

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Psicologia

Corso di Laurea in Scienze e Tecniche Psicologiche



**Ricerca esplorativa sulla motivazione dei calciatori in
età scolare**

Relatore: Prof.ssa Patrizia STECA

Tesi di Laurea di:

Marco GOBBO

Matr. 815050

Anno Accademico 2018/2019

Gli aspetti che mi interessano di più nella crescita degli atleti: la disciplina, il divertimento, la scuola, la salute, lo spirito di squadra e il sacrificio.

Abstract (ita) – Il presente elaborato è dedicato all'indagine del clima motivazionale all'interno di squadre di calcio composte da bambini tra i 6 e i 9 anni. È stata somministrata un'intervista strutturata finalizzata a rilevare motivazioni e preferenze che spingono i giovani calciatori a praticare il calcio.

I risultati della ricerca individuano nella figura dell'allenatore un punto fondamentale per la motivazione sportiva infantile. La centralità data dall'allenatore alla performance, se troppo elevata, può diventare un fattore di rischio per l'abbandono sportivo precoce. È stato dimostrato, infatti, come i bambini ricerchino maggiormente la partecipazione e lo sviluppo personale nei primi anni di attività fisica. È stato osservato inoltre, che la competizione e la collaborazione sono altri due temi presenti sin dalla primissima età scolare: è compito dell'istruttore creare un ambiente in grado di promuovere lo sviluppo sano di questi concetti.

Abstract (ing) – The current study aimed to analyse motivation in football teams composed by children aged between 6 and 9 years old. A structured interview was administered aimed at detecting motivations and preferences that push young players to play football.

The results of the research identify in the figure of the coach a fundamental point for child sports motivation. The centrality given by the coach to performance, if too high, can become a risk factor for early sports abandonment. It has been shown, in fact, how children seek more participation and personal development in the first years of physical activity. Furthermore, it has been observed that competition and collaboration are two other themes present since the earliest school age: it is the instructor's task to create an environment capable of promoting the healthy development of these concepts.

Indice

1. Introduzione

1.1 L'importanza di fare sport	4
1.2 L'importanza della motivazione degli atleti in età scolare	4
1.3 L'abbandono sportivo precoce	6
1.4 Le teorie motivazionali e lo sport in età scolare	7
1.4.1 La Self-Determination Theory	8
1.4.2 La teoria del Flow	9
1.4.3 La teoria implicita del sé	10
1.4.4 Il modello di sviluppo della pratica sportiva	11
1.5 Le ricerche motivazionali sui giovani sportivi	12

2. La ricerca

2.1 Obiettivi	14
2.2 I partecipanti	15
2.3 Strumenti e procedura	16
2.4 Risultati	18

3. Discussione generale

3.1 Interpretazione dei risultati	21
3.1.1 Influenze dell'istruttore	21
3.1.2 L'abbandono sportivo precoce e il fenomeno del burnout	22
3.1.3 L'importanza del feedback	23
3.1.4 L'importanza della partecipazione	23
3.1.5 Collaborazione e competizione	24
3.1.6 Preferenze dei giovani calciatori	25
3.1.7 Ulteriori analisi dei dati	26

3.2 Conclusioni	26
3.3 Limiti della ricerca	29
3.4 Spunti per ricerche future	30
Bibliografia	31
<hr/>	
Appendice 1	38
<hr/>	
Appendice 2	44
<hr/>	
Ringraziamenti	50
<hr/>	

1. Introduzione

1.1 L'importanza di fare sport

Diversi studi, nel corso degli anni, hanno posto l'accento sull'importanza della pratica sportiva (Arem & Matthews, 2019). I benefici per la salute derivanti dallo svolgimento di attività fisica e sportiva sono stati analizzati in numerose ricerche, sia in relazione agli adulti (Warburton, Nicol & Bredin, 2006) sia in relazione ai bambini (Janssen & LeBlanc, 2010).

L'esercizio fisico regolare correla con una migliore qualità della vita generale, una migliore capacità funzionale e migliori stati d'animo (Penedo & Dahn, 2005). Tra i numerosi benefici legati allo sport, Janssen e LeBlanc (2010) hanno dimostrato che individui che praticano attività fisica in modo costante, hanno una minor probabilità di riscontrare danni al sistema cardiovascolare e muscoloscheletrico. Un ulteriore aspetto legato all'attività sportiva è il fatto che oltre a promuovere la salute fisica, incrementa il benessere psicologico degli atleti di ogni età (Parfitt & Eston, 2005). Svolgere attività fisica, infatti, allontana il rischio di sviluppare disturbi depressivi (Sallis, Prochaska & Taylor, 2000) e fornisce al soggetto una maggiore stabilità emotiva (Eagleton, McKelvie & De Man, 2007).

Al contrario, è stato dimostrato che una vita sedentaria, soprattutto se adottata sin dall'infanzia, è collegata direttamente allo sviluppo di alcuni tumori (Culos-Reed, 2002). Non sorprende poi che l'assenza di movimento correli con l'obesità (Hills, King & Armstrong, 2007). Diverse ricerche hanno dimostrato inoltre che individui che non praticano sport hanno un rischio maggiore di sviluppare il diabete di tipo II (Kahn, Hull, & Utzschneider, 2006).

Dai risultati accennati, emerge l'importanza fondamentale di praticare una regolare attività fisica sin dall'infanzia. Gran parte degli studi concorrono nell'affermare che il coinvolgimento precoce dei bambini nello sport e, in particolare nello sport organizzato, ricopre un'opportunità chiave per lo sviluppo di abilità di movimento e per il mantenimento della salute (Zaff, Moore, Papillo & Williams, 2003).

1.2 L'importanza della motivazione degli atleti in età scolare

L'età scolare è definita come il periodo del ciclo di vita compreso tra i 6 e i 12 anni (Maggiolini, 2017). Vista l'importanza cruciale che questa età ricopre nello sviluppo psicologico successivo, non sorprende che, anche in ambito psicomotorio,

tale fascia rappresenti uno dei momenti chiave più delicati per l'apprendimento di abilità motorie. Gli autori che si occupano delle scienze motorie e sportive, chiamano il periodo scolastico "età d'oro della motricità" (Casolo, 2011). Nonostante i gesti atletici possano essere appresi anche in momenti successivi, è durante l'età d'oro della motricità che il bambino può segnare, attraverso la sperimentazione e il movimento, il massimo apprendimento delle abilità motorie. In linea con ciò, alcuni studi hanno dimostrato che le capacità motorie come l'equilibrio e la coordinazione sono acquisite maggiormente tra i 7 e i 12 anni (Loko, Aule, Sikkut, Erelina & Viru, 2000).

Di conseguenza, lo studio della motivazione sportiva infantile è un aspetto fondamentale che la psicologia non può esimersi dall'indagare. Creare e mantenere un buon clima motivazionale in giovani atleti alle prime armi aumenta la partecipazione, l'apprendimento e il divertimento (Theeboom, De Knop & Weiss, 1995). Promuovere l'impegno in un'attività fisica durante l'intera età scolare può allontanare il soggetto dal rischio di abbandono sportivo precoce (Pannekoek, Piek & Hagger, 2013). È stato dimostrato, infatti, che la rinuncia dell'attività sportiva non segue un modello lineare che aumenta con l'avanzare dell'età (Larouche, Laurencelle, Shephard & Trudeau, 2012) ma, al contrario, risulta particolarmente marcato nel periodo dell'adolescenza (Dumith, Gigante, Domingues & Kohl, 2011a). In linea con ciò, da una ricerca statunitense è emerso che la fase in cui si registra il maggior tasso di abbandono dell'attività fisica coincide con gli anni di transito dalle scuole medie alle scuole superiori (Ntoumanis, Barkoukis & Thøgersen-Ntoumani, 2009).

Diversi sono gli elementi che intervengono nella motivazione degli atleti giovanissimi. Sallis, Prochaska e Taylor (2000) hanno individuato tra i vari fattori che concorrono al mantenimento dello svolgimento di una regolare attività sportiva, una componente ambientale, una psicologica, una biologica e una socio-culturale. Il fatto che tali elementi subiscano importanti cambiamenti nel corso della lunga transizione dall'infanzia all'adolescenza, innescherebbe una serie di meccanismi avversi alla pratica sportiva che sono associati all'elevato indice di abbandono proprio di questa fase. La prevenzione di questo declino e la messa in atto di validi modelli motivazionali sin dall'età scolare, potrebbero far sì che l'alto tasso di abbandono sportivo registrato intorno ai 13-15 anni si ridimensioni, portando la popolazione generale a benefici indiscussi.

Se da una parte è vero che esistono modelli motivazionali validi che hanno preso in considerazione egregiamente il rapporto tra sport e individuo adulto, dall'altra parte, la letteratura ha più volte sottolineato la mancanza di questionari e studi che possano abbracciare il binomio sport e giovani (Borgers, de Leeuw & Hox, 2000). Il mantenimento dell'attività fisica, anche dopo l'adolescenza e durante tutta l'età adulta, porta a benefici di salute estremamente adattivi: uno di questi è il minor rischio di sviluppare danni cardiaci (Rangul, Bauman, Holmen & Midthjell, 2012).

Indagare le componenti che regolano la motivazione infantile è molto diverso da fare lo stesso con gli adulti. In primo luogo, in linea con la teoria della base sicura di Bowlby (1978), il bambino ha la costante necessità di essere appoggiato dai genitori. I caregiver, a loro volta, hanno il compito di fungere da elemento protettivo, fornendo sicurezza al proprio figlio. Da qui deriva il fondamentale bisogno di includere nelle teorie motivazionali infantili la componente genitoriale. Numerose sono le ricerche che hanno posto l'accento sull'importanza del ruolo genitoriale nel permettere al bambino l'inizio e il mantenimento di una certa attività sportiva (Gould, Lauer, Rolo, Jannes & Pennisi, 2008). Nonostante l'indiscussa crucialità che i caregiver rivestono in ambito sportivo nelle varie forme di supporto (Lauer, Gould, Roman & Pierce, 2010), altri due elementi concorrono nell'influenzare il clima motivazionale dei giovani sportivi: i pari e gli istruttori. Secondo una delle ipotesi di questa ricerca, sarebbe proprio un equilibrio ottimale della triade genitori, istruttore e pari, a consentire al bambino una migliore espressione nelle attività sportive. Ciò, a sua volta, consentirebbe un divertimento ottimale e ridurrebbe il rischio di abbandono sportivo in età adolescenziale.

1.3 L'abbandono sportivo precoce

L'abbandono sportivo precoce, indicato anche con il nome di dropout sportivo, è stato definito da vari autori come "l'abbandono prematuro di una carriera sportiva, prima che un atleta abbia potuto esprimere completamente il proprio potenziale" (Martin, 1997, p. 95). Il dropout costituisce uno dei temi più delicati, soprattutto per la crescita esponenziale che ha raggiunto negli ultimi anni. Il Quindicesimo Censimento Istat, svolto nel 2011, ha concluso che i giovani che praticano sport tra gli 11 e i 14 anni sono il 57%. Questo dato, purtroppo, si riduce al 36,5% nella tarda età adolescenziale. Di fronte a questi risultati è necessario creare un modello in grado di prevenire e contrastare l'abbandono sportivo precoce.

Alcune ricerche sul dropout in età evolutiva, hanno evidenziato una struttura multifattoriale del fenomeno (Moliner, Salguero, Tuero, Alvarez, & Marquez 2006). Tra le tante variabili, il rapporto che si crea tra il bambino/atleta e l'allenatore sembra incidere enormemente sul fenomeno (Petitpas, Cornelius, Van Raalte & Jones, 2005).

Una delle cause più studiate di dropout consiste nel burnout: "una condizione psicologica associata con sensazioni di esaurimento fisico ed emozionale, ridotto senso di realizzazione personale, svalorizzazione dello sport e dell'ambiente sportivo" (Raedeke, 1997, p. 397). Da una ricerca condotta su giovani atleti svedesi, tra i 16 e i 20 anni, è emerso che circa il 6% dei soggetti presentano sintomi legati al burnout (Gustafsson & Skoog, 2012). Sebbene tale risultato è associato a periodi di vita successivi a quello preso in considerazione in questa ricerca (6-9 anni), si ritiene fondamentale instaurare sin da subito alcuni principi che fungono da fattori di protezione, in grado di allontanare il rischio di burnout futuro. È stato ampiamente dimostrato, infatti, come il contesto sociale abbia delle ripercussioni sul rischio di sviluppare burnout (Smith, Ullrich-French, Walker II & Hurley, 2006). Sono soprattutto gli allenatori che hanno un ruolo importante: i loro atteggiamenti e comportamenti sono determinanti nel creare un clima psicologico e motivazionale che incide in modo significativo sulla qualità dell'esperienza dei ragazzi e sul loro benessere (Reinboth & Duda, 2004).

