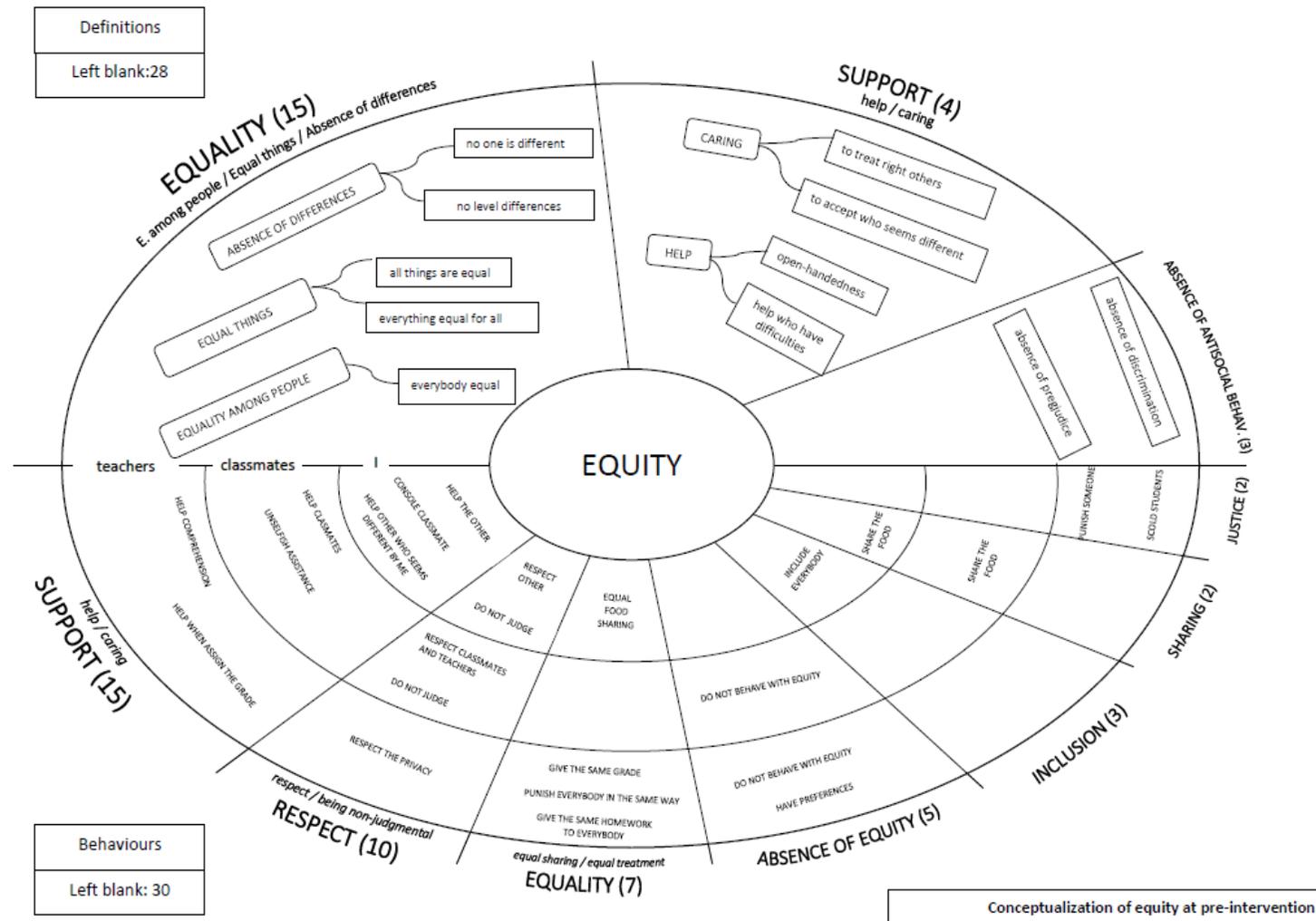
Note. EG = Experimental Group; CG = Control Group.



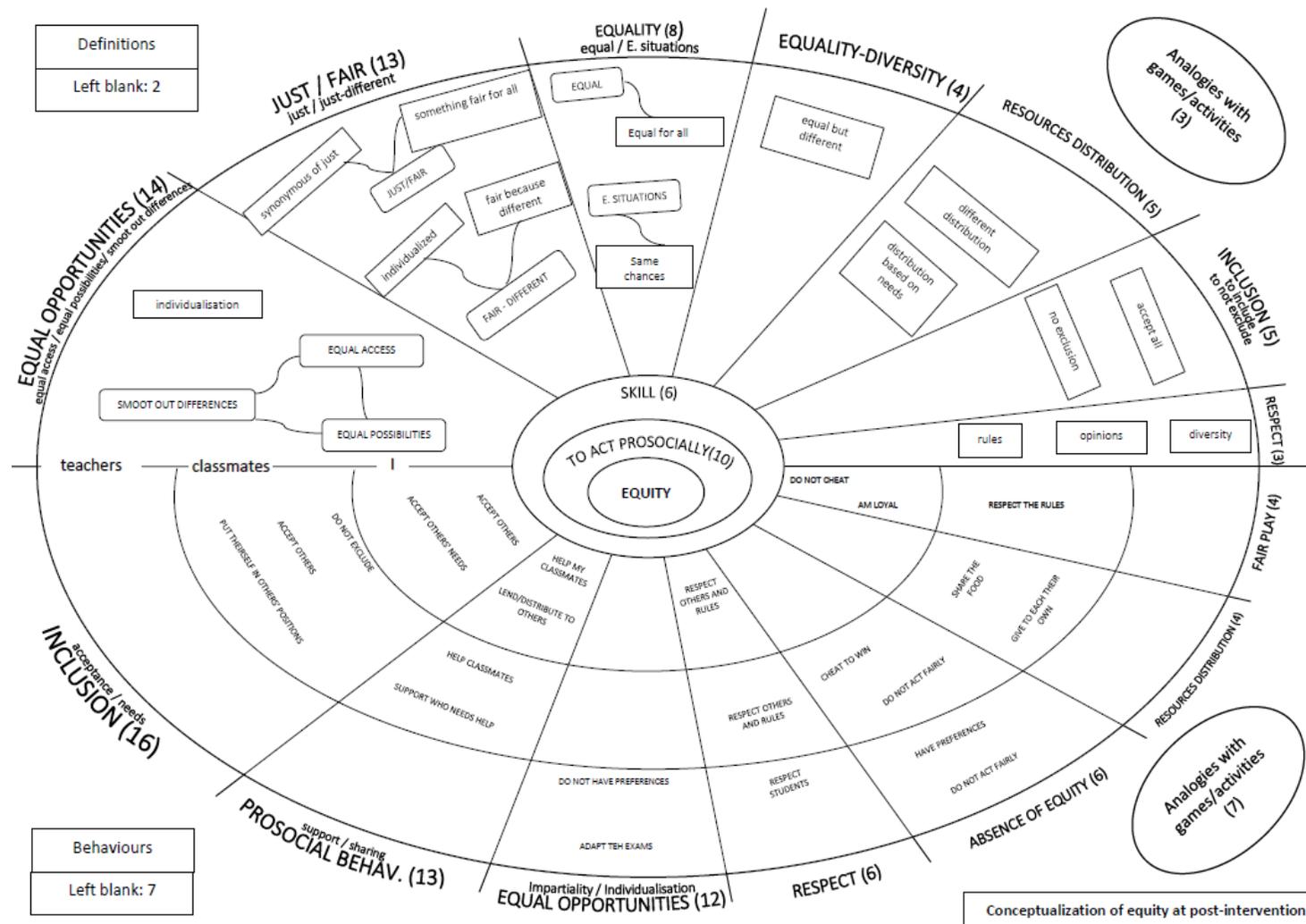
#### *4.2 Qualitative data - students*

Analyst triangulation technique has been adopted to analyse the answers of the open-ended questions, with three independent researchers reviewing the text written by students on equity. This can provide an understanding by multiple ways of seeing the data.

All the text analysis was conducted in Italian. To give an example of the positive results obtained by students on equity understanding, we report in the following maps of qualitative analyses for middle school students at pre and post intervention (see figures 4 and 5).

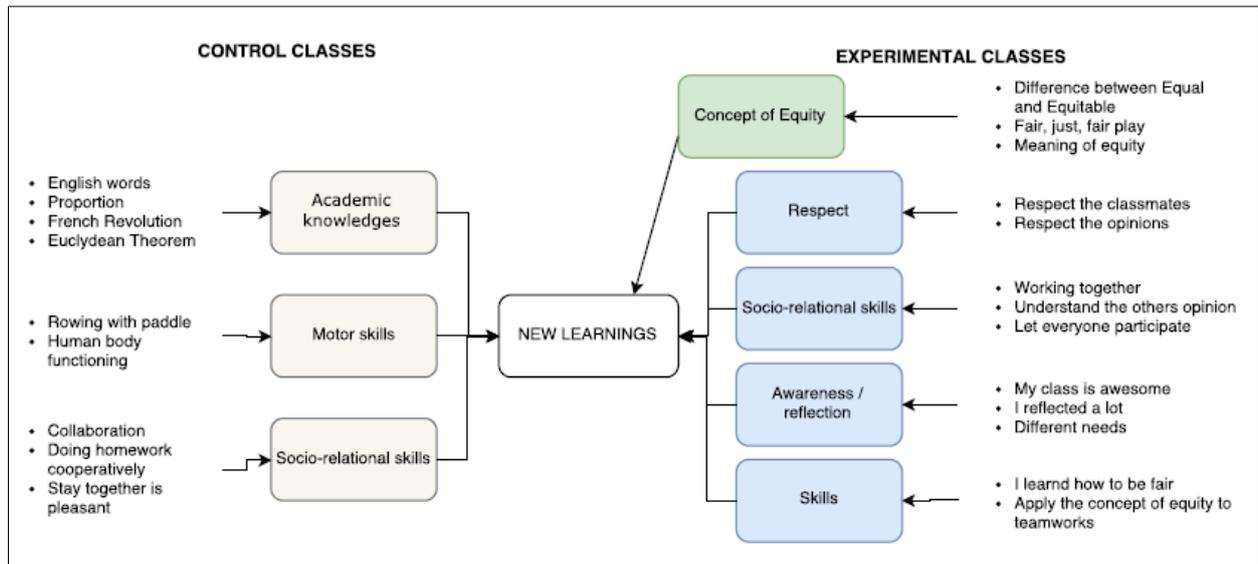


**Figure 4.** Middle school experimental group's results of the text analysis of answers to the question on equity, at the baseline.



