

The teaching of Life Skills through School Physical Education

L'insegnamento delle Life Skills attraverso l'Educazione Fisica Scolastica

Francesca Latino^a

^a *Università di Bari "Aldo Moro"*, francesca.latino@uniba.it

Abstract

The current complexity characterising modern society imposes the need to look at the education of the citizens of tomorrow, its principles can in fact be applied not only to school subjects but also to everyday behaviour. The International organisations involved in social development recommend the support and development, from early childhood, of a range of transferrable life skills to ensure they are capable of facing life's challenges in a pragmatic and resilient way. The understanding of this framework sees school as an ideal setting to instil an education that meets the real needs of children and adolescents. Thus, the present work focuses on the importance of life skills and on the influence and contribution of school, in particular physical education, for the development of students' physical, social, emotional and reasoning skills, in order to prepare them to become strong citizens and able to face life's challenges in a positive and effective way.

Keywords: skills for life; didactic; physical education; school-based programs.

Sintesi

L'attuale complessità che caratterizza la società moderna impone sempre più la necessità di guardare alla formazione dei futuri cittadini non solo verso la trasmissione di contenuti didattici disciplinari, ma di attrezzare l'individuo di strumenti di adattamento adeguati al contesto. Le stesse organizzazioni internazionali che si occupano di sviluppo sociale raccomandano ormai da tempo di sostenere e sviluppare, sin dalla prima infanzia, una serie di competenze che rimandano ad abilità trasversali di vita e che rendono l'individuo capace di affrontare in maniera pragmatica e resiliente le sfide che la vita gli riserva. In questo quadro interpretativo la scuola rappresenta il setting ideale dove poter mettere in atto una formazione che risponda a pieno ai reali bisogni dei bambini e dei ragazzi. Il presente lavoro si concentra, pertanto, sull'importanza dell'educazione alle life skills e sul contributo offerto dalla scuola ed in particolare dall'educazione fisica per lo sviluppo delle capacità sociali, emotive e di pensiero negli studenti, al fine di preparare i giovani a diventare cittadini dinamici in grado di affrontare in maniera positiva e adattiva le sfide della vita di tutti i giorni.

Parole chiave: abilità per la vita; didattica; educazione fisica; programmi scolastici.

1. Introduzione

La globalizzazione mondiale e l'innovazione tecnologica, in particolare l'evento della società dell'informazione, hanno determinato nuovi scenari circa la possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Allo stesso tempo, però, questi fenomeni hanno determinato la necessità di dover adattare le proprie competenze ad un contesto sociale sempre più *liquido* (Bauman, 2000) che richiede conoscenze appropriate e competenze tecniche, ma anche e soprattutto la capacità di saper collaborare, mediare, risolvere conflitti e comunicare nel modo più efficace (Roodbari, Sahdipoor, & Ghale, 2013). Inoltre, il tempo di crisi che stiamo attraversando a causa della pandemia e post-pandemia, ha largamente dimostrato quanto sia necessario saper rispondere in maniera positiva e proattiva alle sfide, alle difficoltà e alla complessità di certe situazioni per il raggiungimento del benessere personale e sociale (Pragholapati, 2020). Una società in costante mutamento costringe, dunque, a dotare i ragazzi di buoni strumenti formativi e di competenze adeguate che gli consentano di assicurare la qualità della propria esistenza all'interno della società (Pellegrino & Hilton, 2012). Tali competenze, dette *life skills*, permettono di promuovere le capacità dell'individuo di far fronte alla realtà sociale e le sfide che si presentano. A seconda del quadro teorico di riferimento, le *life skills* sono anche chiamate *soft skills* o competenze trasversali. Questa pluralità di denominazioni non cambia la loro essenza anche se, secondo alcuni autori (Prabu, 2016), *life skills* e *soft skills* si distinguerebbero per il fatto che le prime sarebbero maggiormente orientate verso lo sviluppo personale, i valori, gli atteggiamenti e comportamenti da modificare per aiutare una persona a diventare socialmente accettabile e di successo e che, pertanto, porterebbe ad ampliare e arricchire concettualmente e qualitativamente il significato di *soft skills*, il quale indica, più genericamente, quei tratti della personalità, come ottimismo, capacità di ascolto, gestione del tempo ed empatia, che contraddistinguono le persone a vari livelli (Chaudhari, 2022). L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce le *life skills* come quell'insieme di "competenze sociali e relazionali che mettono la persona in grado di fronteggiare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana, sviluppando attitudini positive e adattative, nel rapporto con il proprio ambiente e con la propria cultura e mantenendo quindi un livello di benessere psicologico elevato" (WHO, 1993, p. 5).

Definendole *life skills* o *skills for life*, ovvero competenze per la vita, l'OMS intendeva presentare il concetto più onnicomprensivo di *soft skills* come quelle abilità e competenze trasversali fondamentali che permettono agli individui di relazionarsi con gli altri, affrontare i problemi, le pressioni e lo stress della vita quotidiana (Pezzoli, 2017). Le abilità di vita sono, infatti, caratterizzate da un'ampia gamma di abilità emotive, psicosociali e cognitive volte a migliorare l'autocontrollo, prendere decisioni efficaci e costruire relazioni sociali di supporto (Unicef, 2012; 2019; WHO, 2003). Appare chiaro, dunque, come le competenze che possono rientrare tra le *life skills* sono innumerevoli e la natura e la definizione delle *life skills* si possono differenziare in base alla cultura e al contesto di riferimento (Merrell & Gimpel, 1998). Nonostante ciò, l'OMS ha identificato un nucleo fondamentale di abilità costituito da dieci competenze. Esse sono rappresentate da:

1. presa di decisione;
2. problem solving;
3. pensiero critico;
4. pensiero creativo;
5. comunicazione efficace;
6. relazioni interpersonali efficaci;
7. autoconsapevolezza;

8. empatia;
9. gestione delle emozioni;
10. gestione dello stress.