1.4 Le teorie motivazionali e lo sport in età scolare

La motivazione può essere definita come l'insieme dei motivi che spingono l'individuo a dare avvio, mantenere e dare direzione a una certa azione, comportamento o abitudine. Le teorie classiche della motivazione hanno individuato nei primi costrutti gli istinti (James, 1890, McDougall, 1908), le pulsioni (Freud, 1905, Hull, 1943), i bisogni (Murray, 1938, Maslow, 1954) e i motivi (McClelland, 1987). Attualmente tali modelli, sebbene fungano ancora da solide basi per alcuni strumenti di misurazione, sembrano aver fatto spazio a teorie più moderne e sofisticate. Tra i sistemi motivazionali proposti oggi, spicca senza dubbio la Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 1985), la teoria del Flow (Csikszentmihalyi, 1990) e la teoria implicita del sè (Dweck, 2008).

1.4.1 La Self-Determination Theory

La teoria dell'autodeterminazione proposta da Deci e Ryan (1985) costituisce senza dubbio uno dei modelli più conosciuti e studiati degli ultimi anni. Gli autori, come illustrato nella figura sottostante (Fig.1), hanno proposto un continuum motivazionale che passa dall'assenza di motivazione alla motivazione intrinseca, passando per quattro stadi di motivazione estrinseca (Deci, 2009). È importante soffermarsi sulla differenza sostanziale tra motivazione intrinseca e motivazione estrinseca: la prima si verifica quando la ragione per svolgere l'attività risiede nell'attività stessa. In questo caso l'individuo non aspira a ricompense esterne poiché gli incentivi sono interni all'attività. Al contrario, la motivazione estrinseca si riscontra quando l'individuo è spinto a realizzare un'attività con l'unico scopo di ottenere una ricompensa o evitare una punizione.

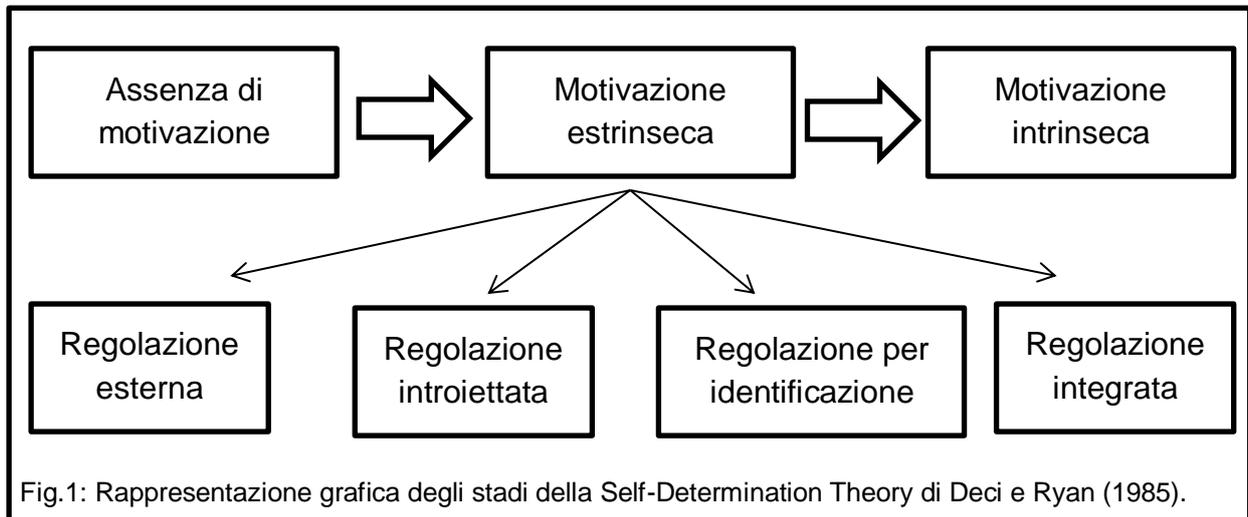


Fig.1: Rappresentazione grafica degli stadi della Self-Determination Theory di Deci e Ryan (1985).

Del tutto prevedibile è il risultato ottenuto da alcuni autori britannici, i quali hanno dimostrato che bambini di età compresa tra i 5 e i 13 anni sono intrinsecamente motivati verso comportamenti divertenti, mentre di fronte a comportamenti non piacevoli dominerebbe la motivazione estrinseca (Chandler & Connel, 1987). A sostegno di ciò, non stupirebbe che la volontà di svolgere sport in modo regolare fosse associata a una percezione dell'attività sportiva intrinsecamente motivata. In linea con tale punto di vista, emerge la necessità da parte dell'istruttore e dei familiari del giovane sportivo di permettere di raggiungere a quest'ultimo un alto livello di motivazione intrinseca nell'attività fisica. Ciò si assocerebbe a una riduzione del rischio di abbandono precoce, aumenterebbe il grado di coinvolgimento del bambino e permetterebbe il massimo apprendimento.

Nella natura umana, impegnarsi in attività nuove e stimolanti spinge l'individuo ad apprendere e a svilupparsi e ciò si riflette nella motivazione intrinseca (Ryan & Deci, 2000a). Il sistema motivazionale proposto da Deci e Ryan sarebbe presente sin dalla nascita. Un chiaro esempio di ciò è dato dal gioco, una delle più classiche attività volte ad apprendere ed esplorare, senza chiari incentivi esterni (White, 1959). Non tutti i comportamenti infantili sono però motivati intrinsecamente: già in giovanissima età i bambini incontrano situazioni in cui sono chiamati a svolgere azioni spiacevoli come l'atto di riordinare dopo il gioco.

La teoria dell'autodeterminazione costituirebbe un modello utile da prendere in considerazione per analizzare il fenomeno dello sport giovanile. L'importanza che il periodo scolastico ricopre nella costruzione successiva del sistema motivazionale è nota da anni: vari autori hanno dimostrato che il livello di motivazione estrinseca che il soggetto attribuisce a un'attività diminuisce all'aumentare dell'età (Chandler & Connel, 1987). Se fino ad ora, la maggior parte degli esperti di motivazione sportiva si sono concentrati nelle proprie ricerche infantili su fasce d'età superiori ai 9 anni (Keegan, Spray, Harwood & Lavalley, 2009), si evidenzia la necessità di prendere in considerazione fasce più giovani, soprattutto per l'importanza che la tarda età prescolare e la prima età scolare ricoprono nella costruzione dei modelli motivazionali personali.

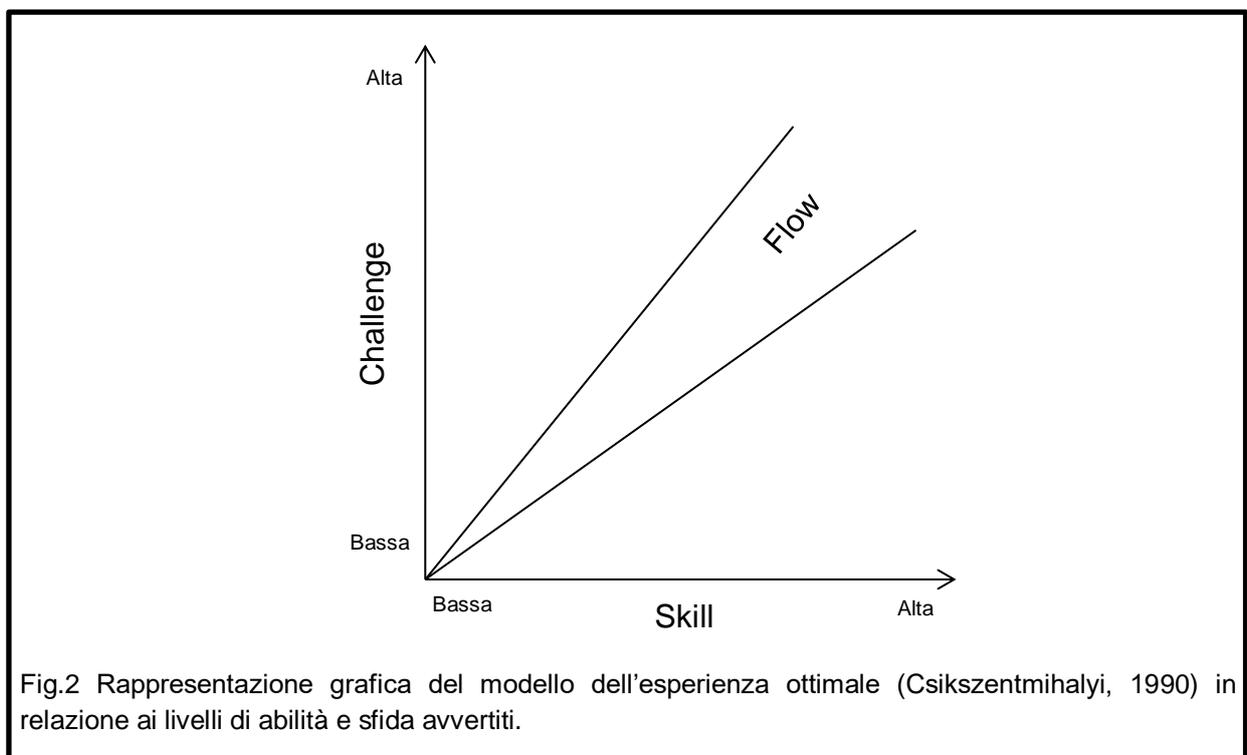
1.4.2 La teoria del Flow

Il flow è una particolare condizione di assorbimento e coinvolgimento nell'attività, descritta per la prima volta da Csikszentmihalyi a partire da una serie di interviste fatte a sportivi e artisti (Csikszentmihalyi, 1990). Ciò che accomuna la teoria del flow con il modello proposto da Deci e Ryan è l'elevata presenza di motivazione intrinseca correlata allo svolgimento di una determinata attività.

Le ricerche svolte a partire dalle osservazioni di Csikszentmihalyi hanno evidenziato come il flow, benché sia piuttosto raro nell'esperienza quotidiana, è comunque riconosciuto e sperimentato da tutti e può essere prodotto da molti tipi di attività come lo sport, la spiritualità, l'istruzione o la seduzione (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh & Nakamura, 2005). A tal proposito, verrebbe da chiedersi se l'esperienza ottimale che caratterizza il flow può essere sperimentata anche dai bambini di età scolare. Alcune ricerche hanno dimostrato che ragazzi di età compresa tra i 13 e i 15 anni sono in grado di sperimentare l'esperienza di flusso in

ambito sportivo specialmente se gli istruttori e i pari contribuiscono a creare un clima motivazionale positivo (Çağlar, Aşçi & Uygurtaş, 2007).

La principale condizione che rende possibile l'esperienza di flow è il bilanciamento tra le sfide offerte dall'ambiente (challenge) e le adeguate abilità personali utili ad affrontare tali sfide (skill). L'Experience Fluctuation Model (Csikszentmihalyi, 1998) ribadisce, come si può osservare di seguito (Fig. 2), che elevati livelli di skill e challenge, se equilibrati, portano l'individuo a sperimentare l'esperienza ottimale. Resta da indagare se i giovani sportivi sono alla ricerca di sfide offerte dall'ambiente che siano equilibrate con le proprie abilità o se prediligono attività più facili in cui possono mostrare elevati livelli di competenza.



1.4.3 La teoria implicita del sé

Se la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985) e il modello dell'esperienza ottimale (Csikszentmihalyi, 1990) costituiscono due sistemi che possono essere integrati tra di loro, la teoria implicita del sé (Dweck, 2008) rappresenta un ulteriore modo di teorizzare il costrutto della motivazione. In breve, l'autrice ha dimostrato che le persone associano diversi gradi di modificabilità alle proprie caratteristiche come le abilità sportive o l'intelligenza. A tal proposito si possono avere due tipologie di concezioni: quelle entitarie e quelle incrementali. Le prime sono proprie di persone che credono che i margini per modificare le

caratteristiche personali siano ridotti. Le concezioni incrementali, al contrario, sono adottate da individui che credono di avere ampie possibilità di cambiamento, anche per abilità che all'apparenza sembrano essere immutabili. Bambini entitari sono preoccupati costantemente di dimostrare ciò che valgono e presentano un'ipersensibilità alle valutazioni altrui. I fallimenti, in questo caso, sono visti come segnali di incapacità permanente. Gli incrementali invece, sono più orientati all'apprendimento e vivono i giudizi come opportunità per migliorare in futuro (Dweck, 2008).

Alcuni studi hanno dimostrato che il possesso di un sistema di motivazione incrementale sembra fornire un impatto più positivo rispetto a un modello entitario, sia nell'attività di educazione fisica (Ommundsen, 2003), sia in contesti sportivi (Biddle, Wang, Chatzisarantis & Spray, 2003). Da ciò deriverebbe una necessità da parte dell'istruttore e dei genitori dei giovani sportivi di lavorare sulla creazione di un clima che non sia permeato dalla cultura della vittoria. Abbandonare la filosofia per la quale è obbligatorio vincere e adottare un modello centrato sullo sviluppo e l'apprendimento può essere un modo di lavorare valido per la costruzione di un sano e positivo clima motivazionale sportivo infantile.