**Figure 5.** Middle school experimental group's results of the text analysis of answers to the question on equity, post intervention.

At the question “What have you learnt from this project?”, middle school students highlighted mainly concepts in the areas of equity, respect, relational skills, and prosocial behaviour, differently from the control classrooms that, answering the question “What have you learnt in the last two months?”, mainly reported concepts related to academic subjects (Figure 6).



**Figure 6.** The frequency distribution of answers on “what do you think you learn from this project?” among experimental middle school participants.

To give an example regarding primary school students improvements, the frequency distribution of the answers at pre and post intervention about the questions “What is equity?” (Table 10), “I show/showed Equity when...” (Table 11), “My classmates show/showed Equity when...” (Table 12), and “My teachers show/showed Equity when...” (Table 13) are provided in the following. Moreover, the frequency distribution of answers on “What have you learnt from this project?” are reported in Figure 6.

**Table 10.** Pre and post frequency distribution of answers at “What is equity?” for experimental and control group participants.

Experimental	Control
<b>Pre-intervention</b>	
I don't know (16 quotes) Not pertinent (13 quotes) Equality (8 quotes) Respect (5 quotes) Support (4 quotes) Prosocial behaviour (3 quotes) Equal value (3 quotes)	I don't know (13 quotes) Not pertinent (10 quotes) Equality (15 quotes) Support (2 quotes) Prosocial behaviour (7 quotes) Equal value (3 quotes)
<b>Post-intervention</b>	
Prosocial behaviour (28 quotes) Equal access (17 quotes) Respect (11 quotes) Fair-Play (8 quotes) Inclusion (3 quotes) Equal value (2 quotes)	Equality (22 quotes) Not pertinent (8 quotes) I don't know (7 quotes) Equal value (6 quotes) Support (2 quotes) Respect (1 quote) Inclusion (1 quote)

**Table 11.** Pre and post frequency distribution of answers at “I show/showed Equity when ...” for experimental and control group participants.

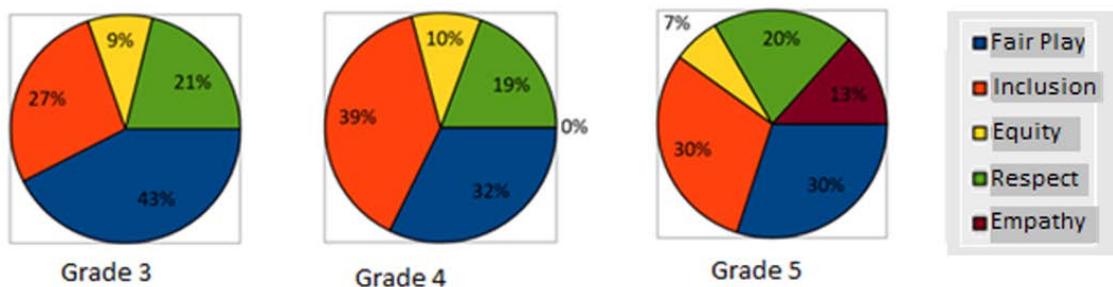
Experimental	Control
<b>Pre-intervention</b>	
I don't know (16 quotes) Not pertinent (13 quotes) Support (13 quotes) Prosocial behaviour (9 quotes) Distribution of resources (3 quotes) Equality (2 quotes) Respect (1 quote) Inclusion (1 quote) Equal access (1 quote)	Not pertinent (17 quotes) I don't know (15 quotes) Support (5 quotes) Prosocial behaviour (4 quotes) Inclusion (3 quote) Distribution of resources (1 quote) Equality (1 quote) Respect (1 quote) Equal access (1 quote)
<b>Post-intervention</b>	
Prosocial behaviour (24 quotes) Examples linked to the course (7 quotes) Distribution of resources (5 quotes) Fair play (6 quotes) Equal access (5 quotes) Inclusion (4 quotes) Respect (4 quotes) Equity (4 quotes) No answer (4)	Not pertinent (14 quotes) I don't know (9 quotes) Support (8 quotes) Prosocial behaviour (4 quotes) Distribution of resources (4 quotes) Equality (3 quotes) Inclusion (2 quotes) Examples linked to non-equity (2 quotes)

**Table 12.** Pre and post frequency distribution of answers at “My classmates show/showed Equity when ...” for experimental and control group participants.

Experimental	Control
<b>Pre-intervention</b>	
I don't know (11 quotes) Not pertinent (9 quotes) Support (13 quotes) Prosocial behaviour (11 quotes) Fair play (4 quotes) Inclusion (3 quote) Respect (2 quote) Distribution of resources (1 quote) Equality (1 quote) Examples linked to non-equity (1 quote) Empty answer (2)	I don't know (20 quotes) Not pertinent (12 quotes) Prosocial behaviour (6 quotes) Support (3 quotes) Inclusion (3 quote) Distribution of resources (1 quote)
<b>Post-intervention</b>	
Prosocial behaviour (26 quotes) Fair play (5 quotes) Inclusion (9 quotes) Examples linked to the course (4 quotes) Respect (3 quotes) Examples linked to non-equity (3 quote) Distribution of resources (2 quotes) Empty answer (4)	I don't know (17 quotes) Not pertinent (7 quotes) Support (7 quotes) Prosocial behaviour (4 quotes) Inclusion (4 quote) Distribution of resources (3 quote) Fair play (2 quotes) Equality (2 quotes) Respect (1 quote)

**Table 13.** Pre and post frequency distribution of answers at “My teachers show/showed Equity when...” for experimental and control group participants.

Experimental	Control
<b>Pre-intervention</b>	
Support (21 quotes) Not pertinent (14 quotes) I don't know (9 quotes) Equal access (7 quotes) Fair play (4 quotes) Inclusion (3 quote) Distribution of resources (1 quote) Examples linked to non-equity (1 quote) Equity (1 quote) No answer (1)	I don't know (19 quotes) Not pertinent (13 quotes) Support (10 quotes) Equal access (2 quotes) Distribution of resources (1 quote) Examples linked to non-equity (1 quote)
<b>Post-intervention</b>	
Prosocial behaviour (22 quotes) Equity (9 quotes) Equal access (7 quotes) Distribution of resources (6 quotes) Inclusion (2 quote) Fair play (1 quote) Examples linked to non-equity (1 quote) I don't know (1 quote) No answer (2)	I don't know (26 quotes) Equal access (9 quotes) Support (7 quotes) Not pertinent (4 quotes) Examples linked to non-equity (2 quotes) Equity (1 quote)



**Figure 7.** The frequency distribution of answers on “what do you think you learn from this project?” among experimental participants in 3rd, 4th and 5th grade.

### 4.3 Qualitative data – teachers

Teachers answered four written open-ended questions, textual analysis was carried out. In the following a summary of results has been reported.

#### 1. Do you think this may be a feasible intervention during your curricular teaching?

Teachers reported the intervention is feasible and in line with the Italian curricular guidelines that encourage cross-disciplinary teaching and highlight the importance of educating

students to be “active citizens”, to behave in a socially responsible manner, and to develop positive relationships. For teachers the project resulted in a feasible intervention, but since they assisted an external researcher proposing the lessons (they did not teach directly), they all suggested that a training before implementing the Toolkit in the curricular practice is needed.

2. *Do you think the project could be useful to promote prosocial behaviour?*

Teachers answered the project was useful, they said it was a mean to work specifically on topics as values development and prosocial behaviour. This was perceived different from the usual situation in school, where teachers generally educate students to behave in a socially responsible way in the everyday practice, but only by regulative discourse or reprimands when it is necessary.

3. *Which are, in your opinion, the strengths of the proposed activities?*

Teachers mainly reported as strengths of the projects the game-based aspect of the activities, the adoption of active learning strategies, the importance of the discussed concepts, the group-based activities.

4. *Which are, in your opinion, the weaknesses of the proposed activities?*

The limited time dedicated to the entire project was reported as the biggest weakness. To see effective results for teachers the project should be longer, developed all along the school year.

## **5. DISCUSSION**

Both the teachers and the students were very glad about the proposed activities and reported good effectiveness for the intervention in improving prosocial behaviour. This was paralleled by an improvement for boys in some of the variables investigated with the questionnaires, but it was mainly sustained by qualitative investigation.