Tali competenze appaiono strettamente connesse ai processi di apprendimento e di crescita della persona (Pillai, 2012) e possono essere raggruppate secondo tre aree di funzionamento:

1. emotiva (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress);
2. cognitiva (presa di decisione, risoluzione di problemi, creatività, senso critico) e
3. sociale (empatia, comunicazione efficace, relazioni interpersonali efficaci) (Gould, & Carson, 2008).

Infatti, laddove lo sviluppo delle *life skills*, risulti carente, si assisterebbe all'incremento, in particolare nei giovani, di comportamenti negativi e a rischio (tossicodipendenza, tabagismo, alcolismo, etc.) (Puspakumara, 2011), in risposta ad eventi stressanti (Botvin, Griffin, Paul, & Macaulay, 2003).

Ciò appare strettamente in linea con le indicazioni delle agenzie internazionali che si occupano di sviluppo sociale, come l'organizzazione internazionale del lavoro (ILO), l'organizzazione delle nazioni unite per l'educazione, la scienza e la cultura (Unesco), e l'OMS (Carraro & Marino, 2016), le quali ribadiscono la necessità di “garantire che le esigenze di apprendimento di tutti i giovani e gli adulti vengano soddisfatte attraverso un equo accesso ad adeguati programmi di apprendimento e di sviluppo delle *life skills*” (Unesco, 2015, pp. 3-4).

Coerentemente con gli obiettivi di sviluppo sostenibile dell'Agenda 2030 (de Paula Arruda Filho, 2017) e il nuovo *LifeComp Framework* (2020), diviene strategico consolidare “le competenze personali, sociali, di imparare ad imparare” (p. 14), al fine di aiutare gli individui a diventare più resilienti e a gestire le sfide e i cambiamenti che la vita riserva. Le *life skills* giocano, in tal senso, un ruolo cruciale nella promozione dello sviluppo di competenze socio-emotive e metacognitive.

La scuola rappresenta l'ambiente ideale per l'insegnamento delle *life skills* perché svolge un ruolo importante nei processi di socializzazione. La scuola riceve il suo mandato dalla società, che chiede di prendere in carico i bambini e i ragazzi per aiutarli a inserirsi nella società in cui vivono (Siped, 2014). A scuola si formano i bambini e gli adolescenti a pensare criticamente, a saper collaborare con gli altri, a creare e mantenere buone relazioni, a stabilire e riconoscere obiettivi e valutare il proprio apprendimento (Mertens et al., 2020). Alla scuola viene oggi assegnato il compito di strutturare delle proposte formative che scaturiscono da un principio interpretativo della realtà sociale (Shek et al., 2021), attraverso la messa in atto di percorsi didattici orientati verso l'acquisizione da parte degli studenti di capacità di autoconsapevolezza e responsabilizzazione verso il proprio status di “cittadino, lavoratore responsabile, partecipe alla vita sociale, capace di assumere ruoli e funzioni in modo autonomo, in grado di saper affrontare le vicissitudini dell'esistenza” (WHO, 1993, p. 5).

Uno dei compiti fondamentali della scuola è, infatti, quello di “formare giovani capaci di affrontare le sfide della vita attraverso una maturazione individuale che consenta forme di convivenza soddisfacenti per il singolo e la società” (Malizia, 2009, p. 29). In tale processo educativo rientra l'importanza dello sviluppo delle *life skills*. L'insegnamento delle *life skills*, infatti, aiuta i bambini e gli adolescenti a far fronte alle richieste della società moderna e fornisce un contributo importante per il miglioramento del benessere individuale e sociale (Kirkkhoff & Keller, 2021). Nel contesto scolastico, promuovere le *life skills*

significa insegnare ai giovani a sviluppare le proprie abilità cognitive, emotive e relazionali di base, attraverso l'acquisizione di un comportamento adattivo e positivo, teso a trasformare le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori in reali capacità spendibili efficacemente in ogni circostanza della vita quotidiana (Marmocchi, Dall'Aglio, & Zannini, 2004).

Il compito delle istituzioni scolastiche è quello di recepire tali obiettivi "per costruire sempre più una scuola che sia strumento per la sostenibilità sociale, economica e ambientale" (Proposta di Legge n. 1576/2019), prevedendo iniziative concrete che siano motivo di realizzazione di strategie e pratiche su misura per promuovere queste competenze e contribuiscano alla crescita della cittadinanza attiva.

Se le *life skills* si possono, dunque, definire come le abilità necessarie per rispondere alla richiesta di sfida della vita quotidiana è facile intuire come l'attività fisica e sportiva rappresenti un veicolo efficace di sviluppo e promozione di tali competenze (Gould & Carson, 2008; Gould, Collins, Lauer, & Chung, 2007). Nel contesto scolastico, infatti, l'educazione fisica sembrerebbe avere un ruolo fondamentale nella promozione delle competenze psicosociali in quanto capace di influenzare la motivazione e l'abilità di comportarsi in modo sano e positivo (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004). Attraverso l'educazione fisica è possibile promuovere esperienze formative in grado di sollecitare relazioni circolari tra i fattori della prestazione motoria, abilità-capacità motorie e comportamenti sociali positivi, spendibili in contesti differenti e capaci di sviluppare la motivazione all'apprendimento (Colella, 2011).

In aggiunta alle competenze condivise con altre discipline, l'educazione fisica ha caratteristiche e peculiarità che possono tradurre le conoscenze, le attitudini ed i valori acquisiti tramite la disciplina in capacità ed azioni concrete trasferibili nella vita di tutti i giorni (Gould & Carson, 2008). La capacità di porsi degli obiettivi, assumere la responsabilità delle proprie azioni, operare scelte in situazioni di pressione psicologica e avere capacità di leadership, controllare le emozioni e gestire bene il proprio tempo, sono solo alcune delle competenze che le attività fisiche e sportive possono trasmettere (Weiss, Bolter, Bhalla, & Price, 2007).