1.4.4 Il modello di sviluppo della pratica sportiva

Il modello di sviluppo della pratica sportiva (DMSP) costituisce una delle teorie più interessanti all'interno della motivazione sportiva infantile. Tale modello propone tre obiettivi fondamentali per ogni programma di attività motoria giovanile: la prestazione, la partecipazione e lo sviluppo personale. Tali obiettivi sono stati indicati dall'autore con la sigla 3P: performance, participation e personal development (Côté, 1999).

Purtroppo, alcuni programmi sportivi sono strutturati per raggiungere questi tre obiettivi in maniera indipendente. Alcuni istruttori, ad esempio, possono vedere lo sport giovanile come la fase iniziale per sviluppare il talento di un bambino fino a raggiungere la prestazione élite (Mantovani & Madella, 2018). Sfortunatamente, questo avviene a spese del divertimento e della gratificazione (Côté, Baker & Abernethy, 2012). Tuttavia, la letteratura ha più volte sottolineato che la possibilità di individuare atleti di talento nel lungo termine è molto bassa. Parcels (2002) ha osservato che su una popolazione di 33'000 atleti maschi che hanno giocato a hockey su ghiaccio, solo 6 soggetti (meno dello 0,02% della popolazione presa in considerazione) sono giunti a disputare per almeno 5 stagioni il campionato proposto

dall’NHL (l’organizzazione professionistica composta dalle migliori squadre di hockey su ghiaccio degli Stati Uniti e Canada). Di fronte a probabilità di prestazione professionale così basse, si può concludere che la previsione dello stato di élite nello sport giovanile è compito arduo e poco affidabile.

Anche il raggiungimento di un adeguato livello di partecipazione degli atleti sembra non essere particolarmente rilevante per gli istruttori. Uno dei modelli che ha riscosso maggior successo negli anni '90 del secolo scorso è sicuramente il modello della pratica deliberata (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Tale modello afferma che per raggiungere il più alto livello di prestazione è necessario impegnarsi per più di 10'000 ore in attività sistematiche inerenti al proprio specifico sport. Oggi, teorie più moderne, hanno in parte falsificato il modello di Ericsson, dimostrando come siano sufficienti “solo” 3'000 ore di attività sportiva per raggiungere il massimo livello prestazionale (Côté, Baker & Abernethy, 2003), purché tutti i bambini, durante la prima fase di pratica sportiva, siano coinvolti nell’attività e l’attività sia il più possibile diversificata (Côté, Baker & Abernethy, 2012).

Una maggior sperimentazione polisportiva nell’infanzia fornirebbe al bambino un’ampia varietà di esperienze che permetterebbero, a loro volta, una maggiore conoscenza di se stesso e delle proprie preferenze (Fredricks & Eccles, 2004). Ciò contribuirebbe a incrementare lo sviluppo personale e fornirebbe un maggiore benessere psicologico. Inoltre, evitare un programma di attività sportiva specializzato può ridurre il rischio di abbandono, di infortunio e di burnout (Wall & Côté, 2007). La componente di sviluppo personale sembra essere l’obiettivo del modello di Côté più analizzato nella letteratura attuale, come dimostrano i numerosi programmi sportivi messi a punto negli ultimi anni su tale argomento (Mantovani & Madella, 2018).

1.5 Le ricerche motivazionali sui giovani sportivi

La letteratura, fino ad ora, non si è concentrata sufficientemente sul tema della motivazione sportiva in giovane età. Le poche ricerche condotte sono state svolte, in prevalenza, nei primi anni dello scorso decennio, pertanto possono presentare riferimenti teorici ormai superati da tempo. La sempre più costante presenza degli psicologi dello sport nelle squadre adulte, specie professionistiche, non è andata di pari passo con l’impiego di figure esperte in ambito psicologico nei gruppi di giovani sportivi. Sebbene sia ormai risaputo dell’importanza che il periodo a cavallo tra l’infanzia e l’adolescenza ricopre nello sviluppo dell’identità di sé e nella buona

riuscita dei compiti evolutivi successivi (Erikson, 1982), il fatto che lo sport abbia impiegato un maggior numero di risorse nella consulenza psicologica adulta sembra un paradosso.

Una delle ricerche più interessanti è sicuramente quella svolta da un team di psicologi inglesi, i quali, utilizzando un disegno qualitativo, hanno indagato le influenze che istruttori, genitori e pari possono avere nella costruzione del clima motivazionale dei giovani sportivi (Keegan et al., 2009). Lo studio prevedeva la messa in atto di alcuni focus group con bambini di età compresa tra i 7 e gli 11 anni. Le risposte dei partecipanti venivano registrate e trascritte così da poter essere analizzate successivamente. Dai risultati ottenuti, sembrerebbe che i feedback verbali positivi forniti dagli istruttori, dai genitori e dai pari siano particolarmente importanti per il sistema motivazionale del bambino. Al contrario, feedback negativi erano associati a risposte affettive negative e a un peggioramento del clima motivazionale individuale. Un ulteriore dato interessante è costituito dalla funzionalità di supporto che i genitori rivestono: genitori che credono nei propri figli, possono contribuire a migliorare il sistema motivazionale degli stessi. Anche i pari possono influire sulla motivazione di un bambino: esibire comportamenti collaborativi e altruistici in situazioni di allenamento e competizione aumenta la possibilità che un individuo migliori le proprie competenze sportive. La competizione tra atleti, al contrario ha registrato risultati ambivalenti: se da una parte i sentimenti di orgoglio (che possono verificarsi in situazioni di vittoria o sconfitta) sono utili a rafforzare la motivazione dei bambini, situazioni di rivalità, rabbia e reazioni negative alla sconfitta possono minare, specie se ripetute, il fragile equilibrio motivazionale di questa età. Infine, anche l'istruttore può contribuire a migliorare il sistema motivazionale dei propri sportivi: a lui viene affidato il compito di insegnare le basi dello sport, i vari gesti tecnici ma soprattutto divertire e variare l'attività sportiva.

Diverso è il lavoro svolto da Lauer e colleghi, i quali si sono focalizzati esclusivamente sui comportamenti genitoriali e su come questi possano contribuire allo sviluppo della carriera dei propri figli tennisti (Lauer et al., 2010). In questo caso, gli autori, tramite delle interviste retrospettive a tennisti adulti e ai propri istruttori, hanno indagato l'intera gamma di atteggiamenti positivi e negativi dei genitori. Un primo dato interessante è il fatto che il comportamento dei genitori cambia a seconda della fase di sviluppo del talento vissuta dal bambino. I genitori, quando hanno mostrato comportamenti positivi di supporto o rinforzo, hanno facilitato lo sviluppo

della carriera sportiva dei propri figli. Al contrario, atteggiamenti negativi ultracompetitivi, critici o controllanti, sembrano essere correlati con un precoce abbandono sportivo. Gli autori hanno inoltre dimostrato che i comportamenti genitoriali positivi sono presenti in misura maggiore durante i primi anni sportivi dei propri figli. All'aumentare dell'età, il numero di atteggiamenti negativi prende il sopravvento sui comportamenti positivi e ciò potrebbe costituire un'ulteriore chiave di lettura dell'elevato indice di abbandono sportivo proprio del periodo adolescenziale. Fortunatamente, sembra che anche l'influenza che i genitori hanno nella creazione del clima motivazionale dei propri figli decresca all'aumentare dell'età (Côté, 1999).

Gli studi passati sono stati di fondamentale importanza per la progettazione della ricerca che verrà illustrata successivamente. Tra i vari punti di forza, si sottolinea il fatto che la quasi totalità degli autori concorda nel ritenere l'istruttore, i genitori e i pari, le figure maggiormente in grado di influire sul clima motivazionale degli atleti di età scolare. Da questo modello si è sviluppato parte del presente studio. Tuttavia, la procedura con la quale sono stati raccolti i dati non ha seguito le proposte della letteratura precedente per una serie di ragioni. In primo luogo, una critica che può essere mossa alla ricerca di Keegan e colleghi, risiede nell'utilizzo del focus group come metodo di raccolta dati. I focus group possono aver influenzato le risposte dei partecipanti che in gruppo sono spinti a mantenere una certa desiderabilità sociale, specialmente di fronte ai pari (Roccatò, 2003). Un altro limite della ricerca inglese coincide con la durata delle interviste: ciascun focus group è durato dai 40 ai 65 minuti. Risulta difficile mantenere un livello di concentrazione e attenzione sufficiente per tutto questo lasso temporale, specialmente in età scolare (Faraone et al., 2005).

Un limite che può essere attribuito allo studio di Laurer e colleghi è l'esiguo numero di tennisti che sono stati intervistati (solo 4) e la generalizzabilità che gli autori hanno attribuito alle proprie conclusioni.

2. La ricerca

2.1 Obiettivi

Come già ribadito, la ricerca sulla motivazione nei giovani sportivi è un tema poco trattato dalla letteratura. Gli esigui articoli che hanno tentato di fornire una spiegazione a tal proposito, presentano una serie di limiti che non permettono alcun

tipo di generalizzazioni. Lo scopo del seguente studio è quello di oltrepassare tali critiche e fornire una serie di risultati che possono orientare il tecnico e gli psicologi sportivi verso una comprensione più approfondita dell'argomento.

La ricerca di seguito riportata ha voluto indagare il clima motivazionale in un'ottica del tutto nuova: sebbene la triade genitore – istruttore – pari, sia stata ancora una volta il punto di partenza per l'analisi della motivazione sportiva infantile, è stata data enfasi anche alle modalità di allenamento, alle preferenze dei bambini e alla percezione che gli stessi hanno della squadra. Così facendo, i risultati non si sono limitati a descrivere quale parte del clima motivazionale è influenzato dai genitori, dall'istruttore o dai pari (Keegan et al., 2009), ma hanno dimostrato le preferenze degli atleti e cosa gli stessi si aspettano di provare durante l'attività sportiva. Uno degli scopi della ricerca era proprio quello di fornire all'istruttore alcune linee guida nella progettazione dell'attività sportiva del settore giovanile.

2.2 I partecipanti

La ricerca esplorativa è stata condotta all'interno di una società sportiva appartenente alla delegazione calcistica di Cremona, la quale ha fornito il consenso e la struttura per la somministrazione dell'intervista ai propri atleti. I giovani calciatori che hanno terminato l'intera intervista sono stati 44. Gli atleti intervistati, al momento dello studio, avevano un'età compresa tra i 6 anni e 4 mesi e i 9 anni e 3 mesi ($M = 8$ anni e 1 mese, $DS = 293$ giorni). Solo un'atleta intervistata era di genere femminile.

Prima di sottoporre i bambini all'intervista, sono stati organizzati degli incontri con i genitori, nei quali sono stati consegnati i moduli di consenso informato e sono state condivise alcune indicazioni sulla natura dello studio. Ai genitori che lo richiedevano, veniva fornito un piccolo opuscolo in cui erano spiegati, in breve, gli obiettivi, le modalità e la struttura dell'intervista. A ciascun genitore è stato ribadito più volte che la ricerca in questione non prevedeva alcun rischio fisico, psicologico o sociale.

Nel periodo precedente alla somministrazione dell'intervista, a ciascun bambino autorizzato, venivano spiegate alcune indicazioni sulla partecipazione allo studio. Ciascun atleta veniva inoltre informato della possibilità di decidere, in qualsiasi momento, di ritirarsi dallo studio.

Le squadre che hanno preso parte allo studio esplorativo sono state tre: una squadra composta da bambini nati nel 2012 (alla quale va aggiunta l'unica femmina

che, sebbene nata nel 2011, per regolamento F.I.G.C. può giocare con bambini di età inferiore), una squadra composta da atleti di seconda elementare (17 soggetti) e una squadra composta da bambini nati nel 2010 (12 soggetti). Ciascuna di queste squadre era allenata da un istruttore qualificato (laureato in Scienze Motorie, diplomato I.S.E.F. o UEFA E) e presentava almeno un accompagnatore o dirigente. Si segnala che l'istruttore della squadra composta da bambini nati nel 2012 è l'autore del seguente studio, pertanto, i dati ottenuti con tali bambini potrebbero essere l'effetto di una desiderabilità sociale elevata. Nonostante ciò, come verrà ribadito anche nella sezione 2.4 "Risultati", non si sono registrate differenze significative di risposte tra i risultati ottenuti nei tre gruppi di bambini.