One limitation has been found in the use of quantitative instruments to detect changes between pre and post intervention in both primary and lower secondary school students. Probably the **quantitative instruments were right but the period of intervention not long enough to produce significant changes** in the investigated variables. Conversely, the qualitative analysis showed

improvement in both understanding and thinking processes linked to prosocial behaviour and more generally to equity. *Since the investigated variables are very complex, and currently we do not have a standard method to test the effectiveness of such educational materials, we have the need to further explore validity of the method and investigated variables.*

There is the need to further investigate the effects of values-based intervention in schools. To sustain the importance and the dissemination of the Toolkit, evidence of its effectiveness in different contexts and settings is necessary. The adaptation of the contents occurred with students of different school grades, would be even greater to adjust the same activities for students of different countries in the world. This should take into consideration societal differences, cultural specificities and religions. Thus, it would be important to consider different contexts of application because it would mean different results.

A key point emerged from this piloting study in Italian schools: teacher preparation is an essential component for an effective values-based education, and this is important not only for PE teachers but for teachers of all the subjects (especially thinking to cross-curricular projects or resources like the Toolkit). Findings let us to support the need of a specific module on values education in the curricula of teacher's initial preparation. This idea is reinforced also by results of the global scan we carried out at the beginning of 2015 reporting that values education is embedded across the curriculum in most of the countries. The fact that there is not a specific subject in the school curriculum devoted to educating students on this topic, let us think that probably teachers do not receive a specific training in their initial preparation.

Creating a wide international community of teachers working on this topic would enhance PE quality around the globe because of the impact that values-based education through sport and PE could have in the out-of-school youths' behaviours. A multicentre international research project to test the effectiveness of the Toolkit, with pre-post and follow up measures, could be an ideal and useful strategy to enrich the evidence on and widespread benefits of values-based education through PE and sport. Among these benefits, fair-play and misconducts prevention warrant note because they are linked to "fairness", the core value of the Toolkit.

## REFERENCES

- Bonino, S., Lo Coco, A., & Tani, F. (1998). *Empatia. I processi di condivisione delle emozioni*. Firenze: Giunti.
- Carraro, A., McCuaig, L., Marino, M., & Gobbi, E. (2017). Values-based education through physical education and sport: A toolkit for teachers. In D. Colella, B. Antala, & S. Epifani (Eds.), *Physical education and best practices in primary schools*, pp. 223-240. Lecce: Pensa Multimedia.
- Feshbach, N., Caprara, G. V., Lo Coco, A., Pastorelli, C., Manna, G., & Menzes, J. (1991). *Empathy and its correlates: cross cultural data from Italy*. Paper presented at the Eleventh Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioural Development, Minneapolis.
- Goodman, R., Meltzer, H., & Bailey, V. (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7, 125-130.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2000). School as a caring community profile-II (SCCP-II).
- Marzocchi, G. M., Capron, C., Di Pietro, M., Duran Tauleria, E., Duyme, M., Frigerio, A., Thérond, C. (2004). The use of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in Southern European countries. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(2), 40-46. doi: 10.1007/s00787-004-2007-1
- What is the SDQ? Retrieved September 5, 2016, from <http://www.sdqinfo.com/a0.html>. Last access on 22/01/2018.

## RELATED SCIENTIFIC PRODUCTS

- Carraro A., Macdonald D., Gobbi E., Chambers F. (2015). *The "One Resource Kit for Teachers" WADA-AIESEP project*. Symposium at the AIESEP world conference. Madrid, 8-11 July 2015.
- Carraro, A. & Marino, M. (2016). Lo sport che educa: tra miti e realtà. *Formazione & Insegnamento*, (14)3/s, 13-23.
- Carraro, A. (2017). *Sport and moral values: is sport a mean to promote a better society?* Invited seminar at the University of Augsburg, Germany, on 20<sup>th</sup> July 2018.
- Carraro, A. (2017). *Sport, physical education and moral values: myths and reality*. Invited workshop at the University of Augsburg, Germany, on 26-27<sup>th</sup> June 2018.

- Carraro, A., (2016). L'educazione ai valori attraverso l'educazione fisica e lo sport: una riflessione critica. Invited workshop, 13<sup>th</sup> April 2016 - Padua, Italy.
- Carraro, A., Brandl-Bredenbeck, H.P., Chambers, F., Elliot, C., Gobbi, E., Greguol, M., Ha, A., Macdonald, D., McCuaig, L., McMullen, J., Marino, M., & Pushe, U. (2015). Challenging values-based education through sport and PE: preliminary results from the "one resource kit for teachers" WADA-AIESEP project. *Sport Sciences for Health*, 11(Suppl.1).
- Carraro, A., Gobbi, E., Brandl-Bredenbeck, H-P., Chambers, F., Elliot, C., Ha, A., Macdonald, D., Marino, M., McCuaig, L., & McMullen, J. (2016). Results of the "One Resource Kit for Teachers" WADA-AIESEP Project. In: Book of Abstract - AIESEP International Conference "Blazing New Trails: Future Directions for Sport Pedagogy and Physical Activity". Laramie, USA, 8-11 Giugno 2016.
- Carraro, A., McCuaig, L., Marino, M., & Gobbi, E. (2017). Values-based education through physical education and sport: A toolkit for teachers. In D. Colella, B. Antala, & S. Epifani (Eds.), *Physical education and best practices in primary schools*, pp. 223-240. Lecce: Pensa Multimedia.
- Carraro, A., Chambers, F., Greguol, M., & Macdonald, D. (2016). Invited Symposium Values-Based education through sport and physical education: myths and reality ICSEMIS 2016 International Convention September 3<sup>rd</sup> – 2016 Santos, São Paulo – Brazil.
- Gobbi, E., & Marino, M., (2016). Strumenti didattici per l'educazione ai valori attraverso l'educazione fisica e lo sport. Invited teachers workshop, 13<sup>th</sup> April 2016 – Padua, Italy.
- Gobbi, E., Elliot, C., Greguol, M., Ha, A., McMullen, J., & Carraro, A. (2015). Preliminary results from the global environmental scan on values-based education. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, vol. 410, p. 429, ISSN: 1133-6366.
- Marino, M., Gobbi, E., & Carraro, A. (2016). Values-education through physical education: the effects of a program implementation in middle school. *Sport Sciences for Health*, 12(Suppl.1), S51-S52.

Prof. Dr. Attilio Carraro, Dr. Erica Gobbi  
Department of Biomedical Sciences  
University of Padua, Italy

## **APPENDIX**

## SCHEDA 2

Titolo: **L'apparenza inganna**

### Obiettivi

- Comprendere il concetto di pregiudizio
- Stimolare una riflessione sulle diverse modalità di comunicazione e di interpretazione della realtà
- Migliorare la comunicazione non-verbale
- Riflettere su quali possono essere le migliori strategie per una comunicazione efficace
- Riflettere sulle ambiguità nella comunicazione
- Fornire strumenti per migliorare le capacità di riflessione andando oltre l'apparenza

<b>Partecipanti</b>	<b>Tempi</b>	<b>Setting</b>	<b>Materiali</b>
Tutto il gruppo classe	60' per ciascuna attività (vedi descrizione). Ogni attività può essere svolta in più incontri (p.es. 3 lezioni da 20')	Indoor / Outdoor Palestra, classe o altro spazio.	Immagini e modelli per gli studenti (vedi descrizione attività). Una fonte di luce (proiettore, faretto, candele...) per proiettare ombre.

### Active Learning Strategies

- Game-based learning
- Learning by reflection
- Group discussion
- Case studies
- Anchored instruction

### Difficoltà e prerequisiti

Nessun prerequisito richiesto

### Suggerimenti e note per la sicurezza

## Descrizione attività:

### Attività 1

Si legga un estratto del *Piccolo Principe* (*Il Piccolo Principe*, Antoine de Saint-Exupéry, 1943). La lettura può essere effettuata dall'insegnante o da alcuni allievi.

...“Un tempo lontano, quando avevo sei anni, in un libro sulle foreste primordiali, intitolato “Storie vissute della natura”, vidi un magnifico disegno. Rappresentava un serpente boa nell'atto di inghiottire un animale. [...]. C'era scritto: “I boa ingoiano la loro preda tutta intera, senza masticarla. Dopo di che non riescono più a muoversi e dormono durante i sei mesi che la digestione richiede”. Meditai a lungo sulle avventure della giungla. E a mia volta riuscii a tracciare il mio primo disegno.

Il mio disegno numero uno. Era così:



#### Suggerimento:

L'insegnante mostra alla classe l'immagine.

Il disegno può essere riportato su foglio a parte per essere mostrato ed, eventualmente, appeso in classe.

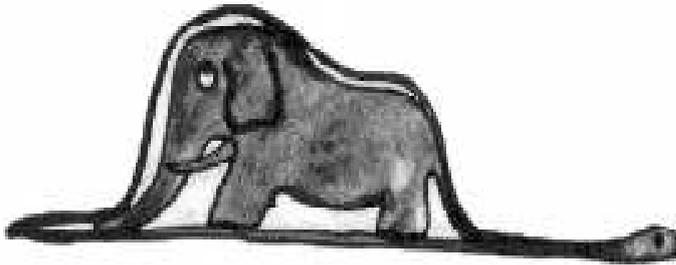
Mostrai il mio capolavoro alle persone grandi, domandando se il disegno li spaventava.

Ma mi risposero: “ Spaventare? Perché mai, uno dovrebbe essere spaventato da un cappello?”

Il mio disegno non era il disegno di un cappello. Era il disegno di un boa che digeriva un elefante. Affinché vedessero chiaramente che cos'era, disegnai l'interno del boa.

Bisogna sempre spiegargliele le cose, ai grandi.

Il mio disegno numero due si presentava così:



**Suggerimento:**

L'insegnante mostra alla classe l'immagine.