L'educazione fisica, pertanto, se sostenuta da un solido orientamento pedagogico, rappresenta un setting didattico privilegiato per l'apprendimento delle abilità e competenze bio-psico-socio-affettive (Bortoli, Vitali, Tommasini, & Robazza, 2015). In tal senso, il corpo e le sue manifestazioni cinestetiche giocano un ruolo fondamentale nel processo evolutivo e formativo, essi concorrono alla crescita e alla maturazione globale del soggetto favorendo la consapevolezza del valore del corpo e la conquista dell'autonomia, la costruzione dell'identità personale e l'acquisizione di competenze. Le scelte educative della Scuola, dunque, devono necessariamente tener conto del valore del corpo e del movimento come mezzo di azione formativa (Casolo, 2011).

2. Il ruolo dell'educazione fisica scolastica nell'acquisizione delle life skills

Una delle discipline scolastiche che contribuisce in misura determinante alla formazione della personalità, delle relazioni sociali e all'acquisizione delle *life skills* è rappresentata dall'educazione fisica. Essa è ritenuta fondamentale per lo sviluppo armonioso della personalità e per la formazione di cittadini capaci di esprimersi e relazionarsi nel mondo attuale, tanto da essere definita "disciplina di cerniera tra gli ambiti scientifico, comunicativo ed espressivo, di relazione e di cittadinanza" (MIUR, 2018, p. 4). L'obiettivo

primario dell'educazione fisica è, infatti, quello di promuovere la crescita di persone fisicamente educate attraverso l'acquisizione di competenze, cioè di abilità motorie, conoscenze, comportamenti socio-affettivi e motivazioni tali per cui essi sono sollecitati a far propri stili di vita sani e fisicamente attivi basati sulla consapevolezza del sé corporeo (Colella, 2011).

Questo orientamento inquadra la disciplina in un approccio olistico, che ne individua tra le principali finalità lo sviluppo fisico, cognitivo e sociale dei bambini, unitamente alla promozione di uno stile di vita sano, assegnandole il ruolo di strumento privilegiato per la strutturazione della personalità, delle relazioni sociali e per l'acquisizione delle *life skills* necessarie lungo il corso della vita (Sibilio, 2002).

È per tale motivo che l'educazione fisica si propone come elemento essenziale per una crescita integrata. Ne consegue che, attraverso un consapevole orientamento pedagogico finalizzato alla proposta di esperienze motorie significative e l'acquisizione di nuove competenze, risulta necessario promuovere una adeguata progettualità motoria che si correli ad una coerente intenzionalità pedagogica, allo scopo di definire in modo adeguato l'agire motorio e di attribuire ad esso un giusto valore (Iavarone, 2015). Pertanto, l'educazione attraverso il corpo e il movimento non può essere legata a strategie didattiche legate solo al fare ma deve realizzarsi anche e soprattutto in una condizione legata al significato più profondo dell'essere persona agente nell'ambiente (Iavarone, 2015).

Partendo da questi presupposti, la scuola deve, dunque, diventare il *setting* ideale in cui costruire una didattica delle attività motorie che guardi alla concezione educativa del corpo e del movimento intesa come fattore di promozione non solo degli aspetti di costruzione del sé ma anche come esercizio educativo all'acquisizione di sani stili di vita che consentano di migliorare il benessere e la salute dell'individuo (Gomez Paloma, 2009). In tal senso, diviene necessario dover integrare nella pratica didattica tanto gli aspetti prettamente relativi allo sviluppo fisico quanto quelli socio-relazionali, al fine di consentire una presa in carico globale della salute psico-fisica del soggetto.

L'educazione fisica deve, pertanto, necessariamente diventare essenziale alla formazione dei giovani. Essa, infatti, concorre alla loro crescita sia in termini strutturali, sia alla formazione del sé che riguarda il corpo, le sue potenzialità e i suoi limiti, la sua posizione nello spazio fisico, la sua percezione nella relazione con gli altri, la sua immagine. L'educazione motoria gioca, inoltre, un ruolo cruciale nell'orientare la motivazione a migliorare le proprie abilità individuali e l'autodeterminazione nel raggiungimento del benessere psico-fisico (Bailey, 2006). Ad essa, pertanto, non appartiene soltanto il valore educativo che concorre allo sviluppo di capacità, abilità e competenze motorie, ma le appartiene anche e soprattutto il valore di tutte quelle attività che, attraverso il movimento, contribuiscono alla strutturazione dell'identità e della presa di coscienza delle potenzialità del proprio corpo (Danish, Enyedy, Saleh, & Humburg, 2020).

L'educazione fisica così pensata e sperimentata mette in pratica una didattica che diventa strumento di sviluppo metacognitivo del corpo e della mente, in una cornice in cui i soggetti possono riconoscere sé stessi nel corpo e nel movimento. L'educazione del corpo e del movimento si rivolge, pertanto, a processo formativo in grado di permettere ai discenti di raggiungere una sempre maggiore consapevolezza del proprio corpo in movimento al fine di ottenere quel piacere intrinseco e il raggiungimento di fattori culturali, sociali ed espressivi che identificano l'aspetto valoriale delle attività motorie (Cronin, Allen, Mulvenna, & Russell, 2018). Ne consegue che il processo educativo, nel suo complesso, rappresenta lo strumento attraverso il quale l'individuo dà forma alla propria identità personale, integrando tutte quelle conoscenze, capacità e competenze che gli consentono

di vivere e di maturare un'autoconsapevolezza sempre più completa. Il corpo e il movimento sono, dunque, due elementi fondamentali della dimensione individuale e sociale nello sviluppo personale dell'individuo, ne consegue che le attività fisiche forniscono uno speciale contributo alla creazione e al rafforzamento di competenze spendibili in altri contesti di vita (Pesce et al., 2016). In particolare, all'interno del percorso didattico di educazione fisica, a causa delle specifiche caratteristiche esperienziali della disciplina, il curriculum aiuta a sviluppare abilità trasversali in grado di rendere gli allievi capaci di trasformare le conoscenze, gli atteggiamenti e i valori acquisiti in reali capacità, cioè *cosa fare e come farlo* in ogni circostanza di vita.