Al momento dell'intervista, ciascun soggetto svolgeva calcio da almeno un anno. Ben 9 soggetti, facenti parte della squadra più grande, svolgevano questo sport da 4 anni. In linea con ciò, si può concludere che tutti i bambini appartenevano alla categoria "iniziatori" del Modello di Sviluppo di Carriera (Côté, 1999). Trentasei soggetti sono nati in Italia, 2 in America meridionale (Perù e Brasile), 4 in Europa Orientale (Romania e Moldavia) e 2 in Albania. Quasi il 40% dei soggetti intervistati pratica un altro sport oltre al calcio. Più del 90% dei soggetti che ha preso parte allo studio ha deciso di riscriversi a calcio anche la prossima stagione.

Su 44 soggetti presi in esame solo uno, attualmente, pratica almeno uno sport in una società élite. I restanti 43 soggetti praticano attività sportiva esclusivamente in squadre dilettantistiche. Lo sport più praticato dai soggetti, dopo il calcio, è il nuoto.

A ciascun atleta, alla fine della fase di raccolta dati, è stato fornito un piccolo premio e una breve lettera di ringraziamento per il prezioso contributo. Ai genitori dei bambini che hanno partecipato allo studio, è stata data la possibilità di visionare le risposte fornite dal proprio figlio al termine dell'intera fase di raccolta dei dati (nessun genitore si è avvalso di questa opzione).

2.3 Strumenti e procedura

L'intervista è stata progettata in modo da essere più chiara e semplice possibile. Le bozze che sono state create prendevano in considerazione aspetti già trattati in studi precedenti, oltre a temi del tutto nuovi. Dai progetti iniziali è stata elaborata l'intervista finale, la quale prevede undici domande strutturate con due o tre opzioni di risposta per ciascun quesito. È stata somministrata una versione di prova a 4 soggetti, due dei quali avevano l'età minima per partecipare allo studio.

Per semplificare l'intervista sono state aggiunte una serie di figure animate e brevi storie (Steward & Shamdasani, 1990) che riflettono situazioni reali durante le sedute di allenamento o la partita. Si può scomporre l'intervista in quattro parti, ciascuna contenente una determinata situazione con relativa illustrazione. In tre di queste parti veniva chiesto al soggetto di identificarsi in un ipotetico giovane calciatore. Le ultime cinque domande erano personali e miravano a raccogliere le preferenze che ciascun atleta mostrava durante l'attività fisica e i confronti sportivi. La versione integrale dell'intervista è mostrata nella "Appendice 1" posta al termine dell'elaborato.

Le interviste svolte avevano una durata media di circa 12 minuti. Tutte le risposte sono state audio registrate e riascoltate. Le interviste sono state somministrate all'interno degli spogliatoi concessi dalla società. Il setting adibito alla raccolta dei dati consisteva in un piccolo tavolo e due sedie poste al centro della stanza, che consentivano al bambino di osservare le figure senza doversi necessariamente alzare. Sono state registrate un totale di quasi 9 ore di interviste. All'inizio di ogni intervista veniva speso circa un minuto per interagire con il calciatore con l'obiettivo di "rompere il ghiaccio" (Keegan et al., 2009).

Durante l'intervista, le domande e le opzioni di risposta erano lette interamente dal ricercatore. Ciascun bambino era inoltre invitato a osservare le immagini presenti. I bambini che volevano, potevano rileggere la domanda autonomamente al termine della lettura dello sperimentatore. Se il quesito non era stato compreso, i bambini avevano la possibilità di chiedere delucidazioni. Al completamento della sesta domanda, veniva chiesto al bambino se voleva proseguire l'intervista e completare le ultime cinque domande.

I bambini erano liberi di argomentare la risposta che fornivano come meglio credevano: alcuni si sono limitati a rispondere con una delle opzioni proposte, altri hanno articolato con un discorso più ampio. In quest'ultimo caso, oltre a raccogliere l'opzione scelta, venivano trascritte le argomentazioni fornite.

Insieme alle 11 risposte, sono state registrate, per ciascun bambino, una serie di ulteriori variabili come il numero di sport svolti oltre al calcio e la quantità di anni di pratica calcistica. È stata registrata anche la variabile "Livello del calciatore", ottenuta dalla media delle valutazioni sportive di dirigenti, accompagnatori e istruttore. Nel dettaglio, è stato chiesto a ciascun membro dello staff di fornire un giudizio da 1 a 3 sul livello sportivo di ogni atleta della propria squadra. I giudizi raccolti sono stati

confrontati tra di loro al fine di ottenere una misura più accurata delle capacità sportive degli atleti. Non si sono tuttavia registrate disparità significative nelle valutazioni dei vari membri dello staff.

Al termine dell'intervista è stato chiesto ai bambini un commento. La maggior parte degli atleti si è dichiarata soddisfatta e divertita della partecipazione allo studio.

2.4 Risultati

Su 11 domande, ben 10 hanno registrato una differenza significativa e marcata nelle risposte fornite, a sostegno dell'ipotesi che esistono, già a partire dai 6 anni, delle preferenze condivise. Conoscere tali preferenze è fondamentale per garantire un buon grado di divertimento e rispondere alle esigenze dei giovani atleti. In seguito verrà fornito un quadro dei dati ottenuti. Ciascuna analisi statistica è stata svolta con *IBM SPSS Statistics vers. 25.0*. un quadro generale dei risultati è consultabile sotto forma di istogrammi nella Appendice 2, posta al termine dell'elaborato.

Alla domanda 1.1 (cfr. Appendice 1): "Chi può aiutare un bambino in difficoltà a migliorare lo svolgimento di un esercizio?", 33 soggetti hanno risposto l'allenatore e solo 11 hanno risposto un compagno di calcio. Nessun bambino ha individuato nei genitori le figure in grado di permettere un miglioramento delle abilità motorie. In linea con lo studio di Keegan et al. (2009), l'allenatore è percepito dai bambini come la figura maggiormente in grado di insegnare le abilità motorie ($\chi^2 (1) = 11.000, p = .001$).

Secondo la maggior parte dei bambini, l'allenatore sarebbe inoltre, il responsabile delle vittorie della squadra. Solo 12 soggetti, alla domanda 2.1, hanno risposto che le vittorie sono frutto del lavoro di squadra. I restanti 32 atleti hanno attribuito all'istruttore i meriti del trionfo, con una differenza statisticamente significativa tra le due risposte ($\chi^2 (1) = 9.091, p = .003$).

Un ulteriore dato che è emerso nella ricerca svolta, è quello riguardante le risposte alla domanda 3.1 (cfr. Appendice 1): "Come mai un bambino smette di giocare a calcio?". A differenza di quanto si possa credere, nessun bambino ha risposto che la causa dell'abbandono risiede nell'istruttore. Al contrario, 28 bambini hanno indicato come prima causa di dropout i cattivi rapporti con i compagni e 16 bambini hanno attribuito la causa di abbandono alle scelte dei genitori.

La domanda 1.2 dell'intervista mirava a chiedere ai giovani atleti quale fosse il miglior modo per correggere un bambino in difficoltà. Per togliere qualsiasi effetto legato alla natura sfavorevole dei feedback negativi, è stato chiesto in questo caso, di immedesimarsi in un ipotetico allenatore con l'obiettivo di correggere un bambino inabile a svolgere un gesto atletico (cfr. Appendice 1). Ben 39 atleti hanno risposto che frasi del tipo "Bravo! Vai avanti a provare e vedrai che farai giusto!", vengono percepite come tentativi di correzione, senza tuttavia presentare una natura distruttiva nei confronti del bambino stesso. Solo 5 soggetti hanno preferito frasi del tipo "Non si fa così, stai sbagliando, impegnati di più!", per fornire una correzione ai gesti atletici sbagliati. Dalla differenza statistica significativa che emerge tra le due risposte ($\chi^2 (1) = 26.273, p < .001$), si può concludere che feedback motivazionali che mirano a spingere l'atleta a dare il meglio di sé sono preferibili rispetto a feedback negativi di natura esclusivamente critica.

Un risultato interessante è quello relativo alla domanda 2.3: "Se un bambino è debole deve restare in panchina?". Ben 40 bambini sui 44 totali hanno risposto che è giusto che anche il bambino più debole giochi. Un dato ancora più importante arriva comparando tale risposta con il livello sportivo che ciascun bambino si è auto attribuito: bambini che si considerano forti calcisticamente, concordano nel dire che atleti con un livello inferiore hanno il diritto di giocare, al pari dei bambini che si attribuiscono un livello sportivo medio o basso ($\chi^2 (2) = 3.859, p = .145$). Il risultato non cambia se al posto di prendere in considerazione i livelli auto percepiti dei bambini, si utilizzano i livelli assegnati dagli istruttori: anche in questo caso vi è uniformità di pensiero nell'affermare che ciascun bambino deve giocare, indipendentemente dal livello sportivo dei soggetti che hanno risposto ($\chi^2 (2) = 0.369, p = .832$).

I risultati emersi dalle risposte alla domanda 4.2 spingono a rivalutare le conclusioni degli studi che hanno etichettato la competizione come una componente negativa all'interno della squadra (Musch & Grondin, 2001). Su 44 soggetti, 30 hanno riferito di preferire attività che prevedono competizioni e gare rispetto ad attività in cui non ci si misura con gli altri, con una differenza significativa tra le risposte ($\chi^2 (2) = 5.818, p = .016$).

Anche la componente collaborativa sembra essere presente all'interno di una squadra di giovani atleti (domanda 4.3). Solo 10 soggetti infatti, preferiscono gare

individuali rispetto a gare a squadre, con una differenza significativa tra le risposte ($\chi^2 (1) = 13.091, p < .001$).

La domanda 4.1 (cfr. Appendice 1) ha registrato la più alta differenza tra le due risposte proposte: 42 bambini su 44 hanno affermato di preferire un esercizio che non sono in grado di svolgere, con l'obiettivo di migliorare, rispetto a un esercizio in cui hanno raggiunto un livello di abilità tale da potersi mettere in mostra ($\chi^2 (1) = 36.364, p < .001$). Un'ulteriore dimostrazione che i bambini non ricercano sfide facili è data dai risultati riscontrati alla domanda 4.5 ("Quando fai una partita preferisci giocare contro una squadra più debole della tua, brava come la tua o più forte della tua?"). La maggior parte degli atleti (31 su 44) ha risposto di preferire un confronto con una squadra alla pari. Solo 4 atleti ricercano sfide con squadre più deboli, mentre, come discusso precedentemente, i bambini che ricercano sfide difficili sono circa il 20% degli intervistati: 9 bambini hanno dichiarato di prediligere avversari molto più forti rispetto al loro livello.

La domanda 4.4 aveva l'obiettivo di dimostrare che i giovani calciatori preferiscono misurarsi con squadre diverse dalla propria. In particolare, si è registrata una differenza significativa tra chi preferisce confrontarsi con squadre appartenenti ad altre società (33 atleti) e chi privilegia sfidare squadre composte dai propri compagni ($\chi^2 (1) = 11.000, p = .001$).

Sono state svolte, inoltre, alcune analisi statistiche per valutare i possibili collegamenti esistenti tra le variabili misurate. Una delle ipotesi più calde era l'esistenza di differenze significative all'interno dei tre gruppi presi in esame rispetto alle 11 risposte fornite. Nonostante ciò, nessuna domanda dell'intervista ha presentato differenze statistiche nelle risposte, rispetto alle tre squadre di atleti. Se da una parte tale risultato non consente di elaborare modelli di crescita sportiva brevi che prendono in considerazione la primissima età scolare, dall'altra parte si può concludere che i dati registrati mostrano una certa universalità nei calciatori tra i 6 e i 9 anni, indipendentemente dal clima e dagli obiettivi che ciascuna squadra possiede.

Sono state analizzate possibili dipendenze tra le varie domande formulate nell'intervista. Tre coppie di quesiti hanno registrato tra di loro una relazione statisticamente significativa. Un dato molto interessante si può osservare calcolando tramite un chi-quadro per indipendenza, la relazione che si ha tra il livello calcistico auto percepito e la preferenza del livello dell'avversario. Dalle risposte registrate, sembrerebbe che bambini che si valutano a un livello alto prediligono il confronto con

squadre più forti. Analogamente, bambini che si collocano a un livello basso, tendono a privilegiare sfide con squadre di livello inferiore ($\chi^2 (4) = 13.704, p = .008$).

Un risultato inatteso è stato quello registrato confrontando le risposte fornite alla domanda 2.1 e 4.4 (cfr. Appendice 1). In particolare, è emerso che bambini che tendono ad attribuire la causa della vittoria ai membri della squadra, prediligono confronti con coetanei appartenenti ad altre squadre diverse dalla propria. Al contrario, bambini che vedono nell'allenatore il motivo della vittoria, tendono a preferire raffronti con bambini appartenenti alla medesima squadra ($\chi^2 (1) = 5.500, p = .019$).