Il disegno può essere riportato su foglio a parte per essere mostrato ed, eventualmente, appeso in classe.

**Discussione:**

L'insegnante può guidare la discussione ponendo le seguenti domande preparate secondo quest'ordine: (1) domande aperte e di diagnosi, (2) domande di provocazione e contestualizzazione, (3) riordino delle priorità, (4) sintesi e generalizzazione.

**Sueggerimenti:**

L'insegnante terrà traccia delle affermazioni riportandole su lavagna, cartelloni, fogli etc..

**1. Domande aperte e di analisi:**

- Cosa pensi a proposito di questa storia?
- Cosa significa questa storia per te?
- Cosa hai provato nel vedere l'elefante all'interno del serpente? E' quello che avevi immaginato?
- Quale è il messaggio principale di questa storia?

**2. Provocazione e Contestualizzazione**

- Ritieni che il messaggio che l'autore ci sta mandando sia importante? Perché affermi ciò?
- In quali casi può tornare utile ricordarsi di questo messaggio?
- Hai mai vissuto qualcosa di simile? Fai qualche esempio.

**3. Riordino delle priorità.**

- Quale fra quelli che abbiamo individuato è il messaggio più importante?

- Quali situazioni di vita, fra quelle che avete elencato, potrebbero essere le più importanti?
- Come ci potremmo comportare in queste situazioni?

4. Sintesi e generalizzazione:

- Cosa è accaduto nella storia?
- Le questioni più importanti che abbiamo identificato sono:
- I comportamenti migliori che potremmo mettere in atto sono:

**Attività 2**

L'insegnante mostra agli allievi l'immagine "prima" (vedi tabella sotto) e chiede agli allievi di riportare quello che vedono in quell'immagine. Le diverse affermazioni vengono riportate nello schema proposto sotto. Dopodiché viene proposta l'immagine "dopo" e viene chiesto agli allievi di riportare riflessioni ed emozioni personali rispetto a questa seconda immagine confrontata con la prima.

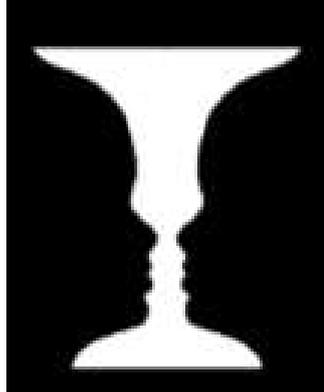
Per esempio, l'insegnante potrebbe utilizzare le seguenti immagini (prima e dopo):

Prima	Dopo
	



L'insegnante stimolerà ulteriormente la riflessione mostrando *immagini ambigue* e focalizzando il discorso sulla soggettività nell'interpretare ciò che si vede.

- Cosa vedi in queste immagini?
- Sei in grado di vedere anche dell'altro?

Signorina o anziana signora	Coniglio o paepera?	Calice o due volti?
		

**Discussione:**

1. Domande aperte e di analisi:
  - Cosa pensi del lavoro che abbiamo fatto?
  - Quale/i messaggi possiamo trarne?
  - Cosa significa per te "avere diversi punti di vista"?

2. Provocazione e Contestualizzazione:

- Ritieni che sia importante rispettare i diversi punti di vista? Perché?
- Quali connessioni possiamo trovare fra il concetto di pregiudizio e la comprensione delle opinioni degli altri?

3. Riordino priorità e ipotesi di possibili azioni:

- Ti sei mai messo nella condizione di confrontare le tue opinioni con quelle di qualcun altro? Cosa hai fatto?
- Quale di queste situazioni che abbiamo individuati è la più importante?

4. Sintesi e generalizzazione:

- Le questioni più importanti che abbiamo evidenziato sono:
- I comportamenti migliori che potremmo avere sono:

**Riflessioni:**

L'insegnante invita gli studenti a riportare, nella tabella sottostante, le proprie emozioni, sensazioni e pensieri guidando la riflessione sul tema di questa unità: *l'apparenza inganna!*

Cosa significa, secondo te, la frase "l'apparenza inganna"?

Hai mai vissuto qualche situazione in cui hai giudicato male una persona in base all'apparenza (parole, azioni...)? Racconta...

**SCHEDA 5**

**TITOLO: Indovina la parola!**

**Obiettivi**

- Aumentare la consapevolezza delle difficoltà comunicative e percettive che riguardano le persone con deficit uditivi;
- Implementazione delle risorse individuali per migliorare la comunicazione non verbale;
- Condividere opinioni, problemi e soluzioni riguardo le difficoltà di comunicazione;
- Comprendere l'importanza della comunicazione non verbale nelle relazioni interpersonali.

<p><b>Partecipanti</b> Tutta la classe divisa in gruppi.</p>	<p><b>Tempi</b> Dai 10' in poi per l'attività in base agli obiettivi del docente. 15-20' per la discussione che può svolgersi in momenti diversi. Attività ripetibile più volte</p>	<p><b>Setting</b> Indoor/outdoor. Preferibile spazio contenuto per favorire discussione.</p>	<p><b>Materiali</b> Fogli, pennarelli, una scatola.</p>
--	---	--	---

**Strategie di apprendimento**

- Game-based learning
- Learning by reflection
- Collaborative & Cooperative Learning
- Problem based learning

**Difficoltà e prerequisiti**

L'insegnante sceglierà delle parole che possono rappresentare oggetti (studenti più giovani) o emozioni (studenti più grandi).

**Suggerimenti e note per la sicurezza**

## DESCRIZIONE

Per la preparazione dell'attività, l'insegnante penserà a diverse parole che rappresentano oggetti (e.g. macchina, albero, tavolo) o emozioni (e.g. amore, comprensione, pace) e le scriverà su pezzi di carta che verranno posti in una scatola. Successivamente gli alunni verranno divisi in gruppi di 4 o 5 componenti ciascuno. Ogni gruppo pescherà una parola dalla scatola e avrà 5 minuti per organizzare una scenetta che la rappresenti utilizzando esclusivamente canali di comunicazione non verbale. Il resto della classe dovrà "indovinare la parola".

### Discussione:

Alla fine dell'attività, l'insegnante guiderà la riflessione sulle potenzialità della comunicazione non verbale, sulle difficoltà di comunicare senza la verbalizzazione, e su quali alternative possano esistere per facilitare la comunicazione con persone con deficit uditivi.

La discussione può essere condotta con tutto il gruppo classe oppure organizzata a gruppi ed essere stimolata dalle seguenti domande:

- Quali sono state le principali difficoltà che hai incontrato nel cercare di capire quello che i compagni stavano rappresentando?
- E' possibile formulare e comunicare una idea chiara e univoca di un concetto senza usare la parola?
- In che modo possiamo comunicare con gli altri usando il corpo?
- Quali azioni/movimenti hai scelto per rappresentare la parola? Perché?
- Come possiamo supportare gli studenti con deficit uditivi (e non solo) a comunicare con gli altri (linguaggio dei segni, espressioni corporee e facciali, messaggi scritti)?

#### Suggerimenti:

Discussione in gruppo: si consiglia di riportare su foglio, cartellone o lavagna le riflessioni maggiormente significative.

Discussione a coppie o in piccoli gruppi: un allievo per gruppo riporta alla classe le considerazioni che vengono poi annotate sui cartelloni.

**Scheda 8**

**TITOLO: Esclusione, Integrazione, Inclusione**

**Obiettivi**

- Sperimentare una situazione di sport adattato per persone con differenti abilità
- Aumentare la consapevolezza riguardanti le potenzialità e possibilità delle persone con disabilità
- Favorire la comprensione dei concetti di esclusione, integrazione e inclusione
- Aumentare la consapevolezza riguardo ai vissuti delle persone con disabilità nel contesto scolastico e sportivo
- Migliorare le capacità degli allievi di agire in modo inclusivo nei confronti delle persone con differenti bisogni

<b>Partecipanti</b>	<b>Tempi</b>	<b>Setting</b>	<b>Materiali</b>
Gruppo classe diviso in gruppi di 5-7 componenti.	15' minuti per ogni attività. Le attività possono svolgersi in momenti differenti ed essere ripetute a piacimento.	Indoor/outdoor Si consiglia l'uso di una palestra per la prima parte di lavoro.	Una palla adatta al livello della classe (di spugna, da pallavolo, da spiaggia...). Rete per dividere il campo di gioco (rete da pallavolo, nastro, elastico, filo, etc.). Fischietto (o altro segnalatore acustico). Nastro per delimitare lo spazio di gioco.

**Active Learning Strategies**

- Game-based learning
- Brain storming
- Case studies
- Group discussion

**Difficoltà e prerequisiti**

**Suggerimenti e note per la sicurezza**

Non è necessario che gli studenti giochino rispettando gli elementi tecnici della pallavolo. Il docente può apportare tutte le modifiche che ritiene opportune (specialmente per gli allievi al di sotto dei 10 anni) quali: concedere che la palla tocchi il terreno una o più volte; consentire che la palla venga bloccata; aumentare il numero di passaggi che gli allievi possono eseguire; etc.

## DESCRIZIONE – Prima Parte

In palestra o in cortile

### Attività 1

Nella prima parte della lezione, due squadre di sei giocatori giocano a pallavolo con l'obbligo di avere un giocatore per squadra

che gioca stando seduto a terra. Questo giocatore può toccare la palla secondo le regole della pallavolo (o quelle modificate/concordate dagli studenti e dal docente), ma senza poter staccare il bacino da terra. Ogni 3 punti, o 3 minuti di attività, l'insegnante assegna la posizione di "giocatore seduto" ad un altro giocatore. Vincerà la prima squadra che segnerà 15 punti.