3. Dall'ambito motorio ai contesti di vita: la trasferibilità delle competenze

Un aspetto delle *life skills* enfatizzato da diversi autori è la trasferibilità di competenze (Danish et al., 1993; Gould & Carson, 2008). Infatti, perché un'abilità si qualifichi come abilità di vita è necessario che essa sia trasferibile ad altre situazioni rispetto a quella che era l'abilità originariamente insegnata. È proprio questa esperienza di trasformazione che consente di educare attraverso il corpo in movimento con consapevolezza, intenzionalità, motivazione e competenza. L'educazione fisica diventa, così, rispetto delle diversità individuali attraverso l'agire corporeo, nello sforzo di fondare un'azione educativa che sia vissuta nell'unitarietà di un rapporto circolare e significativo tra fisicità e acquisizione di competenze trasversali (Camiré, Trudel, & Forneris, 2012).

Goudas e Giannoudis (2008) riconducono il potenziale dell'educazione fisica nell'insegnamento delle *life skills* a diversi fattori che basano le proprie fondamenta sulle caratteristiche e peculiarità della disciplina. In primo luogo, gli autori evidenziano l'esistenza di una correlazione positiva tra le prestazioni di eccellenza nello sport e il raggiungimento dell'eccellenza personale nella vita, determinata soprattutto da un atteggiamento mentale che favorisca tale successo in entrambi i domini (Danish, Forneris, & Wallace, 2005). In secondo luogo, molte delle abilità apprese partecipando alla pratica di attività fisica può essere trasferito ad altri contesti di vita. Queste abilità includono: la capacità di esprimersi sotto pressione, di risolvere problemi, rispettare scadenze, cogliere sfide, fissare degli obiettivi, saper gestire sia il successo che il fallimento, saper lavorare con e nel gruppo squadra. Lo sport, inoltre, è un contesto capace di saper enfatizzare i processi di formazione e le prestazioni proprio come accade nella scuola e nel mondo del lavoro (Danish et al., 1992). Altra peculiarità che accomuna le abilità sportive e le abilità di vita riguarda il modo in cui esse vengono apprese, in quanto entrambe necessitano di dimostrazione, allenamento e pratica perché possano essere acquisite in maniera stabile e duratura (Orlick & McCaffrey, 1991). Infine, lo sport è un significativo fattore nello sviluppo dell'autostima e della percezione delle competenze (Danish, Petitpas, & Hale 1992; Fox, 1992).

Alla luce di quanto precedentemente discusso, appare evidente come l'insegnamento delle *life skills* ha esito positivo quando viene insegnato come parte integrante del curriculum di educazione fisica (Yadav & Iqbal, 2009). È, pertanto, necessario programmare interventi finalizzati all'apprendimento di tali abilità attraverso strategie didattiche che siano allo stesso tempo funzionali al benessere fisico e rilevanti anche dal punto di vista educativo.

L'insegnamento delle *life skills* si basa su metodi di insegnamento e apprendimento interattivi e partecipativi (Nasheeda et al., 2019; Pellegrino & Hilton, 2012; WHO, 2003) e affronta situazioni di vita reale per applicare e formare competenze essenziali. Tuttavia,

L'attuazione di tali programmi varia in base al contesto geografico e culturale (Munsi & Guha, 2014). Nei paesi occidentali, i programmi di insegnamento delle life skills tendono a concentrarsi sul cambiamento di atteggiamento, sul processo decisionale personale e sul senso di autoefficacia percepita al fine di ridurre i comportamenti a rischio e promuovere comportamenti positivi (Faggiano et al., 2014; Peters et al., 2009). Approcci simili possono essere trovati nelle economie in via di sviluppo ed emergenti, ma qui i contenuti dei programmi sembrano essere più ampi e maggiormente legati ad aspetti sociali come la condizione delle donne, i diritti dei bambini e la democrazia (Munsi & Guha, 2014). Tali differenze riflettono le priorità socio-politiche delle diverse società (Avan & Kirkwood, 2010; Nasheeda et al., 2019). Occorre, inoltre, evidenziare come la maggior parte dei programmi di insegnamento delle life skills sia indirizzata agli studenti adolescenti (Unicef, 2019) in quanto è questa l'età in cui emergono molti nuovi comportamenti a rischio (Buehler, 2016). Tuttavia, con questa focalizzazione sull'adolescenza, la questione rimane aperta sul ruolo dei primi anni dell'infanzia nello sviluppo e nella promozione delle abilità di vita. Pertanto, dal momento che le life skills sono considerate elementi essenziali per la crescita di bambini e adolescenti, l'intervento non deve essere indirizzato soltanto verso coloro i quali sono già a rischio, bensì la soluzione ottimale sarebbe quella di introdurre l'insegnamento in tutti i livelli scolastici, attuando tali programmi sin dalla giovane età ancor prima che si vengano ad instaurare modelli comportamentali negativi (Kirchhoff & Keller, 2021).

A tal fine, diverse sono le attività che possono essere utilizzate per migliorare le abilità di vita negli studenti. Secondo Prajapati, Sharma, e Sharma (2017), esse sono rappresentate da:

- discussioni in classe, le quali rappresentano attività che offrono l'opportunità agli studenti di imparare e di esercitarsi nella pratica del *problem-solving*. Esse, inoltre, consentono agli studenti di approfondire la loro comprensione dell'argomento, sviluppare la capacità di ascolto, l'assertività e l'empatia;
- *brainstorming*: è un'ottima attività che permette agli studenti di generare idee in modo rapido e spontaneo, attraverso un esercizio di stimolazione dell'immaginazione e della creatività;
- giochi di ruolo: oltre ad essere un'attività divertente e coinvolgente per l'intera classe, fornisce anche un'ottima strategia per mettere in pratica le abilità; aiuta sperimentare come si potrebbe gestire una situazione potenziale nella vita reale. È ad esempio importante per promuovere la leadership ed offrire ai giovani l'opportunità di esercitarsi in ruoli che richiedano controllo di una situazione e assunzione di responsabilità. Una modalità potrebbe essere quella di affidare a turno il ruolo di capitano della squadra o la conduzione di alcune parti della fase di riscaldamento;
- lavori di gruppo: rappresentano attività che consentono e massimizzano le interazioni tra compagni, favorendo il team building e il lavoro di squadra;
- giochi educativi e simulazioni: promuovono il divertimento, l'apprendimento attivo e una ricca discussione. Richiedono l'uso combinato di conoscenze, attitudini e abilità. Ad esempio, può essere consentito agli allievi di scegliere il compito motorio su cui esercitarsi. Tale scelta può essere libera o guidata;
- analisi della situazione: offrono la possibilità di analizzare, esplorare e testare in sicurezza differenti soluzioni. Forniscono opportunità per lavorare insieme in gruppo, condividere idee, nuovi apprendimenti e dare spunti di riflessione. Ad

esempio, si può chiedere all'atleta di riprodurre le routine preparatorie (atteggiamenti e comportamenti) utilizzate di solito prima della gara;