Non sembrano esserci ulteriori dipendenze significative tra i dati ottenuti (risposte, livello assegnato dall'istruttore, anni di calcio, età, gruppo calcistico di appartenenza), ad eccezione del fatto che è stata registrata una correlazione all'interno dei tre gruppi di atleti, tra il livello calcistico valutato dall'istruttore e gli anni di calcio svolti. Ad esempio, il gruppo dei calciatori nati nel 2011 ha registrato una correlazione pari a $r(14) = .797, p < .001$. Tale risultato è in linea con l'ipotesi che all'aumentare dell'esperienza sportiva praticata, aumenta il livello di abilità (Côté, 1999).

3. Discussione generale

3.1 Interpretazioni dei risultati

3.1.1 Influenze dell'istruttore

Dai risultati presi in considerazione, l'istruttore è visto dai giovani calciatori come la prima fonte di apprendimento delle abilità motorie. Tuttavia, il fatto che il 25% dei bambini riferisca di imparare i gesti tecnici dai propri compagni è un dato in linea con la teoria dell'apprendimento sociale (Bandura, 1997): l'osservazione dei gesti messi in atto da altre persone, permetterebbe al soggetto di acquisire tali abilità. Resta da capire come mai, alcuni giovani calciatori, preferiscano apprendere dai loro compagni rispetto all'istruttore. Una delle possibili spiegazioni formulate consiste nel fatto che i bambini, avvertendo una scarsa considerazione da parte dell'allenatore, tenderebbero a considerare quest'ultimo insufficientemente, individuando nei propri compagni le uniche fonti di esplorazione e sviluppo. Tale ipotesi resta comunque da verificare.

I risultati mostrano inoltre che i bambini individuano l'allenatore come la principale causa di vittoria della squadra, prima ancora dei calciatori stessi. Il tema della vittoria non era mai stato indagato nella letteratura precedente. Uno dei motivi principali è il fatto che la competizione, fino a poco tempo fa, era vista come un elemento nocivo nella costruzione di un clima positivo con i giovani atleti (Kohn, 1992). Oggi il pensiero sulla competizione all'interno del gruppo di giovani è in parte cambiato: la gara non costituisce più un tabù ma, se plasmata correttamente, un mezzo per consentire di sviluppare sin da subito una competitività sana (Lauer et al., 2010). L'alto numero di soggetti che associano l'allenatore al responsabile delle proprie vittorie, è stato uno dei risultati più inaspettati. Tuttavia, ciò è in linea con le teorie che indicano l'istruttore come uno dei modelli di identificazione più solidi per i bambini (Bonaccorso & Castelli, 2005).

Verrebbe da chiedersi se i bambini che, a detta loro, apprendono maggiormente dai coetanei, sono gli stessi che attribuiscono la causa delle vittorie ai compagni di calcio, escludendo l'istruttore. Tuttavia, i risultati disconfermano tale ipotesi ($\chi^2 (1) = 0.000, p = 1.000$).

3.1.2 L'abbandono sportivo precoce e il fenomeno del burnout

Dai risultati emersi, la prima causa di dropout risiede nei cattivi rapporti tra i compagni e solo a un secondo livello da scelte genitoriali. L'istruttore invece non sembra essere per nessun atleta il motivo dell'abbandono sportivo precoce. Tali risultati contrastano con le ricerche analizzate precedentemente (Petitpas et al., 2005). Non dobbiamo dimenticare però, che il clima all'interno di una squadra, inteso come la relazione che si sviluppa tra i diversi atleti, è dato, in parte, anche dagli atteggiamenti e stili di leadership che adotta l'istruttore (Shirom, 1989). Ancora una volta quindi, sebbene indirettamente, l'allenatore sarebbe il maggior responsabile del fenomeno di dropout tra i giovani.

Resta da capire come mai 16 soggetti hanno attribuito la colpa del proprio abbandono sportivo ai genitori. È risaputo che i genitori possono influenzare il comportamento sportivo di un bambino (Fish & Magee, 2003). Tuttavia, è bene distinguere i comportamenti positivi come il supporto (Bloom, 1985), dai comportamenti negativi come l'enfasi sulla conquista, la creazione di aspettative non realistiche e la critica costante verso il bambino (Lauer et al., 2010). Bisogna considerare che tali comportamenti, oltre ad avere un impatto negativo sullo sviluppo del bambino, discordano con la Carta dei Diritti del Bambino nello Sport, una lista di

diritti pubblicata nel 1992 dalla Commissione Tempo Libero dell'O.N.U. In particolare, i punti 1 e 11 di tale carta recitano: "Diritto di praticare attività motoria o fare sport" e "Diritto di non essere un campione". È fondamentale che i genitori e gli istruttori non perdano mai di vista gli obiettivi principali dello sport dei giovani: sviluppo, salute ed educazione (Siedentop, 2002).

3.1.3 L'importanza del feedback

È risaputo ormai da tempo l'importanza che il feedback riveste nei vari ambiti lavorativi, sportivi e gestionali (Lee, 2016). Studi sui giovani sportivi hanno riferito che, anche in età scolare, il feedback degli allenatori, se positivo, è uno strumento utile per trasmettere le convinzioni di abilità (Dweck, 1999). Tuttavia, in alcune situazioni come di fronte a un errore, il feedback positivo non può essere utilizzato: replicare con un "ottimo!" a un esercizio completamente sbagliato non fa altro che spingere il soggetto a ripetere costantemente lo stesso errore. In linea con ciò, il feedback negativo potrebbe costituire una valida alternativa con cui correggere gli errori commessi dagli atleti. Da alcuni studi sulla gestione aziendale è però emerso che il feedback negativo, oltre ad avere un impatto distruttivo sulla personalità dell'individuo, in alcuni casi non produce l'effetto desiderato di migliorare o correggere un comportamento (Wu & Leung, 2000).

I risultati registrati sono in linea con gli studi sopracitati: i bambini, in situazioni correttive, tendono a preferire feedback motivazionali (come ad esempio: "Bravo! Vai avanti a provare e migliorerai!") rispetto a feedback di tipo negativo (come: "Stai sbagliando tutto, non si fa così!"). Analogamente alla teoria implicita della personalità (Dweck, 2008), già discussa in precedenza, se nel caso di riscontri motivazionali, il focus del feedback è centrato sulla fiducia che l'istruttore ripone nel bambino circa le capacità di autocorreggersi, nel caso di commenti negativi, l'attenzione primaria è centrata sull'errore, e la possibilità di un miglioramento successivo passa in secondo piano.

3.1.4 L'importanza della partecipazione

Uno dei tre obiettivi del modello di sviluppo della pratica sportiva (Côté, 1999) è la partecipazione. Spesso, tuttavia, tale obiettivo viene eclissato dall'allenatore, nel tentativo di raggiungere un'elevata performance. A fare le spese sono i bambini con un livello atletico medio-basso (Côté, Baker & Abernethy, 2012). Nonostante ciò, dai risultati presi in esame è emerso che la stragrande maggioranza dei bambini,

indipendentemente dal livello di abilità sportivo autopercepito o assegnato, è d'accordo nell'affermare che anche i bambini meno abili calcisticamente devono essere impegnati nelle partite. Di fronte a tali dati, si può concludere che l'obiettivo della partecipazione proposto da Côté (1999), è un elemento assodato nei giovani sportivi. Il paradosso in tale direzione risiede nella difficoltà con cui spesso gli istruttori lo inseguono. Una politica di gioco e di partecipazione aperta a tutti, almeno fino alla tarda età scolare, può essere una scelta preferibile a stili organizzativi che prediligono la performance.

3.1.5 Collaborazione e competizione

Collaborazione e competizione sono due aspetti dell'attività sportiva giovanile poco indagati nella letteratura psicologica e sportiva. La scarsa enfasi che il tema della collaborazione ha riscontrato, è dovuta principalmente al fatto che il bambino, fino ai 7-8 anni è per natura egocentrico (Piaget, 1962) e ciò si ripercuote nel modo di giocare a calcio (i bambini nella prima età scolare tendono a fare tutto da soli senza passare la palla). Analogamente, i bambini non vedono la competizione sportiva allo stesso modo degli adulti ed è per questo che gli istruttori non dovrebbero enfatizzare troppo la prestazione (Mantovani & Madella, 2018). Dare eccessiva importanza alla prestazione competitiva nei giovani, porta a una precoce stratificazione dei livelli sportivi con il rischio di danneggiare il normale ciclo di sviluppo del bambino (Musch & Grondin, 2001).

Nonostante ciò, si ritiene utile analizzare la percezione che i bambini hanno di questi due temi per due motivi: in primis capirne la natura e le differenze rispetto al pensiero degli adulti. In seconda battuta, capire le idee che hanno i giovani atleti su questi due concetti può aiutare l'istruttore ad agire nella fase antecedente al periodo puberale, improntando un'idea di collaborazione e competizione consona con il periodo di vita del bambino.

Di fronte ai dati raccolti, i quali sostengono che il giovane calciatore è alla ricerca del confronto competitivo già nel primissimo periodo, bisognerebbe rivalutare la concezione negativa che riveste la competizione all'interno del clima motivazionale: non è tanto l'elemento competitivo a creare un clima avverso, quanto più una promozione competitiva errata, centrata sulla performance, sulla vittoria e sul non-divertimento. In linea con lo studio di Keegan e colleghi (2009), la competizione può essere vista come un elemento ambivalente: migliora il clima motivazionale se

gestita positivamente, ma può avere effetti opposti se si traduce nella ricerca di risultato e perfezione.

Anche l'elemento collaborativo all'interno di una squadra di giovani è presente sin dai primi momenti in cui un bambino si avvicina all'attività sportiva. Questo dato, tuttavia, non contrasta con la teoria dell'egocentrismo infantile di Piaget (1962): il bambino riconosce nel gruppo i vantaggi che in esso risiedono. Ciò che non consente lui di appoggiarsi pienamente ai compagni è la scarsa esperienza collaborativa provata fino ai 7 anni. Questo spiegherebbe anche il lento e continuo passaggio da un pensiero egocentrico a un mondo sempre più sociocentrico, che si realizza durante il periodo scolastico (Hammond & Axelroad, 2006).

Un modello poco conosciuto, ma molto interessante di clima motivazionale infantile che prende in considerazione gli elementi competitivi e collaborativi è quello proposto da due autori italiani. Tale modello pone la collaborazione e la competizione su due poli opposti di un continuum. A tal proposito, all'interno di una squadra si possono avere due tipologie di climi motivazionali: il clima orientato sulla competenza (mastery climate) si attua quando l'attenzione è posta sullo sviluppo di abilità e sul miglioramento delle relazioni tra i pari e con l'allenatore. Al contrario, un clima dove l'accento è posto sulla competizione, sui rimproveri e sullo sviluppo dei soli atleti migliori (performance climate), si colloca nella direzione della prestazione (Bortoli & Robazza, 2004).

3.1.6 Preferenze dei giovani calciatori

Un obiettivo della ricerca era quello di analizzare le preferenze che i giovani calciatori hanno verso le sedute di allenamento, i confronti con altre squadre e la difficoltà degli esercizi.

Si è visto che i bambini prediligono attività complesse ma stimolanti rispetto ad attività facili e già apprese. Questo risultato racchiude al suo interno una serie di implicazioni sul piano teorico di notevole rilevanza: per cominciare dimostra come sin da subito i bambini desiderino provare l'esperienza ottimale (Csikszentmihalyi, 1990), ricercando un alto livello di sfide e inseguendo uno sviluppo delle proprie abilità. Anche il DMSP (Côté, 1999) è in linea con quanto registrato: i bambini mostrano un bisogno di sviluppo e apprendimento che consente loro di abbandonare la certezza della competenza auto percepita, per un'attività nuova, più difficile ma anche più stimolante.

La ricerca di sfide difficili, propria di questo periodo, non può tuttavia essere confusa con la preferenza per esercizi non idonei all'età di appartenenza. L'istruttore deve essere in grado, in linea con il modello degli obiettivi proposto da Drucker (1954) di fornire al bambino una serie di sfide attraenti ma raggiungibili. Ciò è perfettamente in linea con i risultati emersi dalla domanda 4.5 (cfr. Appendice 1): gli atleti preferiscono un confronto con squadre alla pari rispetto a squadre più forti o deboli della propria.

Un'ulteriore preferenza che è stata mostrata dalla maggior parte degli atleti intervistati è quella relativa alle sfide con membri di altre società rispetto a gare con i propri compagni. Tale risultato rispecchierebbe ciò che è già stato ribadito: la componente collaborativa e competitiva è già forte intorno ai 6 anni. I bambini preferiscono collaborare con i compagni della stessa squadra e misurarsi con atleti appartenenti a squadre diverse.

3.1.7 Ulteriori analisi dei dati

Dagli incroci tra le variabili si è visto che bambini che attribuiscono la causa della vittoria ai membri della squadra, prediligono confronti con coetanei appartenenti ad altre squadre diverse dalla propria. Al contrario, bambini che vedono il motivo della vittoria nell'allenatore, tendono a preferire raffronti con bambini appartenenti alla medesima squadra. Una possibile spiegazione risiede nel fatto che, coloro che avvertono maggiormente i vantaggi della collaborazione con gli altri membri della squadra, scelgono di misurarsi con bambini di squadre diverse dalla propria per l'elevata fiducia che ripongono nel proprio gruppo e per l'efficacia di squadra percepita.