Questa prima parte di gioco ha lo scopo di far sperimentare agli studenti una situazione di **esclusione**. Si presuppone che il "giocatore seduto" possa essere considerato un peso per la propria squadra, a causa della sua limitazione nei movimenti, e che provi, pertanto, poco piacere nel giocare.

### Attività 2

In questa parte di gioco si continua ad avere un "giocatore seduto" per ogni squadra. L'insegnante introduce una nuova regola: "affinché una squadra possa segnare un punto, il giocatore seduto dovrà toccare la palla almeno una volta durante l'azione". Una squadra può mandare la palla nel campo avversario anche senza il tocco da parte del "giocatore seduto", ma in questo caso nessun punto viene segnato, e l'azione deve essere rigiocata. Ogni 3 punti, o 3 minuti di attività, l'insegnante riassegna la posizione di "giocatore seduto" ad un altro giocatore. Vince la prima squadra che segna 15 punti.

Questa seconda parte di gioco si propone di fare provare agli studenti un'esperienza di **integrazione**, una situazione dove un persona con disabilità può trovare opportunità di partecipazione.

### Attività 3

In questa parte di attività si utilizzerà uno spazio di gioco differente delimitando il campo con un nastro adesivo (oppure con gessi, funicelle, nastri, etc.). Si delinea un campo da pallavolo seduta di dimensioni 10m x 6m diviso a metà dalla rete che sarà posizionata a circa 1m di altezza. In questa nuova parte di attività, tutti gli studenti giocheranno da posizione seduta. Vince la prima squadra che segna 15 punti.



Questa terza parte di attività vuole proporre agli studenti una esperienza inclusiva, una situazione in cui la persona con limitazioni di movimento può partecipare pienamente al gioco, non vivendo differenze tra sé stessa e i suoi compagni di squadra.

### Suggerimenti:

Per velocizzare l'esperienza e dare a tutti la possibilità di vivere a pieno le diverse situazioni, il docente può decidere di inserire fino ad un massimo di 3 giocatori seduti per squadra.

## DESCRIZIONE – Seconda parte

In aula, in palestra, o in altro ambiente che faciliti la discussione.

In questa seconda parte di lezione, l'insegnante facilita lo scambio di idee e opinioni fra gli studenti a proposito dell'esperienza vissuta precedentemente. Gli obiettivi della discussione sono quelli presentati nella sezione obiettivi.

### Attività 4 - *Il brainstorming*

Utilizzando la tecnica del brainstorming, viene chiesto agli studenti di riportare le loro sensazioni (o quelle che suppongono i loro compagni abbiano provato) mentre rivestivano il ruolo di "giocatore seduto" durante le tre differenti partite.

Successivamente, l'insegnante invita e guida gli studenti a riordinare i concetti emersi dal brainstorming selezionando ed eventualmente aggiungendo quelli che si focalizzano sul tema dell'inclusione, dell'integrazione e dell'esclusione.

Infine, verrà chiesto agli studenti di formulare una definizione per ciascuna delle tre differenti situazioni. Le risposte e le definizioni vengono progressivamente riportate su lavagna o su un poster.

#### Suggerimenti:

Gli allievi possono lavorare in modo individuale, riportando i loro pensieri su un foglio, oppure insieme a tutta la classe esprimendo a turno il proprio pensiero. Tutti i pensieri vengono riportati su lavagna o cartellone.

### Attività 5 - *Dallo sport alla vita di ogni giorno*

Dopo la sessione di brainstorming, gli studenti completano un breve questionario riguardante l'esperienza fatta, rispondendo alle seguenti domande:

- 1) Durante la prima attività il "giocatore seduto", nonostante condivida lo stesso spazio di gioco, si trova in situazione di **esclusione**. Questo giocatore potrebbe avere minori possibilità di partecipare alle dinamiche di gioco rispetto ai suoi pari. Per questa ragione potrebbe essere percepito come inutile dal resto del gruppo. Sapresti fare qualche esempio di situazioni simili a questa che le persone potrebbero affrontare nella vita di ogni giorno?
- 2) Durante la seconda attività, il "giocatore seduto" si trova in situazione di **integrazione**, ma deve ancora affrontare degli ostacoli per essere parte integrante del gioco. Pensando alla tua esperienza personale, in particolare scolastica, pensi che questo tipo di situazione sia frequente e diffusa? Perché, fai qualche esempio? Come ti fa sentire?
- 3) Durante la terza partita il "giocatore seduto" è **incluso** nel gioco, perché ha le stesse opportunità degli altri giocatori. Pensi che questa situazione di inclusione possa accadere nella vita di ogni giorno? E a scuola? Se no, quali soluzioni suggeriresti?

#### Suggerimenti:

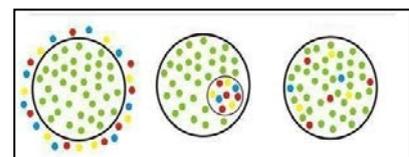
Le risposte possono essere scritte su un foglio personale e poi condivise oppure venire scritte direttamente sulla lavagna.

### Attività 6 - *Chiarificazione dei concetti*

L'insegnante mostra agli allievi la/le seguenti immagini e chiede agli studenti di etichettarle con il concetto che ritengono più adeguata a rappresentarle: *esclusione, integrazione, inclusione*.

Le risposte possono essere scritte individualmente su un foglio di carta e poi condivise con la classe oppure discusse subito insieme a tutto il gruppo.

L'insegnante può cercare altre immagini, video, testi o eventi di cronaca per ampliare l'attività.



## Scheda 22

Titolo: **Comprendere il privilegio**

### Obiettivi

- Comprendere il concetto di privilegio
- Evidenziare il collegamento fra privilegio ed equità

<b>Partecipanti</b>	<b>Tempi</b>	<b>Setting</b>	<b>Materiali</b>
Tutto il gruppo classe	15-20 minuti in base al tempo dedicato alla discussione.	Classe, palestra, cortile...	Una scatola, cestino o altro contenitore. Uno o più fogli di carta per ogni studente (preferibilmente carta di recupero, riciclata o pagine di vecchi giornali) I fogli di carta verranno appallottolati per essere lanciati.

### Active Learning Strategies

- Game-based learning
- Learning by reflection
- Group discussion

### Difficoltà' e Prerequisiti

Nessun prerequisito richiesto

### Suggerimenti e note per la sicurezza

Questa attività non va proposta con gli studenti disposti in circolo per evitare che siano equidistanti dal bersaglio. Per questa attività è preferibile utilizzare la disposizione abituale degli studenti in aula.

## DESCRIZIONE

Questa attività può essere svolta in aula, utilizzando la normale disposizione degli studenti, o in qualsiasi altro contesto disponendo gli allievi seduti/in piedi di fronte all'insegnante. Il contenitore/cestino viene posizionato davanti agli studenti in modo che nessuno di loro vi sia vicino.

Questa attività vuole introdurre la tematica del privilegio come concetto che nasce dalle iniquità sociali.

Si chiedi agli allievi di appallottolare uno o più fogli e di rimanere fermi al loro posto (sul banco, sulla sedia, in piedi o per terra).

Dopo aver posizionato un contenitore (scatola, cestino...) di fronte al gruppo, gli studenti dovranno provare a lanciare la pallina di carta dentro il contenitore senza alzarsi o spostarsi dal loro posto.

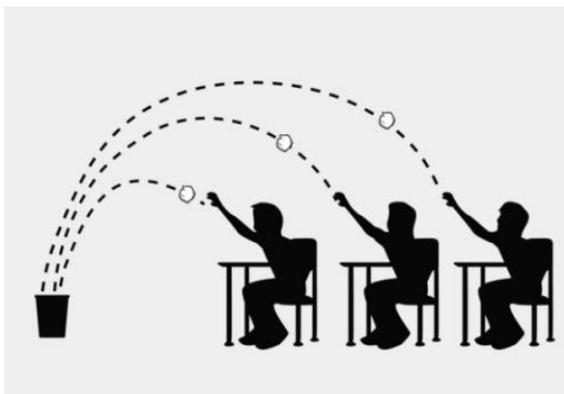
### Suggerimenti per la discussione:

1. Possiamo aspettarci che tutti siano capaci di fare centro dal posto in cui sono? Perché?
2. Come è stata la sfida per chi era seduto davanti al cestino?
3. Come è stata la sfida per chi era seduto in fondo?
4. Puoi fare qualche esempio di come questa attività possa essere simile a sfide che hai affrontato nella vita?
5. Qual è il collegamento fra privilegio ed equità? In che modo l'equità è collegata al concetto di correttezza?
6. E' importante essere consapevoli dei nostri privilegi? Perché?

#### Suggerimenti:

Ci aspettiamo che gli allievi di fronte al cestino abbiano più probabilità di fare centro. Si provi a chiedere agli allievi di fronte e a quelli seduti in fondo, quanto ritengono che questo gioco sia giusto. E' probabile che gli studenti seduti davanti non si preoccupino di quelli seduti dietro che potrebbero non vedere il cestino. E' evidente che più si è vicini al cestino e più probabilità di successo si possono avere. **Questo è un esempio pratico di "posizione privilegiata".**

7. Come possiamo agire per fare in modo che i partecipanti di un gioco o di uno sport abbiano tutti le stesse probabilità di avere successo?
8. Possono essere fatte altre domande in base allo svilupparsi della conversazione e/o alle capacità di riflessione degli studenti.



**Suggerimenti:**

L'insegnante o gli allievi, riporteranno le loro risposte/affermazioni su fogli, lavagna o cartellone.