- *story-telling* interpretativo: può aiutare gli studenti a sviluppare capacità di pensiero critico, abilità creative e interagire per raccontare storie attraverso l'uso del corpo e del movimento. Tale attività si presta bene al fine di tracciare analogie o fare confronti. Migliora l'attenzione, la concentrazione, le capacità di ascolto.

Secondo Yadav e Iqbal (2009) l'implementazione di programmi di sviluppo delle life skills nel curriculum di educazione fisica rappresenta un'efficace strategia di intervento psicosociale per la promozione della salute sociale e mentale degli studenti, in quanto svolge un ruolo importante nel rafforzamento di strategie di coping e per lo sviluppo della fiducia in sé stessi e dell'intelligenza emotiva, oltre a migliorare il pensiero critico, le capacità di *problem-solving* e *decision-making*. Pertanto, il significato e l'importanza dell'educazione alle abilità per la vita da integrare nel normale curriculum scolastico di educazione fisica deve essere tesa a dotare gli studenti di competenze adeguate che consentano loro di affrontare le sfide poste dalle situazioni di vita mutevoli del mondo odierno.

4. Buone pratiche per la realizzazione di innovative forme di apprendimento delle life skills

Appare, dunque, evidente come non è l'attività fisica di per sé che insegna le abilità della vita, bensì un'esperienza motoria progettata in modo tale che i suoi partecipanti possano trasferire ciò che viene appreso nel corso delle ore di educazione fisica scolastica in altri contesti di vita (Danish, Petitpas & Hale, 1992). Affinché tale trasferimento avvenga, è necessario aiutare i bambini e gli adolescenti a riconoscere e utilizzare le abilità che hanno acquisito attraverso le attività motorie in altri ambiti della vita. Comprendere ciò che è necessario per trasferire le competenze e i mezzi con cui ciò può essere fatto è fondamentale per fornire agli studenti le conoscenze e le capacità per agire in modo consapevole e responsabile di fronte alle sfide della vita di tutti i giorni. È con questo obiettivo che sono stati sviluppati programmi per l'educazione delle life skills in ambito scolastico all'interno del curriculum di educazione fisica, rivolti a bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e volti a prevenire e/o recuperare comportamenti a rischio (ad esempio: violenza, scarsa autostima, bassi livelli di autoefficacia percepita, etc.).

Il programma *Going for the Goal* (GOAL) (Danish et al., 1992) è costituito da dieci sessioni di lavoro per un totale di dieci ore ed è stato progettato per insegnare agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado un senso di controllo personale e fiducia nel loro futuro in maniera tale da aiutare i ragazzi a prendere decisioni migliori per la loro vita e, in definitiva, diventare cittadini migliori. O'Hearn e Gatz (1999; 2002) riportando i risultati di due studi condotti su studenti spagnoli utilizzando il programma GOAL, hanno evidenziato come gli studenti che hanno partecipato al programma GOAL sono stati in grado di acquisire maggiori capacità nella risoluzione dei problemi rispetto agli studenti appartenenti al gruppo di controllo. Hodge, Cresswell, Sherburn, e Dugdale (1999), hanno utilizzato il programma GOAL per studenti a rischio della Nuova Zelanda. I loro risultati hanno fornito prova degli effettivi positivi del programma per il miglioramento dell'autostima e della motivazione intrinseca dei ragazzi nei confronti degli impegni scolastici. Infine, Forneris, Danish, e Scott (2007), hanno riscontrato che i ragazzi che partecipavano al programma GOAL sono stati in grado di imparare a stabilire obiettivi

concreti per la loro vita, a risolvere i problemi in maniera più efficace e riuscire a creare rapporti sociali armonici.

Il programma Super (*Sports United to Promote Education and Recreation*), invece, nasce come un adattamento sportivo del programma GOAL i cui destinatari sono studenti che frequentano scuole secondarie di primo grado e i primi due anni delle scuole secondarie di secondo grado (Danish, 2002). Esso viene insegnato nel corso delle attività sportive ed è suddiviso in tre attività principali:

1. apprendimento delle abilità fisiche relative ad uno sport specifico;
2. apprendimento delle life skills correlate allo sport;
3. pratica sportiva.

I risultati di uno studio condotto da Papacharisis, Goudas, Danish, e Theodorakis (2005) che prevedeva l'insegnamento delle life skills attraverso il programma Super, hanno dimostrato che i giovani atleti cui è stato somministrato l'intervento mostravano comportamenti maggiormente competenti rispetto alle abilità sportive e una maggiore conoscenza e fiducia nell'applicazione delle abilità di vita rispetto agli atleti del gruppo di controllo. In un ulteriore studio di Brunelle, Danish, e Forneris (2007), gli autori indicano che gli adolescenti che hanno seguito il programma Super sono stati in grado di migliorare la fiducia in sé stessi ed essere maggiormente orientati verso il perseguimento dei propri obiettivi.