A sostegno di ciò, è stata osservata una certa dipendenza tra coloro che preferiscono affrontare avversari di un'altra società e coloro che privilegiano giochi a squadre. Al contrario, chi ama in misura maggiore i confronti in stile "tutti contro tutti", preferirebbe misurarsi con squadre composte dai membri dello stesso gruppo di allenamento ($\chi^2 (1) = 4.314, p = .038$).

3.2 Conclusioni

Dai risultati della ricerca, è emerso come varie teorie motivazionali, possono spiegare, soprattutto se combinate tra loro, gran parte dei fattori stimolanti presenti all'interno di una squadra di giovani calciatori. È difficile individuare quale, tra i modelli motivazionali presi in considerazione, sia il migliore per comprendere le

dinamiche interne a un gruppo di atleti di età scolare. Come è osservabile dai risultati, ciascuna teoria spiega una parte di clima motivazionale presente all'interno di una squadra.

Per cominciare, la teoria dell'autodeterminazione spinge gli istruttori sportivi a ricercare un clima basato sulla motivazione intrinseca (Deci & Ryan, 1985). Si ritiene pertanto necessario eliminare ogni qual forma di incentivo verso la vittoria o la prestazione: ciò che spinge gli atleti a dare il massimo risiede solo ed esclusivamente nel divertimento che gli stessi provano nello svolgere l'attività sportiva. Rinforzare estrinsecamente un'attività intrinsecamente motivata, tramite ricompense di vario genere (ad esempio materiali o verbali), compromette l'attività e riduce l'interesse (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Non bisogna dimenticare, infatti, che come un'attività può passare dall'essere estrinsecamente motivata a intrinsecamente motivata, può avvenire anche il passaggio inverso (Deci, 2009), e una volta che ciò avviene, il rischio di abbandono sportivo precoce è concreto.

Il DMSP di Côté (1999), ha trovato un riscontro positivo nei dati raccolti. I giovani atleti sono alla ricerca dei tre obiettivi proposti dall'autore (sviluppo, partecipazione e performance). L'importanza che i bambini danno alla partecipazione di tutti (domanda 2.3), unita alla volontà di apprendere gesti atletici e concetti nuovi (domanda 4.1), non autorizzano l'istruttore a concentrarsi solo ed esclusivamente sul tema della vittoria. E se è vero che il calcio infantile sembra aver perso, in parte, questi obiettivi, ciò è ancora più evidente in altri sport: da una ricerca del 2010 è stato dimostrato che la ginnastica artistica è una delle discipline con il maggior tasso di burnout percepito dalle atlete, soprattutto per l'alto livello di perfezionismo che i coach richiedono (Dubuc, Schinke, Eys, Battochio & Zaichkowsky, 2010).

Uno degli obiettivi della ricerca è stato quello di esaminare gli elementi positivi che i bambini si aspettano di trovare durante lo svolgimento dell'attività sportiva. Si è visto come gran parte del clima motivazionale infantile è permeato dalla modalità di lavoro dell'istruttore. Nonostante ciò, in linea con altre ricerche (Keegan et al., 2009), le influenze genitoriali e dei pari sono ulteriori elementi che incidono sulla volontà, da parte dell'atleta, di svolgere sport.

Le domande formulate miravano a raccogliere informazioni utili per gestire al meglio un gruppo di giovani calciatori. Tuttavia, dato il carattere universale dello sport giovanile, si ritiene che gli spunti offerti dalla seguente ricerca, si possano ampliare anche ad altri ambiti sportivi. Tanto per citare un esempio, i feedback motivazionali

(cfr. 3.1.3 L'importanza dei feedback) non sono apprezzati solo dai bambini che praticano calcio, ma anche dai giovani tennisti (Lauer et al., 2010). Anche la preferenza che i bambini hanno, nel vedere impiegati durante un incontro, tutti i compagni di squadra è quasi certamente, salvo risultati contrari, un tema ampliabile ad altri ambiti sportivi.

Fornire soluzioni per combattere il fenomeno di dropout sportivo costituisce un tassello importante della psicologia dello sport che troppo spesso è stato trascurato. Non dobbiamo dimenticare che all'interno di una squadra di bambini di età compresa tra i 6 e i 9 anni, potrebbero esserci atleti che in futuro faranno dello sport il loro lavoro (la minoranza) e sportivi che andranno avanti a svolgere attività fisica amatoriale per il solo piacere di divertirsi e stare in compagnia. Precludere, sin da subito, una carriera sportiva affidando la gestione dei bambini a istruttori poco competenti od orientati al solo successo, è un errore che le società sportive non possono permettersi di compiere. A tal proposito, la F.I.G.C. (l'organo di organizzazione e controllo del calcio in Italia), dalla stagione 2020/2021 farà passi in avanti in tal senso, obbligando le società calcistiche ad impiegare figure professionistiche con adeguata istruzione, nella formazione sportiva dei giovani calciatori.

I risultati ottenuti e la letteratura analizzata affidano alla figura dell'istruttore una responsabilità formativa ed educativa unica per il ruolo ricoperto. È importante, in tale direzione, che l'allenatore sia sempre consapevole dell'esistenza di un clima motivazionale all'interno della squadra e cosciente del fatto che lui stesso ne è il principale modellatore.

Uno dei costrutti che non è stato citato nel testo ma che comprende, in un certo senso, gran parte dei risultati della ricerca, è quello dell'autoefficacia percepita (Bandura, 1997). Con tale concetto, l'autore ha voluto definire le convinzioni riguardo all'efficacia personale sintetizzate nel motto "l'importanza di sapere di saper fare". In questo modello, sono racchiusi tutti gli obiettivi citati fino ad ora. In primis è fondamentale che un bambino possa crescere e svilupparsi, avvertendo sempre di più una convinzione della propria efficacia. Ciò porterà a un maggior grado di partecipazione verso l'attività sportiva ritenuta sfidante ma mai proibitiva. Questi elementi consentiranno, nel futuro, una solida base su cui costruire la performance. Una scarsa efficacia percepita, molto probabilmente spingerà il bambino ad arrendersi precocemente e ciò, con il tempo, si tradurrà in abbandono sportivo.

Per concludere, quindi, l'istruttore ha l'ulteriore e forse più importante compito di spingere il giovane atleta a un livello di perseveranza tale da oltrepassare gli ostacoli che gli si presenteranno durante la carriera sportiva e non solo.

3.3 Limiti della ricerca

Data la natura esplorativa dello studio, emergono una serie di limiti che invitano le ricerche future ad approfondire l'argomento. Uno delle maggiori criticità già accennate risiede nell'omogeneità dei soggetti. Essendo una ricerca esplorativa, è stato preso in considerazione un unico sport: il calcio. Ciò potrebbe costituire una possibile critica, in quanto, ancora una volta, la generalizzabilità dei risultati viene messa in discussione. Tuttavia, come si potrà osservare successivamente, vi sono una serie di risultati che vanno oltre il modello calcistico e possono quindi essere ampliati ad altri sport o ambiti dell'attività fisica. Inoltre, gli studi calcistici hanno dimostrato i vantaggi che le sedute di allenamento polisportive possiedono nella crescita sportiva dei giovani (Busseri, Rose-Krasnor, Willoughby & Chalmers, 2006): in linea con ciò, gli istruttori sono sempre più spinti a progettare attività sportive miste. Tuttavia, sebbene attualmente sia doveroso inquadrare gli allenamenti calcistici dei giovani in un'ottica polisportiva, avendo analizzato un campione di soli calciatori è doveroso procedere con cautela nel tentativo di universalizzare ciò che è stato teorizzato.

Un ulteriore limite della ricerca coincide con il numero ristretto di soggetti presi in considerazione. Se è vero che 44 soggetti costituiscono un buon punto di partenza per dare avvio a una ricerca esplorativa come questa, è anche vero che nelle tecniche statistiche utilizzate come il chi-quadro, spesso emergevano comparazioni tra gruppi esigui di soggetti (meno di 5). Un numero di soggetti maggiore potrebbe ovviare tale criticità.

Per far fronte all'età dei soggetti, si è cercato di costruire un questionario breve, semplice e veloce. Ciò, chiaramente, non ha permesso di esplorare con elevato rigore metodologico, il costrutto della motivazione sportiva infantile. Tuttavia, si ritiene fondamentale utilizzare disegni esplorativi semplificati con una popolazione così giovane. Il rischio di annoiare i soggetti e raccogliere dati distorti, costituisce un pericolo che le ricerche più approfondite devono tenere in conto.

Infine, avendo utilizzato squadre calcistiche appartenenti alla medesima società, c'è il pericolo che i risultati ottenuti riflettano un certo bias ambientale derivante dal clima, dalla politica e dall'organizzazione della società stessa.

3.4 Spunti per ricerche future

Dati i limiti presi in considerazione sopra, per ampliare le teorie ad altri ambiti sportivi, è necessario che in futuro siano svolti studi simili a questo, in atleti provenienti da sport diversi dal calcio. È poi fondamentale che vengano inclusi nella ricerca anche soggetti di sesso femminile, molto rari nel panorama calcistico dilettantistico, ma fondamentali per costruire una teoria ampliabile a tutti i contesti sportivi.

Resta poi da comprendere se il clima motivazionale presente in una squadra è identico a quello presente nei gruppi di atleti che svolgono sport individuali. Sarebbe interessante capire se un giovane tennista preferisce svolgere gare a squadre o competizioni "tutti contro tutti". Sicuramente, la natura individualistica dello sport tende a enfatizzare maggiormente la componente egocentrica a spese della collettività.

Comparare i risultati ottenuti con atleti provenienti da varie discipline e comprenderne le differenze, consentirebbe di individuare le influenze che un determinato sport riflette nei propri partecipanti.

Infine, sarebbe interessante analizzare i climi motivazionali presenti nei gruppi sportivi in relazione allo stile di leadership dell'istruttore. Indagare gli stili di leadership che si associano maggiormente a un determinato sport potrebbe costituire un ulteriore spunto per ricerche successive.

Per concludere, come si è osservato durante l'intera ricerca, esistono una serie di ambiti in cui la psicologia, specie quella dello sport, non ha fornito il necessario apporto. La motivazione infantile è uno di quegli aspetti che per molto tempo è rimasto nell'ombra, per la maggiore rilevanza che occupano le squadre di atleti adulti. Bisogna tenere a mente, però, l'importanza che l'età giovanile riveste nel superamento degli ostacoli del ciclo di vita successivi (Erikson, 1982). Il livello sportivo di un adulto è dato per buona parte, dalla natura dello sviluppo nei primi momenti di interazione sportiva: un danno precoce favorirebbe un fallimento futuro.

Bibliografia

Arem, H., & Matthews, C. E. (2019). Importance of both increasing physical activity and reducing sitting time. *British Journal of Sports Medicine*, 53 (14), 853-854.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman. (tr. It. Autoefficacia. Teoria e applicazioni. Trento: Erickson, 2000).

Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., & Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21 (12), 973-989.

Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.

Bonaccorso, S., & Castelli, L. (2005). *Allenatori e insegnanti*. Milano: Editoriale sport italia.

Borgers, N., de Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality. *BMS Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66 (1), 60-75.

Bortoli, L., & Robazza, C. (2004). Motivazioni in educazione fisica: orientamento sul compito e orientamento sull'io. *Educazione fisica e Sport nella Scuola*, 191/192, 14-22.

Bowlby, J. (1978). Attachment theory and its therapeutic implications. *Adolescent psychiatry*, 6, 5-33.

Busseri, M. A., Rose-Krasnor, L., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2006). A longitudinal examination of breadth and intensity of youth activity involvement and successful development. *Developmental Psychology*, 42 (6), 1313-1326.

Çağlar, E., Aşçi, F. H., & Uygurtaş, M. (2007). Roles of Perceived Motivational Climates Created by Coach, Peer, and Parent on Dispositional Flow in Young Athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 124 (2), 462-476.

Casolo, F. (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e pensiero.

Chandler, C. L., & Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation: A developmental study of behavioral regulation. *British Journal of Developmental Psychology*, 5 (4), 357-365.

Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13 (4), 395-417.

Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2003). From play to practice: a developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. In J. A. Starkes, & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 89-114). Champaign: Human Kinetics.

Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2012). Practice and Play in the Development of Sport Expertise. In G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology*, (3rd ed. pp. 184-202). Hoboken: John Wiley & Sons.

Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energistic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6 (2), 159-176.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2005). Flow. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 598-608). New York: The Guilford Press.

Culos-Reed, S. N. (2002). Physical activity and cancer in youth: A review of activity's protective and rehabilitative functions. *Pediatric Exercise Science*, 14, 248-258.

Deci, E. L. (2009). Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 244-252.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19 (2), 109-134.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 692-700.