### SCHEDA 23

Titolo: **Abbasso gli stereotipi!**

#### Obiettivi

- Riflettere sui concetti di credenza e stereotipo
- Affrontare situazioni di dialogo e confronto con persone che hanno differenti opinioni
- Evidenziare l'impatto che hanno gli stereotipi e le generalizzazioni sull'equità del gruppo classe

<b>Partecipanti</b>	<b>Tempi</b>	<b>Setting</b>	<b>Materiali</b>
Tutto il gruppo classe diviso in gruppi di lavoro.	15-30 minuti in base al numero delle domande proposte (vedi spiegazione attività).	Classe o altro spazio confortevole per la discussione.	Cartoncini o fogli di carta riportanti frasi, domande o affermazioni. (vedi spiegazione attività).

#### Active Learning Strategies

- Group discussion
- Case studies
- Collaborative & Cooperative Learning

#### Difficoltà e prerequisiti

Disponibilità al lavoro in gruppo sviluppabile anche attraverso questa stessa attività.

#### Suggerimenti e note per la sicurezza

## DESCRIZIONE

Prima di proporre l'attività, l'insegnante prepara delle carte (foglietti, tessere...) che rappresentino gli stereotipi che sono più diffusi tra gli studenti. Esempi: "Le ragazze sono più intelligenti dei ragazzi", "Le persone che parlano con accenti particolari o usando un dialetto non sono molto intelligenti,"  
"Solo i "lecchini/ruffiani" fanno un sacco di domande," o "solo i maschi sono bravi negli sport".  
L'insegnante potrà ampliare le proposte in base al proprio gruppo di studenti e del contesto scolastico.

### **Suggerimento importante**

Quando l'insegnante crea la lista di stereotipi per la discussione, occorre che ponga attenzione a non scegliere stereotipi che possano urtare la sensibilità di alcuni studenti.

### **Suggerimento**

Questa attività dovrebbe dare agli studenti l'occasione di implementare le proprie capacità nel riconoscere i pregiudizi e le false credenze (più o meno consapevoli) riguardo agli altri. Altrimenti note come "stereotipi", questo tipo di supposizioni sono comuni ma, spesse volte, non rispecchiano la realtà.

Gli allievi vengono divisi in gruppi di 4-6 componenti e viene loro consegnato un uguale numero di stereotipi.

Ogni gruppo avrà 4-5 minuti per scegliere e discutere uno stereotipo e preparare una breve argomentazione che lo supporti o lo disconfermi. Trascorso il tempo di preparazione, ogni gruppo leggerà lo stereotipo scelto ed esporrà le proprie argomentazioni. Il gioco continua fino a che vi è tempo a disposizione.

### **Variante:**

L'attività può essere reinterpretata aumentando il coinvolgimento corporeo: ogni gruppo dovrà inscenare/rappresentare una situazione che rappresenti lo stereotipo scelto. Gli altri gruppi dovranno indovinare lo stereotipo in questione. Dopo la rappresentazione gli allievi procederanno nella discussione.

**Proposte per la discussione:**

- Come nascono gli stereotipi?
- Quali possono essere le conseguenze del fare affermazioni generalizzate su una persona o gruppo di persone?
- Quale relazione può esserci fra il concetto di uguaglianza e il fare delle generalizzazioni?
- Nella nostra classe, è importante tutti siano trattati allo stesso modo? Quanto influiscono gli stereotipo su questi processo di uguaglianza?

**Suggerimento:**

Le risposte degli studenti vengono scritte e organizzate in un cartellone, poster o lavagna.

**SCHEDA 24**

TITLE: UN GIOCO CORRETTO?

**Obiettivi**

- Stimolare la riflessione su ciò che può essere considerato giusto.
- Confrontarsi con diversi punti di vista secondo i quali un gioco può ritenersi giusto.
- Migliorare le capacità di ragionamento critico a proposito del concetto di gioco corretto.

<p><b>Partecipanti</b> Tutto il gruppo classe</p>	<p><b>Tempi</b> 10 minuti per ogni attività (ripetibili) e 15-20 minuti per la discussione. 15 per la preparazione dei materiali.</p>	<p><b>Setting</b> Indoor / Outdoor</p>	<p><b>materiali</b> Cartoncini/foglietti (numero partecipanti x5) raffiguranti diversi simboli (cerchi, triangoli, animali, oggetti vari ...). Una 'coda' per ogni allievo (pezzo di stoffa, fettuccina, nastro, plastica...)</p>
---	---	--	---

**Active Learning Strategies**

- Game-based learning
- Learning by reflection
- Group discussion
- Brainstorming
- Collaborative & Cooperative Learning

**Difficoltà e prerequisiti**

Una discussione preliminare sul concetto di equità potrebbe meglio supportare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento fissati per questa attività.

**Suggerimenti e note per la sicurezza**

## DESCRIZIONE

### Attività 1

Gli allievi sono divisi in gruppi di 5 e posizionati in file parallele sul lato corto di uno spazio rettangolare.



Sul lato opposto del campo vengono sparpagiate le tessere (almeno nx5) raffiguranti differenti simboli.

Le tessere sono coperte in modo che nessuno possa vedere le figure.

Nel campo di gioco possono essere sistemati diversi attrezzi in modo da creare dei percorsi di diversa difficoltà in base alle caratteristiche della classe.

Prima di avviare il gioco, l'insegnante assegnerà in modo casuale un simbolo ad ogni squadra consegnando una delle tessere che deve rimanere anch'essa coperta. Nessuno può vedere quale sia il simbolo assegnato alla propria squadra.

All'avvio del gioco, il PRIMO componente di ogni gruppo si dirigerà verso il lato opposto (percorrendo il proprio percorso) spostandosi nella modalità richiesta dall'insegnante (camminando, correndo, saltellando, rotolando...) per prendere UNA sola tessera e portarla alla base di partenza. Un allievo alla volta per ogni fila ripeterà la stessa azione finché tutte le tessere saranno state raccolte. Al termine del gioco (quando le tessere sono esaurite) ogni gruppo dividerà le tessere per simboli uguali. A questo punto le squadre scopriranno il loro simbolo e la squadra che avrà più tessere corrispondenti al simbolo nascosto vincerà il gioco.

#### Suggerimento

In questa attività, tutti gli studenti hanno la stessa probabilità di vincere il gioco poiché le regole di vittoria sono casuali. Questo potrebbe essere un esempio di uguaglianza. Potrebbe essere anche un esempio di equità?

**Discussione:**

L'insegnante stimolerà la discussione partendo dalla seguente affermazione:

«Questo gioco è giusto/equo/fair»

È possibile usare la tecnica del brainstorming per compilare la tabella sotto riportata:

<b>«Questo gioco è giusto/equo/fair» ?</b>	
SI, perché...	NO, perché...
(e.g. Le regole sono uguali per tutti) (e.g. Tutti possono partecipare)	(e.g. Gli sforzi sono vanificati dalla fortuna)

**Attività 2**

Per i gruppi di età maggiore, in aggiunta o sostituzione alla precedente attività, potrebbero essere usate tessere che riportano lettere invece che simboli. Alla fine del gioco, dopo aver raccolto tutte le lettere, gli studenti dovranno creare una parola o una frase collegata al concetto di *equità* usando solo le lettere a disposizione.

**Discussione:**

Dopo aver composto la parola o frase, gli studenti dovranno anche essere in grado di spiegare il motivo per cui ritengono che la parola sia collegata al concetto di *equità*. *Perché la vostra parola (o frase) è collegata al concetto di equità?* Pertanto, prima di concludere il gioco, gli studenti avranno a disposizione 5' per consultarsi e preparare la risposta. Dopo che ogni gruppo avrà mostrato e spiegato la parola scelta, la classe sceglierà la parola e la spiegazione maggiormente significativa.

**Attività 3**

La classe viene divisa in due gruppi ben distinguibili (divisi per colore di maglia, indossando pettorine, usando nastri colorati. Etc.). Ad ogni allievo viene consegnata una "coda", un pezzo di stoffa (o altro materiale) che viene infilato lateralmente alla cintura (come si usa fare nel flag football). In una zona a scelta del campo viene segnata una base all'interno della quale si sistemano altre code (vedi immagine).



Prima di iniziare il gioco viene consegnato ad ogni studente un biglietto ben piegato riportante il numero 1 o il numero 2. Gli allievi non devono guardare il numero e nascondere il biglietto (in tasca, nel calzino, nella scarpa ...).

Al segnale di partenza, i giocatori si muovono all'interno del campo provando a "prendere" gli altri rubando le loro code. Ogni qual volta un allievo riesca a rubare una coda, guadagna un punto per se stesso. E' fondamentale che gli allievientino e ricordino i loro punti durante il gioco. Per facilitare il conteggio, gli allievi possono conservare le code rubate.

Gli allievi a cui viene rubata la coda possono andare alla base per prenderne una nuova.

Il gioco finisce quando terminano le code a disposizione o alla fine del tempo prestabilito (3 – 5 minuti). Alla fine del gioco, gli allievi estraggono il loro biglietto, leggono il numero scritto e formano due gruppi in base al numero di appartenenza. Ogni squadra conta i suoi punti formati dal totale dei punti individuali. La squadra con il maggior numero di punti sarà decretata vincitrice.

Modifiche:

- Proporre la stessa attività con tre o più squadre che si formano alla fine.
- Inserire più basi
- ...

### **Stimoli di riflessione.**

L'insegnante può stimolare la riflessione chiedendo agli allievi le loro opinioni a proposito della affermazione usata precedentemente: «*Questo gioco è giusto/equo/fair*».