Di recente, Gould (2008) e colleghi hanno sviluppato il programma *Captain's Leadership Development Program* (CLDP), il quale insegna le abilità di leadership a studenti selezionati delle scuole secondarie di secondo grado (adolescenti) come potenziali candidati per capitani della propria squadra di appartenenza. Il programma prevede l'insegnamento di abilità di leadership attraverso la comunicazione efficace, la capacità di motivazione e la coesione del team. Coerentemente con il tema del trasferimento delle competenze per la vita, enfasi è posta sul trasferimento di tali abilità dall'ambiente sportivo ad altre situazioni della vita. Gould (2008), riportando la valutazione iniziale del programma CLDP, sostiene l'efficacia di tale modello nel migliorare le capacità di leadership dei partecipanti che si sono dimostrati maggiormente competenti nel guidare il proprio team con entusiasmo e motivazione.

Mentre i programmi finora menzionati possono essere applicati e adattati a qualsiasi sport, altri programmi sono stati invece progettati in relazione ad uno specifico sport. Ad esempio, Hodge (2008) ha sviluppato il *Rugby Advantage Program*, che consiste in 15 laboratori che insegnano abilità di vita generali adattate al rugby. Tale programma insegna agli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, tra le altre, abilità quali continuare a provare dopo un errore, trarre il meglio da una situazione difficile e accettare sbagliare e commettere errori fa parte della vita. Cronin e colleghi (2019), sottolineano come tra i principali risultati che possono scaturire dall'applicazione del modello concettuale proposto da Hodge (2008) vi sono: miglioramento delle capacità di *problem-solving*, maggiori capacità di resilienza, accettazione della sconfitta e capacità di affrontare situazioni problematiche e stressanti.

Il programma *Play It Smart* (Petitpas, 2001; Petitpas, Van Raalte, Cornelius, & Presbrey, 2004) insegna, invece, abilità di vita attraverso il calcio ai ragazzi e bambini dai sei fino ai 16 anni. Questo programma intende insegnare ai giovani ad identificare le abilità di vita che possiedono al fine di saperle utilizzare nel contesto scolastico. Lo studio condotto da Petitpas e colleghi, nel 2004, ha riportato tra i suoi risultati principali un significativo miglioramento delle medie dei voti scolastici, un concreto coinvolgimento nelle attività di

servizio alla comunità e una conoscenza più dettagliata e accurata nella messa in pratica di comportamenti volti a migliorare la propria salute nei ragazzi che hanno partecipato al progetto.

Il programma *First Tee* (Petlichkoff, 2001) insegna le life skills con l'aiuto del golf. Il programma è composto da venti moduli suddivisi in tre aree: autogestione, abilità interpersonali e definizione degli obiettivi. I partecipanti (ragazzi dai dieci ai 17 anni) imparano l'importanza di mantenere un atteggiamento positivo, di prendere decisioni pensando alle possibili conseguenze e definire e fissare obiettivi che dal campo da golf possano essere trasferiti alla vita di tutti i giorni. In uno studio del 2016 condotto da Weiss, Bolter, e Kipp sulla valutazione del programma *First Tee* nella promozione dello sviluppo positivo dei giovani che utilizza il golf come veicolo per insegnare le abilità della vita, gli autori hanno concluso che gli studenti appartenenti al gruppo cui è stato somministrato il programma hanno mostrato maggiori capacità di autogestione, risoluzione dei conflitti, apprezzamento della diversità e ricerca dell'aiuto degli altri, fiducia nel mettere in pratica comportamenti positivi verso sé stessi e gli altri.

Infine, Hellison (2003) ha sviluppato un programma che integra il curriculum di educazione fisica della scuola secondaria con l'insegnamento delle life skills, basandosi sulla convinzione che l'insegnamento delle abilità e dei valori della vita deve essere integrato con l'insegnamento della disciplina piuttosto che insegnato separatamente. Esso mira a sviluppare la responsabilità degli studenti attraverso cinque obiettivi:

1. rispetto dei diritti e dei sentimenti altrui;
2. collaborazione e lavoro di squadra;
3. leadership;
4. autodeterminazione;
5. trasferimento delle life skills in altri contesti di vita.

Diversi studi (Hassandra & Goudas, 2010; Hellison & Walsh, 2002) hanno dimostrato il potenziale di questo modello di sviluppo delle life skills soprattutto negli adolescenti che presentano comportamenti a rischio e in situazioni di svantaggio sociale.

Nella Scuola Italiana sono sempre più diffusi i progetti, spesso di natura sperimentale, di sviluppo delle life skills. L'obiettivo è quello di mettere in atto una progettazione strutturata e inclusiva che valorizzi le competenze extra-disciplinari. A partire dall'anno scolastico 2022/2023 le life skills diventeranno materia di studio nelle scuole italiane di primo e secondo grado. Si tratta di una sperimentazione di durata triennale che, accanto alle competenze di cittadinanza, punta a migliorare il successo formativo degli studenti, a favorire la cultura della competenza, ad integrare i saperi disciplinari con le abilità fondamentali per le sfide che la vita richiede e che educa cittadini consapevoli delle proprie capacità.

5. Conclusioni

Preparare le persone alla vita attraverso una didattica orientata verso lo sviluppo delle life skills, fornisce una guida che permette agli individui di trovare quella resilienza e motivazione che servono per vivere la quotidianità con coraggio, curiosità, fiducia, accogliendo l'incertezza e l'imprevedibilità del mondo odierno come un valore e non solo come una condizione, né tantomeno come una minaccia.

Il contributo dell'educazione fisica è fondamentale per la formazione globale dei giovani e dei bambini ed il suo valore educativo acquista tanta più rilevanza sociale quando i suoi effetti possono essere trasferiti anche ad altri contesti di vita. Pertanto, insegnare le life skills attraverso l'educazione fisica può creare un ambiente di apprendimento più inclusivo e sostenibile, soprattutto in un'ottica di protezione di quei soggetti che, diversamente, rischierebbero di rimanerne potenzialmente esclusi.