Drucker, P. F. (1954). *The practice of management*. New York: Harper & Row.

Dubuc, N. G., Schinke, R. J., Eys, M. A., Battochio, R., & Zaichkowsky, L. (2010). Experiences of burnout among adolescent female gymnasts: Three case studies. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4 (1), 1-18.

Dumith, S. C., Gigante, D. P., Domingues, M. R., & Kohl, H. W. (2011a). Physical activity change during adolescence: a systematic review and a pooled analysis. *International Journal of Epidemiology*, 40 (3), 685-698.

Dweck, C. S. (2008). Can personality be changed? The role of beliefs in personality and change. *Current Directions in Psychological Science*, 17 (6), 391-394.

Eagleton, J. R., McKelvie, S. J., & De Man, A. (2007). Extraversion and neuroticism in team sport participants, individual sport participants, and nonparticipants. *Perceptual and Motor Skills*, 105 (1), 265-275.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100 (3), 363-406.

Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.

Faraone, S. V., Perlis, R. H., Doyle, A. E., Smoller, J. W., Goralnick, J. J. Holmgren, M. A., & Sklar, P. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biol Psychiatry*, 57, 1313-1323.

Fish, J., & Magee, S. (2003). *101 ways to be a terrific sports parent: Making athletics a positive experience for your child*. New York: Fireside.

Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sport. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145-164). Morgantown: Fitness Information Technology.

Freud S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Lipsia: Franz Deuticke (tr. It. Tre saggi sulla teoria sessuale. Al di là del principio del piacere. Torino: Bollati Boringhieri, 2012).

Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., & Pennisi, N. (2008). The role of parents in tennis success: focus group interviews with junior coaches. *The Sport Psychologist*, 22 (1), 18-37.

Gustafsson, H., & Skoog, T. (2012). The mediational role of perceived stress in the relationbetween optimism and burnout in competitive athletes. *Anxiety, Stress, and Coping*, 25 (2), 183-199.

Hammond, R. A., & Axelrod, G. R. (2006). The Evolution of Ethnocentrism. *Journal of Conflict Resolution*, 50 (6), 926-936.

Hills, A. P., King, N. A., & Armstrong, T. P. (2007). The contribution of physical activity and sedentary behaviors to the growth and development of children and adolescents: Implications for overweight and obesity. *Sports Medicine*, 37 (6), 533-545.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: an introduction to behavior theory*. Oxford: Appleton-Century.

Istat (2011). *15° censimento della popolazione e delle abitazioni 2011*. Roma: ISTAT.

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Henry Holt and Company.

Janssen, I., & LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40-55.

Kahn, S. E., Hull, R. L., & Utzschneider, K. M. (2006). Mechanisms linking obesity to insulin resistance and type 2 diabetes. *Nature*, 444 (7121), 840-846.

Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (3), 361-372.

Kohn, A. (1992). *No Contest: The Case Against Competition* (2nd ed.). Boston: Houghton Mifflin.

Larouche, R., Laurencelle, L., Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2012). Life transitions in the waning of physical activity from childhood to adult life in the Trois-Rivières Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 9 (4), 516-524.

Lauer, L., Gould, D., Roman, N., & Pierce, M. (2010). Parental behaviors that affect junior tennis player development. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (6), 487-496.

Loko, J., Aule, R., Sikkut, T., Ereline, J., & Viru, A. (2000). Motor performance status in 10 to 17-year-old Estonian girls. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 10 (2), 109-113.

Maggiolini, A. (2017). *Psicopatologia del ciclo di vita*. Milano: FrancoAngeli.

Mantovani, C., & Madella, M. L. (2018). La pratica sportiva nei giovani: come conciliare prestazione, partecipazione e sviluppo personale. *SDS-Scuola Dello Sport*, 116, 56-62.

Martin, D. E. (1997). Interscholastic sport participation: Reasons for maintaining or terminating participation. *Journal of Sport Behavior*, 20 (1), 94-104.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Oxford: Harpers.

McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. New York: Cambridge University Press.

McDougall, W. (1908). *Introduction to social psychology*. London: Methuen.

Molinero, O., Salguero, A., Tuero, C., Alvarez, E., & Marquez, S. (2006). Dropout reasons in young Spanish athletes: Relationship to gender, type of sport and level of competition. *Journal of Sport Behavior*, 29 (3), 255-269.

Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age*. Oxford: Oxford University Press.

Musch, J., & Grondin, S. (2001). Unequal competition as an impediment to personal development: A review of the relative age effect in sport. *Developmental Review*, 21 (2), 147-167.

Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 717-728.

Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23 (2), 141-157.

Pannekoek, L., Piek, J. P., & Hagger, M. S. (2013). Motivation for physical activity in children: A moving matter in need for study. *Human Movement Science*, 32 (5), 1097-1115.

Parcels, J. (2002). *Straight facts about making it in pro hockey*. Resoconto sportivo.

Parfitt, G., & Eston, R. G. (2005). The relationship between children's habitual activity level and psychological well-being. *Acta Paediatrica*, 94 (12), 1791-1797.

Penedo, F. J., & Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: A review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current Opinion in Psychiatry*, 18 (2), 189-193.

Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19 (1), 63-80.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.

Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19 (4), 396-417.

Rangul, V., Bauman, A., Holmen, T. L., & Midthjell, K. (2012). Is physical activity maintenance from adolescence to young adulthood associated with reduced CVD risk factors, improved mental health and satisfaction with life: The HUNT Study, Norway. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 144.

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist*, 18 (3), 237-251.

Roccatò, M. (2003). *Desiderabilità sociale e acquiescenza: Alcune trappole delle inchieste e dei sondaggi*. Milano: LED.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 54-67.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32 (5), 963-975.

Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* (pp. 25-48). Oxford: John Wiley & Sons.

Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), 368-377.

Smith, A. L., Ullrich-French, S., Walker II, E., & Hurley, K. S. (2006). Peer relationship profiles and motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28 (3), 362-382.

Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. London: Sage.

Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (3), 294-311.

Wall, M., & Côté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12 (1), 77-87.

Warburton, D. E. R., Nicol, C. W., & Bredin, S. S. D. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174 (6), 801-809.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297.

Wu, P., & Leung, K. (2000), Negative Feedback and Responses from Subordinates. *Journal of Human Resource Costing & Accounting*, 5 (1), 37-44

Zaff, J. F., Moore, K. A., Papillo, A. R., & Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18 (6), 599-630.

Appendice 1

INTERVISTA ESPLORATIVA SULLA MOTIVAZIONE NEI GIOVANI CALCIATORI

Nome

Cognome

Anno di nascita

Data dell'intervista

Luogo dell'intervista

Livello del calciatore

(da compilare a cura dell'allenatore su una scala da 1-livello basso a 3-livello alto)

Anni da Calciatore

(da approssimare per eccesso)

Note

.....

.....

.....

.....

.....

CIAO! ADESSO TI LEGGERÒ ALCUNE STORIE CON DELLE DOMANDE E TU DOVRAI CERCARE DI RISPONDERE. NON È UNA VERIFICA, QUINDI SEI LIBERO DI DARE LE RISPOSTE CHE VUOI. NON CI SONO NÉ RISPOSTE GIUSTE, NÉ RISPOSTE SBAGLIATE. È IMPORTANTE PERÒ CHE ASCOLTI LE DOMANDE MOLTO ATTENTAMENTE. POSSIAMO COMINCIARE?



FRANCESCO È UN BAMBINO CHE GIOCA A CALCIO. NELL'ALLENAMENTO DI OGGI, IL SUO ALLENATORE HA DECISO CHE FRANCESCO DOVRÀ FARE UNO SLALOM. DOPO DUE VOLTE CHE FRANCESCO PROVA A FARE LO SLALOM, SI ACCORGE DI NON ESSERE CAPACE.

1.1 CHI PUÒ AIUTARLO A MIGLIORARE?

- IL SUO ALLENATORE
- IL SUO PAPÀ E LA SUA MAMMA
- UN SUO COMPAGNO DI CALCIO

1.2 COSA DOVREBBE DIRE L'ALLENATORE DI FRANCESCO A FRANCESCO PER FARGLI IMPARARE A FARE LO SLALOM?

- NON SI FA COSÌ LO SLALOM, STAI SBAGLIANDO, IMPEGNATI DI PIÙ!
- BRAVO! VAI AVANTI A PROVARE E VEDRAI CHE FARAI GIUSTO!



QUESTA È LA SQUADRA DI FRANCESCO E HA APPENA VINTO UNA COPPA. I GIOCATORI CHE FORMANO LA SQUADRA SI CHIAMANO FRANCESCO, GIACOMO E GIOVANNI. FRANCESCO È IL PIÙ DEBOLE DELLA SQUADRA MENTRE GIOVANNI È IL PIÙ FORTE.

2.1 SECONDO TE, LA SQUADRA DI FRANCESCO, GIACOMO E GIOVANNI HA VINTO LA COPPA GRAZIE AI GIOCATORI DELLA SQUADRA O GRAZIE ALL'ALLENATORE?

- GRAZIE AI GIOCATORI DELLA SQUADRA
- GRAZIE ALL'ALLENATORE DELLA SQUADRA

2.2 TU PENSI DI ESSERE FORTISSIMO COME GIOVANNI, DEBOLE COME FRANCESCO O MEDIO COME GIACOMO?

- FORTISSIMO COME GIOVANNI
- MEDIO COME GIACOMO
- DEBOLE COME FRANCESCO

2.3 SECONDO TE È GIUSTO CHE FRANCESCO GIOCHI O È MEGLIO CHE STIA IN PANCHINA PERCHÉ È TROPPO DEBOLE?

- MEGLIO CHE STIA IN PANCHINA
- MEGLIO CHE GIOCHI



QUESTO BAMBINO SI CHIAMA FEDERICO E DOPO MOLTI ALLENAMENTI, HA DECISO DI SMETTERE DI GIOCARE A CALCIO.

3.1 SECONDO TE, COME MAI FEDERICO HA DECISO DI SMETTERE DI GIOCARE A CALCIO?

- PERCHÉ HANNO DECISO COSÌ I SUOI GENITORI
- PERCHÉ IL SUO ALLENATORE NON SI COMPORTA BENE CON LUI
- PERCHÉ I SUOI COMPAGNI NON SI COMPORTANO BENE CON LUI



QUESTO SEI TU E OGGI DOVRAI FARE UN ALLENAMENTO. IL TUO ALLENATORE, HA DECISO DI FARTI FARE COME PRIMO GIOCHINO UN NUOVO ESERCIZIO MOLTO DIFFICILE, MA TU NON RIESCI A FARLO BENE.

4.1 PREFERIRESTI FARE L'ESERCIZIO MOLTO DIFFICILE CERCANDO DI MIGLIORARE O CAMBIARE ESERCIZIO E FARNE UNO IN CUI SEI GIÀ BRAVO?

- FARE LO STESSO ESERCIZIO E MIGLIORARE
- CAMBIARE ESERCIZIO E FARNE UNO IN CUI SONO BRAVO

COME SECONDO GIOCHINO IL TUO ALLENATORE HA DECISO DI SPIEGARVI UN PERCORSO CON UN TIRO IN PORTA.

4.2 PREFERIRESTI FARE IL PERCORSO DA SOLO OPPURE PREFERIRESTI FARE UNA GARA CONTRO UN TUO COMPAGNO?

- PREFERISCO FARE IL PERCORSO DA SOLO
- PREFERISCO FARE UNA GARA

COME ULTIMO GIOCHINO DELL'ALLENAMENTO IL TUO ALLENATORE DECIDE DI FARE UNA GARA DI TIRI.

4.3 SECONDO TE È MEGLIO FARE LA GARA UNA SQUADRA CONTRO UN'ALTRA SQUADRA OPPURE TUTTI CONTRO TUTTI IN CUI VINCE IL BAMBINO CHE FA PIÙ GOL?