Può essere utilizzata la tecnica del brainsotrming compuilado la tabella sottoriportata.

**«Questo gioco è giusto/equo/fair»?**

SI, spiega

NO, spiega

Dopo che la tabella è stata compilata, l'insegnante propone una discussione circa la definizione di *gioco giusto/equo/fair* chiedendo agli allievi di inserire i risultati del brainstorming precedente nel diagramma di cerchi concentrici sotto riportato.

Gli insegnanti scrivono, all'interno di cerchi, delle brevi frasi o parole che descrivono un gioco *giusto/equo/fair*. I cerchi più vicini al centro conterranno concetti che sono maggiormente connessi a quello centrale.

I cerchi più lontani conterranno concetti che sono connessi in maniera più debole con quello centrale.

Al di fuori del diagramma verranno posizionati quei concetti, frasi, parole che non hanno nulla a che fare con il concetto di *gioco giusto/equo/fair*.



## **SCHEDA 25**

Titolo: **Agenti segreti**

### **Obiettivi**

- Approfondimento del significato del concetto di *fairness*
- Riflettere sulle responsabilità individuali nel creare un gioco (o una situazione) più o meno *fair*
- Implementare le capacità di relazione interpersonale per favorire relazioni positive

<b>Partecipanti</b>	<b>Tempi</b>	<b>Setting</b>	<b>Materiali</b>
Gli allievi divisi in due squadre e con ruoli nascosti.	Circa 10 minuti per l'attività, ripetibile a piacimento. Circa 15 minuti per la discussione.	Indoor / Outdoor	Un cartocino per ogni studente riportante una lettera (vedere spiegazione attività)

### **Learning Strategies**

- Game-based learning
- Learning by reflection
- Role playing

### **Difficoltà e prerequisiti**

Per gli allievi più piccoli è maggiormente indicato il livello facile (vedere descrizione attività).

### **Suggerimenti e note per la sicurezza**

## DESCRIZIONE

Il gruppo di allievi viene diviso in due parti uguali per formare due squadre che rimarranno così composte fino alla fine del gioco. Ogni allievo riceve

### **Suggerimento importante:**

Questa modalità di gioco, basata sull'approccio sociomotorio dei giochi paradossali, può essere applicata a svariati tipi di attività

segretamente un cartoncino con scritta la lettera A (che significa Agente) o la lettera S (che significa Spia). Si consiglia di usare 2 o 3 Spie ogni 10 partecipanti per gruppo. La Spia è un giocatore che gioca attivamente in una squadra ma appartenendo, segretamente, all'altra. La Spia deve supportare la sua vera squadra senza essere scoperto dalla squadra in cui sta giocando.

Livello facile: gli allievi sono divisi in due squadre e cercando di eliminare i componenti della squadra avversaria catturando la loro "coda" (vedere attività 24 per le modalità di utilizzo della "coda").

Il giocatore a cui viene rubata la coda può recarsi alla propria base per prenderne una nuova. Il numero di code è comunque limitato, si consiglia di usare un numero di code triplo rispetto ai partecipanti (per una squadra di 10 allievi usare 30 code).

La squadra che avrà raccolto il maggior numero di code dopo 5 minuti, o quando terminano le code di scorta, sarà decretata vincitrice.

Le code prese dalle Spie saranno conteggiate insieme a quelle della squadra con cui stanno giocando (pertanto potrebbe accadere che non ne prendano neanche una).

Livello difficile: si usano le stesse regole ma, per vincere, le squadre devono rubare un tesoro (un oggetto facile e sicuro da trasportare) posizionato nella base avversaria e portarlo nella propria. Se nessuna squadra riuscirà a raggiungere questo obiettivo entro i 5 minuti o entro l'esaurimento delle code di scorta, si procederà al conteggio delle code.

### **Schema per la discussione:**

La discussione potrebbe iniziare partendo dal modello proposto nella scheda 24, alla fine dell'attività 1.

- In questo gioco la spia riveste un ruolo previsto dalle regole. La sua presenza rende il gioco più divertente. Sei d'accordo?

- Sei d'accordo con questa affermazione? «La Spia sta seguendo le regole, quindi si sta comportando in modo corretto»
- In alcune situazioni di vita potrebbe essere un problema avere una persona che si comporta come la Spia di questo gioco. Sei d'accordo? Fai degli esempi.
- Sei d'accordo con questa affermazione? «Quando un giocatore prova a far perdere apposta la sua squadra rende il gioco unfair». In questo caso il gioco non è equo poiché non vi è più equilibrio.
- Come ti comporteresti in una situazione di questo tipo?

**Suggerimenti:**

Gli insegnanti potrebbero stimolare una riflessione anche su casi legati al contesto sportivo e dell'attività fisica in generale.

### Scheda 26

Titolo: **Uno per tutti, tutti per uno**

### Conoscenze e abilità

- 31, 34, 36, 37, 39.

### OBIETTIVI

- Migliorare le abilità di mediazione in situazioni complesse di problem solving
- Riflettere a sul tema della distribuzione delle risorse collegato al concetto di equità
- Sensibilizzare gli studenti sul tema della responsabilità personale per il benessere collettivo
- Implementare le capacità di mediazione

Partecipanti	Tempi	Setting	Materiali
Tutto il gruppo classe	Circa 20' per l'attività e 20' per la discussione (non necessariamente da eseguire nella stessa seduta di lavoro)	Indoor / Outdoor	Un abbondante numero di oggetti uguali (circa 40-50). P.es.: gessi, bacchette, stecchini, palline di carta, sassolini, graffette, etc.

### Active Learning Strategies

- Game-based learning
- Group discussion
- Collaborative & Cooperative Learning
- Problem based learning

### Difficoltà e prerequisiti

L'attività è piuttosto complessa ma non sono richiesti prerequisiti specifici.

### Suggerimenti e note per la sicurezza

Disporre e distanziare bene gli oggetti in modo che gli allievi non si scontrino fra loro.  
Questo gioco può essere ripetuto più volte finché la classe raggiunge l'obiettivo richiesto.

L'attività può essere eseguita anche in un setting di aula con gli allievi disposti attorno ad un tavolo. Due degli obiettivi di questa attività riguardano la sensibilizzazione degli studenti sul tema della responsabilità personale e il potenziamento di capacità di mediazione. Queste ultime sono elementi chiave nelle relazioni, nella gestione dei conflitti e nella cooperazione efficace. La mediazione è da ritenersi inoltre una capacità fondamentale per la comprensione dei bisogni degli altri.

### Descrizione

Disporre sul pavimento una certa quantità di oggetti uguali (p.es.: gessi, bacchette, stecchini, palline di carta, sassolini, graffette, etc.) pari al doppio dei partecipanti più due ( $2x n$  partecipanti +2). Per esempio, se vi sono 10 giocatori, saranno usati 22 oggetti.

Gli allievi vengono disposti in cerchio (seduti, in piedi, distesi...). Più il cerchio sarà largo maggiore sarà l'impegno motorio richiesto.

Gli allievi dovranno andare a prendere un oggetto alla volta e portarlo al loro posto.

#### Suggerimento importante:

Occorre porre attenzione alla disposizione degli oggetti che deve essere tale da non favorire scontri fra gli allievi.

Dopo aver organizzato gli oggetti e disposto gli allievi, l'insegnante leggerà ad alta voce le istruzioni del gioco:

- "Al segnale di Via, ogni giocatore proverà a prendere gli oggetti".
- "Al segnale di Stop, il numero di oggetti che rimane sul campo di gioco verrà raddoppiato ma non potrà mai superare il numero di partenza".
- "I giocatori devono osservare il massimo silenzio durante il gioco tranne che nei momenti in cui l'insegnante consente di parlare".
- "La persona che raccoglie un numero di oggetti pari al doppio dei partecipanti più 4 ( $2n+4$ ), nel nostro caso 24, utilizzando la strategia che ritiene più opportuna, vince".
- "L'insegnante può leggere le istruzioni ma non può rispondere ad alcuna domanda".

#### Suggerimenti:

Il gioco può essere svolto anche disponendo gli allievi attorno ad un tavolo ed usando oggetti di piccole dimensioni (per esempio graffette).

Come si gioca:

1. L'insegnante prepara gli oggetti e dispone gli allievi
2. L'insegnante legge le istruzioni a voce alta
3. L'insegnante dà il via e i giocatori iniziano a prendere gli oggetti. Probabilmente accadrà che gli allievi prenderanno tutti gli oggetti nel più breve tempo possibile (N.B.: l'insegnante potrebbe attendere che ciò accada). In questo caso, l'insegnante dichiara la fine del gioco e prende tutti gli oggetti di cui si sono impossessati gli allievi senza dare spiegazione alcuna. L'insegnante ridispone gli oggetti in modo da far ricominciare il gioco
4. Il gioco ricomincia subito e l'insegnante può fermarlo quando vuole.
5. Una volta fermato il gioco, l'insegnante legge nuovamente le istruzioni e aspetta qualche minuto prima di far ripartire il gioco. Probabilmente gli allievi inizieranno a confrontarsi per raggiungere un accordo o mettere in atto strategie che consentano loro di raddoppiare il numero di oggetti.
6. L'insegnante può interrompere le discussioni facendo ripartire il gioco all'improvviso. Probabilmente qualcuno inizierà a prendere tutti gli oggetti nonostante gli accordi che stavano nascendo. Questo punto è di fondamentale importanza per il docente che ha il compito e la possibilità di innescare o interrompere i processi cooperativi.
7. L'insegnante può decretare la fine del gioco quando:
  - qualcuno raggiunge l'obiettivo
  - termina il tempo o il numero di tentativi che l'insegnante aveva deciso senza che nessuno abbia raggiunto l'obiettivo.