Alla luce di quanto discusso è, dunque, possibile concludere che i risultati del presente lavoro rafforzano l'idea che l'educazione fisica scolastica può fornire un contesto educativo significativo per acquisire competenze per la vita, evidenziando come le interazioni con gli agenti sociali chiave, soprattutto insegnanti e coetanei, giocano un ruolo cruciale nel processo di apprendimento delle life skills attraverso il coinvolgimento nello sport. Sarebbe, pertanto, auspicabile che gli insegnanti di educazione fisica siano orientati verso la creazione di un clima che promuova la trasferibilità delle life skills attraverso l'adozione di buone pratiche che permettano di migliorare il benessere psicofisico di bambini e adolescenti, al fine di consentirgli di raggiungere il successo sia in ambito educativo che lavorativo.

Riferimenti bibliografici

- Avan, B. I., & Kirkwood, B. R. (2010). Review of the Theoretical Frameworks for the Study of Child Development within Public Health and Epidemiology. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 64(5), 388–393. <http://dx.doi.org/10.1136/jech.2008.084046> (ver. 15.11.2022).
- Bailey, R., (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *The Journal of school health*, 76, 397–401.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bortoli, L., Vitali, F., Tommasini, A., & Robazza, C. (2015). Insegnare life skills attraverso l'attività sportiva. *Giornale italiano di psicologia dello sport*, 22, 3–10.
- Botvin, G., Griffin, K., Paul, E., & Macaulay, A. (2003). Preventing Tobacco and Alcohol Use Among Elementary School Students Through Life Skills Training. *Journal of Child & Adolescent Substance Abuse*, 12(4), 1–17. http://dx.doi.org/10.1300/j029v12n04_01 (ver. 15.11.2022).
- Brunelle, J. Danish, S. J., & Forneris, T. (2007). The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Applied Developmental Science*, 11, 43–55.
- Buehler, A. (2016). Meta-Analyse zur Wirksamkeit deutscher suchtpreventiver Lebenskompetenzprogramme. *Kindheit und Entwicklung* 25(3), 175–188. <http://dx.doi.org/10.1026/0942-5403/a000202> (ver. 15.11.2022).
- Camiré, M., Trudel, P., & Forneris, T. (2012). Coaching and Transferring Life Skills: Philosophies and Strategies Used by Model High School Coaches. *Human Kinetics Journal*, 26(2), 243–260. <https://doi.org/10.1123/tsp.26.2.243> (ver. 15.11.2022).
- Carraro, A., & Marino, M. (2016). Education through sport: myths and reality. *Formazione & Insegnamento*, 14(3), 13–23.

- Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: research findings on evaluation of positive youth development programs. *The annals of the American academy*, *591*, 98–124.
- Chaudhari, T. (2022). Soft Skills: Types, Characteristics and Importance. *Journal of Commerce and Trade*, *16*(2), 9–12.
- Colella, D. (2011). Competenze motorie e stili di insegnamento in educazione fisica. *Cqia Rivista*, *III*, 85–93.
- Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C., & Russell, P. (2018) An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(2), 181–196. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684> (ver. 15.11.2022).
- Cronin, L., Marchant, D., Allen, J., Mulvenna, C., Cullen, D., Williams, G., & Ellison, P. (2019). Students' perceptions of autonomy-supportive versus controlling teaching and basic need satisfaction versus frustration in relation to life skills development in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, *44*, 79–89.
- Danish, J. A., Enyedy, N., Saleh, A., & Humburg, M., (2020). Learning in embodied activity framework: a sociocultural framework for embodied cognition. *Intern. J. Comput.-Support. Collab. Learn*, *15*, 49–87. <https://doi.org/10.1007/s11412-020-09317-3> (ver. 15.11.2022).
- Danish, S. J. (2002). *Sports United to Promote Education and Recreation (Super)*. *Leader Manual*. Virginia, VA: Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., Forneris, T., & Wallace, I. (2005). Sport-Based Life Skills Programming in the Schools. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(2), 41–62.
- Danish, S. J., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Meyer, A. L., Owens, S., & Kendall, K. (1992). *Going for the goal leader manual*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University, Department of Psychology.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, *6*, 403–415.
- Decreto Ministeriale 16 novembre 2012, n. 254. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- de Paula Arruda Filho, N., (2017). The agenda 2030 for responsible management education: An applied methodology. *The International Journal of Management Education*, *15*(2 part B), 183–191. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.02.010> (ver. 15.11.2022).
- Faggiano, F., Vigna-Taglianti, F., Burkhart, G., Bohrn, K., Cuomo, L., Gregori, D., Panella, M., Scatigna, M., Siliquini, R., Varona, L., van der Kreeft, P., Vassara, M., Wiborg, G., Galanti, M. R., & EU-Dap Study Group (2010). The effectiveness of a school-based substance abuse prevention program: 18-month follow-up of the EU-Dap cluster randomized controlled trial. *Drug and alcohol dependence*, *108*(1-2), 56–64. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2009.11.018> (ver. 15.11.2022).

- Forneris, T., Danish, S. J., & Scott, D. L. (2007). Setting goals, solving problems, and seeking social support: developing adolescent's abilities through a life skills program. *Adolescence*, 42, 103–114.
- Gomez Paloma, F. (2009). *Corporeità, didattica e apprendimento: le nuove neuroscienze dell'educazione*. Salerno: Edisud.
- Goudas, M., & Giannoudis, G. (2008). A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and Instruction*, 18, 538–546.
- Gould, D. (2008). *Becoming an effective team captain: Student athlete guide*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International review of sport and exercise psychology*, 1, 58–78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award-winning high school coaches. *Journal of applied sport psychology*, 19(1), 16–37.
- Hassandra, M., & Gouda, M., (2010). An evaluation of a physical education program for the development of student's responsibility. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 275–297.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Walsh, X., (2002). Responsibility-based youth programs evaluation: investigating the investigations. *Quest*, 54, 292–307.
- Hodge, D., Cresswell, S., Sherburn, D., & Dugadale, J. (1999). Physical activity-based life skills programmes: Part II – example programmes. *Physical Education New Zealand Journal*, 32, 12–15.
- Hodge, K. (2008). *The Rugby Advantage Program*. Unpublished manuscript. University of Otago, New Zealand.
- Iavarone, M. L. (2015). *Didattica delle scienze motorie*. In A. Cunti (Ed.), *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 79-83). Milano: FrancoAngeli.
- Kirchhoff, E., & Keller, R. (2021) Age-Specific Life Skills Education in School: A Systematic Review. *Front. Educ.*, 6, 660878. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2021.660878> (ver. 15.11.2022).
- Malizia, P. (2009). *Non solo soft. Attori, processi, sistemi: un approccio sociologico*. Milano: FrancoAngeli.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C., & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Trento: Erickson.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (1998). *Social skills of children and adolescents*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mertens, E., Deković, M., Leijten, P., Van Londen, M., & Reitz, E. (2020). Components of School-Based Interventions Stimulating Students' Intrapersonal and Interpersonal Domains: A Meta-Analysis. *Clinical Child and Family Psychology*