**Suggerimenti:**

- Gli studenti possono giocare in coppia.
- L'insegnante può decidere di coinvolgere solo alcuni allievi e lasciare che altri osservino l'attività dall'esterno. A questi ultimi sarà poi chiesto di riportare le loro considerazioni circa le dinamiche osservate.

**Discussione:**

L'insegante può facilitare la discussione, coinvolgendo tutta la classe, con le seguenti domande:

1. Cosa pensate di questa attività?
2. Quali potrebbero essere gli obiettivi di questo gioco?

3. E' possibile vincere in questo gioco? In che modo?
4. E' possibile che in questo gioco vincano tutti? Come?
5. Quali sono state le difficoltà? Quali sono state le situazioni che hanno facilitato il gioco?
6. E' possibile che un gruppo di persone si organizzi in modo autonomo per distribuire le risorse in modo equo/fair?
7. Potrebbe essere che si decida di favorire la vittoria di qualcuno in particolare? Perché?
8. Ci sono situazioni di vita a cui si possono trasferire le considerazioni che stiamo facendo su questa attività?
9. Vi sono situazioni di vita in cui potremmo dover decidere di distribuire delle risorse? Come potremmo farlo? In modo uguale a tutti o ad ognuno in modo diverso? Perché?

**Variante per la discussione** (consigliato per studenti più grandi o per classi con buoni prerequisiti di collaborazione e capacità di ascolto):

La classe può essere divisa in gruppi di 6-8 persone. Ad ogni gruppo vengono dati 2 minuti per discutere ciascun punto di quelli suggeriti. Ogni gruppo sceglierà un rappresentante (volontario o votato) che avrà il compito di stimolare la discussione all'interno del gruppo. Alla fine del tempo stabilito, un allievo per gruppo riporterà alla classe le considerazioni fatte dal gruppo.

**Ulteriore stimolo per la riflessione:**

Conoscete questo personaggio?	Questa statua rappresenta Robin Hood, conosciuto come colui che "ruba ai ricchi per dare ai poveri".
-------------------------------	--



Statua di Robin Hood. Nottingham.

Cosa pensate a proposito di questo  
personaggio?

Secondo voi, può essere un esempio  
di uguaglianza o di equità?

E un esempio di giustizia?

Discutetene.

**Scheda 27**

**Titolo: Un ruolo per tutti**

**Obiettivi**

- Comprendere la differenza fra uguaglianza ed equità
- Migliorare la responsabilità personale degli studenti nell’agire sociale.
- Implementare le capacità di mediazione.

<b>Partecipanti</b>	<b>Tempi</b>	<b>Setting</b>	<b>Materiali</b>
Gruppo classe diviso in gruppi di circa 6 persone.	Circa 15-20 minuti (modificabili a piacimento dall’insegnante) per ciascuna attività e le fasi di discussione	Indoor / Outdoor Palestra o cortile.	Una palla leggera (o adeguata al livello della classe) e facile da afferrare/colpire. Una corda, filo, nastro (o altro) per creare una rete che divida lo spazio di gioco in due.

**Active Learning Strategies**

- Game-based learning
- Group discussion
- Collaborative & Cooperative Learning
- Role playing

**Difficoltà e prerequisiti**

Abilità di base di lancio e presa

**Suggerimenti e note per la sicurezza**

Per facilitare l’apprendimento delle regole del gioco, è possibile introdurre un ruolo per volta ad ogni match (vedere descrizione attività).

In queste attività si evidenzia il collegamento fra il concetto di equità e responsabilità. Equità significa anche agire tenendo in considerazione i bisogni degli altri.

## Descrizione

In entrambe le parti di cui è composta questa attività, gli allievi giocano seguendo delle specifiche regole. Nella prima parte le regole vengono assegnate ai giocatori in modo casuale: “*uguale ma non fair*”. Nella seconda parte spetterà ad un capitano il compito di assegnare le regole di gioco ai diversi giocatori esercitando così capacità di assegnazione di ruoli in base a potenzialità individuali.

## Attività 1

Due squadre sono posizionate ai lati opposti di uno spazio rettangolare sufficientemente grande per far muovere comodamente tutti i partecipanti.

Al centro dello spazio di gioco viene sistemata una rete (può essere usata una corda, un filo, un nastro o altro materiale che serva allo scopo) che divide il campo a metà.

Il filo (rete) sarà sistemato in obliquo posizionando un estremo della rete a circa 1 metro e l'altro estremo a circa 2 metri (più il campo è largo e più graduale sarà l'inclinazione del filo).

L'altezza della rete e delle estremità può essere modificata in base alle capacità e necessità degli allievi.

L'obiettivo del gioco consiste nel cercare di far cadere la palla nel campo avversario per fare un punto (similmente al gioco della pallavolo). Le regole dettagliate sono esposte in seguito.

Le squadre possono essere composte da un numero di giocatori a discrezione del docente, tuttavia si consiglia di iniziare il gioco con due squadre da 5 giocatori e, eventualmente, organizzare due o più campi di gioco in contemporanea. Si consiglia di adattare il numero di gioco anche in base alla grandezza dello spazio utilizzato.

In questa prima parte di attività, ogni giocatore assumerà uno dei seguenti ruoli: il *ricevitore*, il *libero* il *battitore*, il *giocoliere*, il *giullare*, la *torre*, la *rana*. L'insegnante preparerà delle carte riportanti i differenti ruoli e regole e li assegnerà casualmente agli studenti (è possibile iniziare il gioco usando solo 2 ruoli per aumentarli progressivamente durante il gioco).

Ciascun ruolo rispetta le seguenti regole (che saranno riportate anche sulle tessere):

### Suggerimento importante:

Il posizionamento in obliquo della rete richiama un concetto chiave dell'equità: ognuno può decidere il livello di difficoltà in base alle proprie abilità. L'asticella del salto in alto posizionata in obliquo può rappresentare un'altra metafora del concetto di equità: ognuno è libero di decidere quale altezza affrontare sulla base delle proprie abilità. Questa metodologia di intervento potrebbe meglio supportare il raggiungimento del successo personale.

- Il catcher: “puoi solamente bloccare la palla con le mani e poi devi passarla ad un compagno; non puoi mandare la palla direttamente nel campo opposto”.
- Il libero: “puoi assumere il ruolo che vuoi ma devi tenerlo per tutta la durata del gioco”
- Il battitore: “puoi solamente colpire la palla (mai bloccarla) con le mani (è valido tutto l’arto superiore) per passarla ad un compagno o per mandarla nel campo avversario”.
- Il giocoliere: “puoi colpire la palla più volte ma non più di tre, usando qualsiasi parte del corpo e mandarla nel campo avversario”
- Il giullare: “puoi colpire la palla per un massimo di tre volte, ma senza usare le mani. Puoi spostarti a piacimento nel tuo campo di gioco anche mentre colpisci ripetutamente la palla. Non puoi mandare la palla nel campo avversario”.
- La torre: “puoi solamente mandare la palla nel campo avversario (colpendola direttamente o fermandola prima del lancio) ma rimanendo sempre vicino alla parte più alta della rete. Non puoi passare la palla ai compagni”.
- La rana: “puoi solamente mandare la palla nel campo avversario (colpendola direttamente o fermandola prima del lancio) ma rimanendo sempre vicino alla parte più bassa della rete. Non puoi passare la palla ai compagni”.

Il gioco termina quando:

- una squadra raggiunge i 15 punti
- sono passati 15 minuti di gioco
- l’insegnante ferma il gioco perché i ruoli sono troppo difficili da rispettare.

**Discussione:**

Alla fine del gioco, l’insegnante facilita la discussione proponendo lo schema seguente: domande di carattere generale, domande specifiche, domande riassuntive e domande conclusive (definizione dei concetti e transfer a diversi contesti)

- Cosa pensi/pensate di questo gioco?
- Come vi siete sentiti/cosa avete provato?
- Possiamo definire questa attività un gioco *fair*? Perché?
- Quali problemi ci sono stati?
- I ruoli sono stati assegnati bene?

- Ad ogni modo, questo gioco si può considerare *fair* poiché ogni partecipante aveva le stesse possibilità di vedersi assegnato uno specifico ruolo. Cosa ne pensate? Si tratta di uguaglianza o equità? (*equality* o *equity*?)
- Quale può essere, secondo voi, una buona definizione di equità? Cosa significa? Provate a spiegarvi usando anche degli esempi pratici.

## Attività 2

Nella seconda parte, l'insegnante assegnerà in modo casuale il ruolo di capitano a uno studente per ogni squadra. Sarà compito del capitano assegnare i ruoli ai suoi compagni di squadra facendo in modo che ognuno sia in grado di partecipare attivamente al gioco.

L'insegnante potrà far giocare diverse partite cambiando ogni volta il capitano.

### Suggerimenti:

L'insegnante può accelerare il cambio di capitano facendo finire il gioco a 10 punti o diminuendo il tempo di gioco.

### Discussione:

- Come è stato il gioco questa volta?
- È stato facile assegnare i ruoli ai tuoi compagni di squadra?
- I ruoli sono stati assegnati bene?
- Siamo stati in grado di rispettare la definizione di equità che abbiamo dato prima? Perché?

L'equità dipende anche da come essa si amministra. A volte il significato di equità è molto diverso dal distribuire le stesse cose a ciascuno, ma più simile al dare a ciascuno ciò di cui ha bisogno.