- Review, 23(4), 605–631. <http://dx.doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y> (ver. 15.11.2022).
- MIUR. Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (ver. 15.11.2022).
- Munsi, K., & Guha, D. (2014). Status of Life Skill Education in Teacher Education Curriculum of SAARC Countries: A Comparative Evaluation. *J. Educ. Soc. Pol.*, 1(1), 93–99.
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). A Narrative Systematic Review of Life Skills Education: Effectiveness, Research Gaps and Priorities. *Int. J. Adolescence Youth*, 24(3), 362–379. <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278> (ver. 15.11.2022).
- O’Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology*, 30, 281–303.
- Orlick, T., & McCaffrey, N. (1991). Mental Training with Children for Sport and Life. *The Sport Psychologist*, 5, 322–334.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S., & Theodorakis, Y. (2005). The Effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247–254.
- Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, D.C.: The National Academic Press. <http://dx.doi.org/10.17226/13398> (ver. 15.11.2022).
- Pesce, C., Marchetti, R., Forte, R., Crova, C., Scatigna, M., Goudas, M., & Danish, S. J. (2016). Youth life skills training: Exploring outcomes and mediating mechanisms of a group-randomized trial in physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(3), 232–246. <https://doi.org/10.1037/spy0000060> (ver. 15.11.2022).
- Peters, L. W., Kok, G., Ten Dam, G. T., Buijs, G. J., & Paulussen, T. G. (2009). Effective Elements of School Health Promotion across Behavioral Domains: a Systematic Review of Reviews. *BMC Public Health*, 9(1), 1–14.
- Petitpas, A. J. (2001). National football foundation’s Play It Smart Program. In A. Papaioannou, Y. Theodorakis, & M. Goudas (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 316-317). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Petitpas, A. J., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325–334.
- Petlichkoff, L. M. (2001). Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sports-based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 318-319). Thessaloniki, Greece: Christodoulidis.
- Pillai, R. (2012). The importance of life skills education for children and adolescents. In S. Das. (Ed.), *Souvenir-cum-Scientific, ABSCON; 2012, Update for the 22nd Annual*

- Conference of Indian Psychiatric Society* (pp. 21-24). Assam State Branch, Guwahati.
- Prabu, M. (2016). Life skill and soft skill through teacher education program. *International Multidisciplinary Research Journal*, 3(11), 1–6.
- Pragholapati, A. (2020). *Covid-19 impact on students*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/NUYJ9> (ver. 15.11.2022).
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (2017). Significance of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research*, 10, 1–6. <https://doi.org/10.19030/cier.v10i1.9875> (ver. 15.11.2022).
- Proposta di Legge 6 febbraio 2019, n. 1576. *Disposizioni concernenti l'insegnamento denominato «cittadinanza e Costituzione» nella scuola primaria e secondaria*. <https://www.camera.it/leg17/126?pd1=1576> (ver. 15.11.2022).
- Puspakumara, J. (2011). *Effectiveness of life-skills training program in preventing common issues among adolescents: a community based quasi experimental study (ALST)*. Presentation, Dept. of Psychiatry Faculty of Medicine & Allied Sciences Rajarata, University of Sri Lanka.
- Roodbari, Z., Sahdipoor, E., & Ghale, S. (2013). The Study of the Effect of Life Skill Training On Social Development, Emotional And Social Compatibility Among First- Grade Female High School In Neka City. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 382–390.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2760/922681> (ver. 15.11.2022).
- Shek, D. T., Lin, L., Ma, C. M., Yu, L., Leung, J. T. Y., Wu, F. K. Y., Leung, H., & Dou, D. (2021). Perceptions of Adolescents, Teachers and Parents of Life Skills Education and Life Skills in High School Students in Hong Kong. *Applied Research Quality Life*, 16, 1847–1860. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09848-9> (ver. 15.11.2022).
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Simone.
- Siped. Società Italiana di Pedagogia (2014). *Ripensare la scuola nella società di oggi. Punti salienti per una vision innovativa, concreta e lungimirante*. <https://www.siped.it/wpcontent/uploads/2015/01/DOCUMENTOSIPEDripensare-la-scuola.pdf?v=2> (ver. 15.11.2022).
- Unesco. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2015). *The 2015 Global Monitoring Report – Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*.
- Unicef. United Nations International Emergency Children's Fund (2019). *Global Framework on Transferable Skills*. New York, NY: United Nations Children's Fund.
- Unicef. United Nations International Emergency Children's Fund (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. New York, NY: United Nations Children's Fund.

- Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2016). Evaluation of The First Tee in Promoting Positive Youth Development: Group Comparisons and Longitudinal Trends. *Research quarterly for exercise and sport*, 87(3), 271–283. <https://doi.org/10.1080/02701367.2016.1172698> (ver. 15.11.2022).
- Weiss, M. R., Bolter, N. D., Bhalla, J. A., & Price, M. S. (2007). Positive youth development through sport: Comparison of participants in the First Tee life skills programs with participants in other organized activities. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(Supplement), 212.
- WHO. World Health Organization (1993). *Life skills education in school*. Geneva: World Health Organization.
- WHO. World Health Organization (2003). *Skills for Health Skills-Based Health Education Including Life Skills: An Important Component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Geneva: World Health Organization.
- Yadav, P, & Iqbal, N. (2009). Impact of Life Skill Training on Self-esteem, Adjustment and Empathy among Adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35, 61–70.