- UNA SQUADRA CONTRO UN'ALTRA SQUADRA
- TUTTI CONTRO TUTTI

4.4 TI PIACE DI PIÙ FARE UNA PARTITA CONTRO I TUOI COMPAGNI O PREFERISCI GIOCARE CONTRO UNA SQUADRA DI UN ALTRO PAESE?

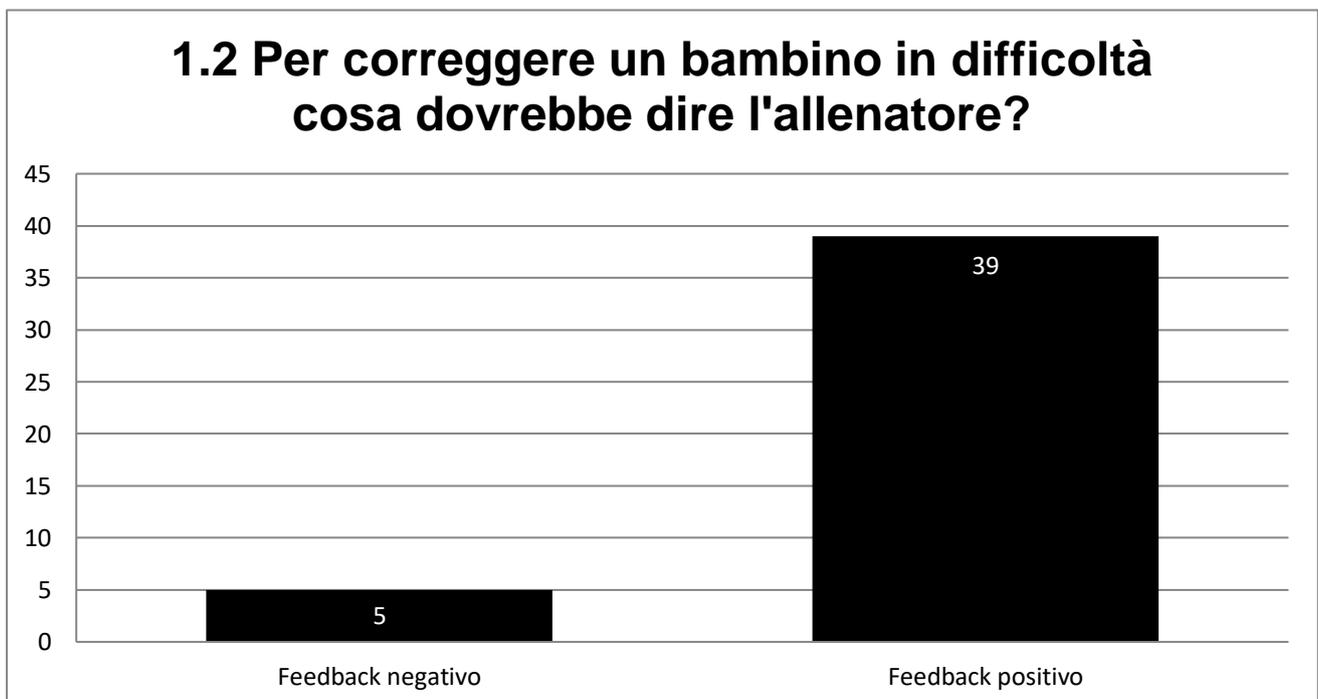
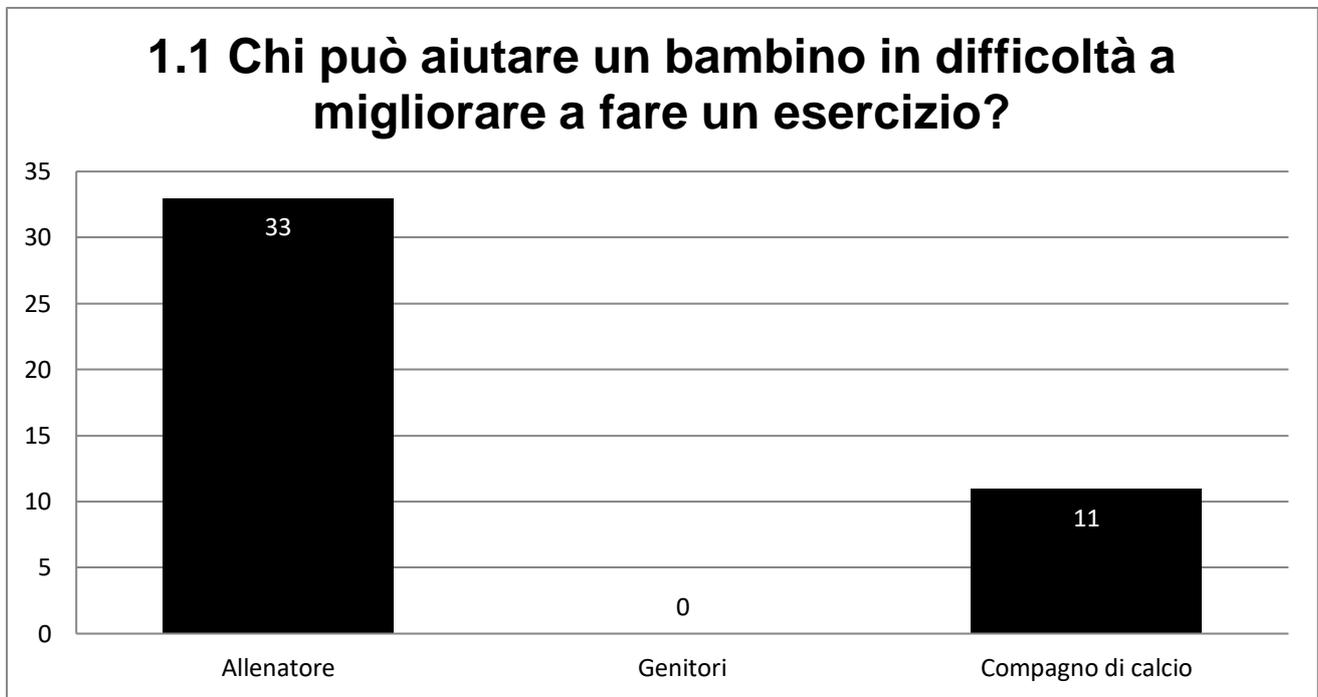
- UNA PARTITA CONTRO I MIEI COMPAGNI
- UNA PARTITA CONTRO AVVERSARI DI UN'ALTRA SQUADRA

4.5 QUANDO FAI UNA PARTITA PREFERISCI GIOCARE CONTRO UNA SQUADRA PIÙ DEBOLE DELLA TUA, CONTRO UNA SQUADRA BRAVA COME LA TUA O CONTRO UNA SQUADRA PIÙ FORTE DELLA TUA?

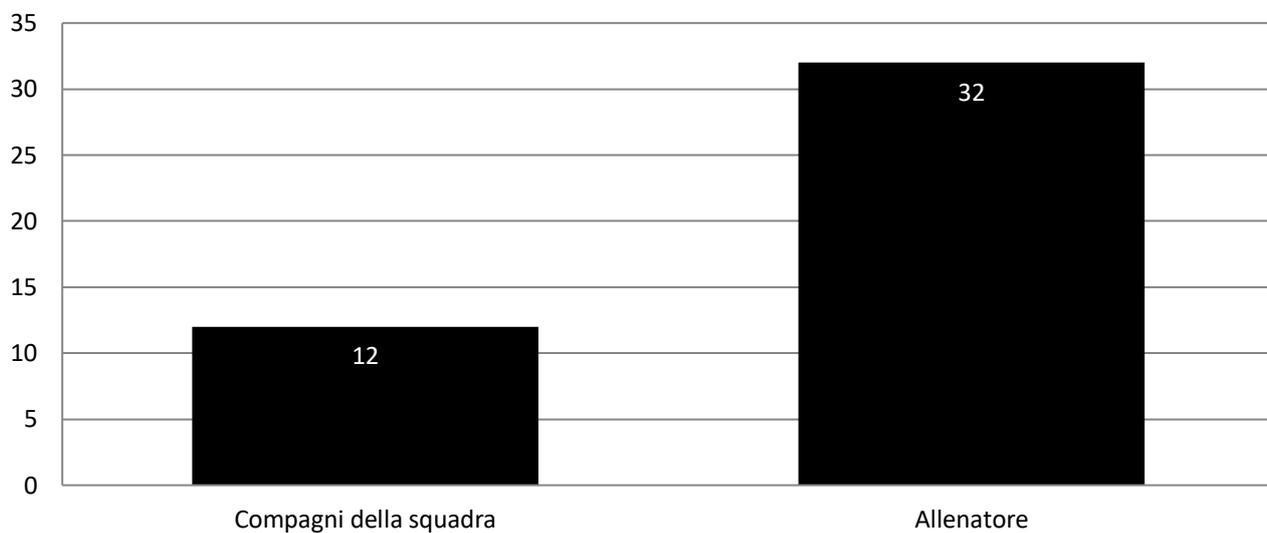
- GIOCARE CONTRO UNA SQUADRA PIÙ DEBOLE DELLA TUA
- GIOCARE CONTRO UNA SQUADRA BRAVA COME LA TUA
- GIOCARE CONTRO UNA SQUADRA PIÙ FORTE DELLA TUA

Appendice 2

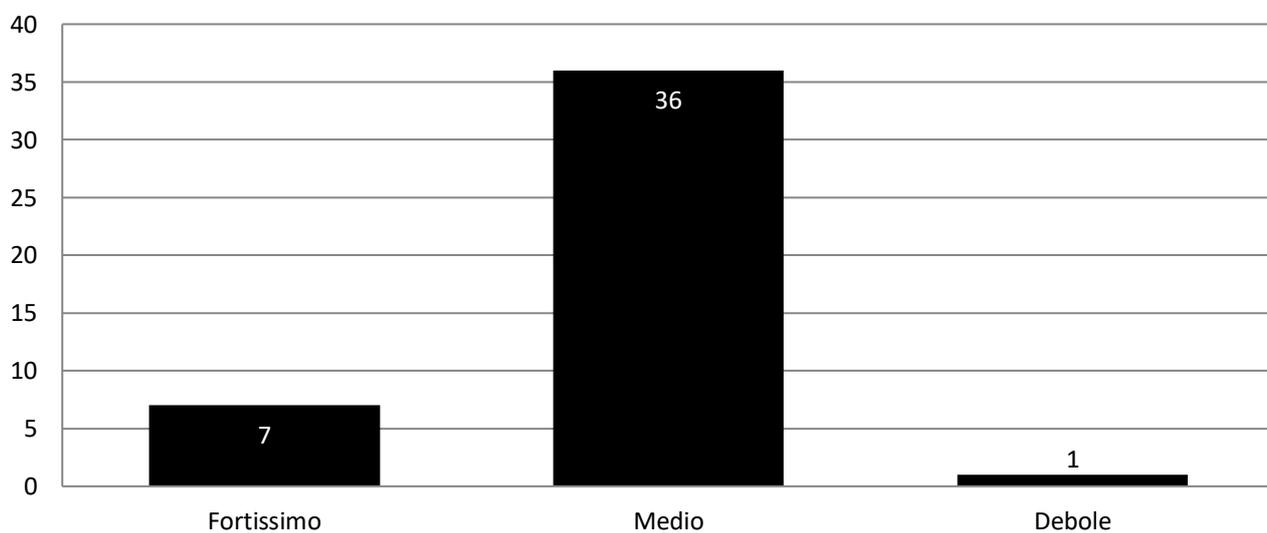
In questa sezione vengono riportati gli istogrammi che mostrano le differenze statistiche rilevate nelle varie risposte dell'intervista.



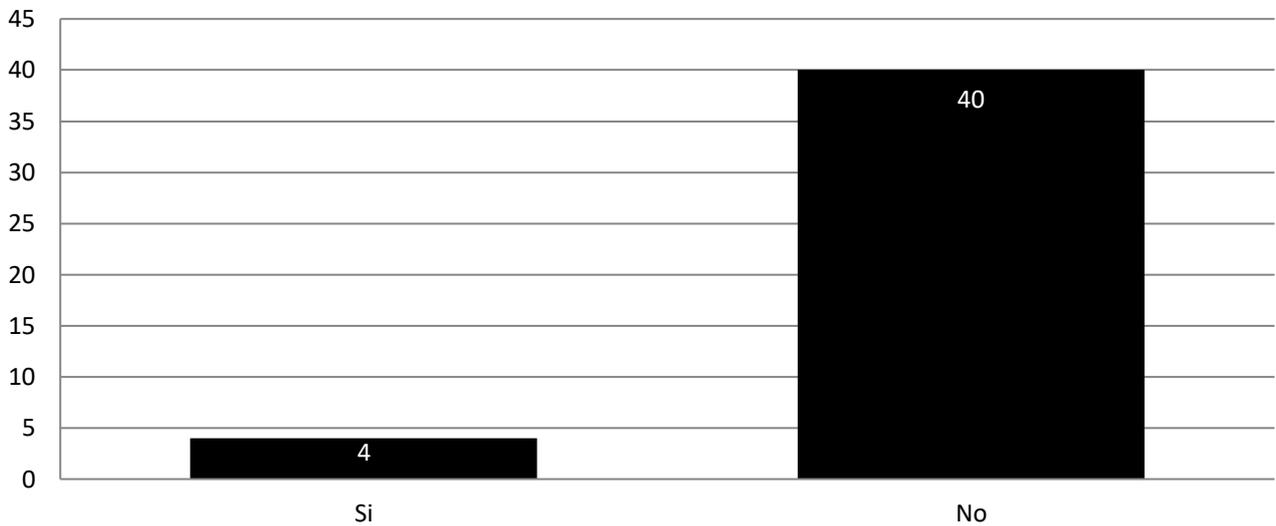
2.1 Una squadra vince grazie all'allenatore o ai giocatori?



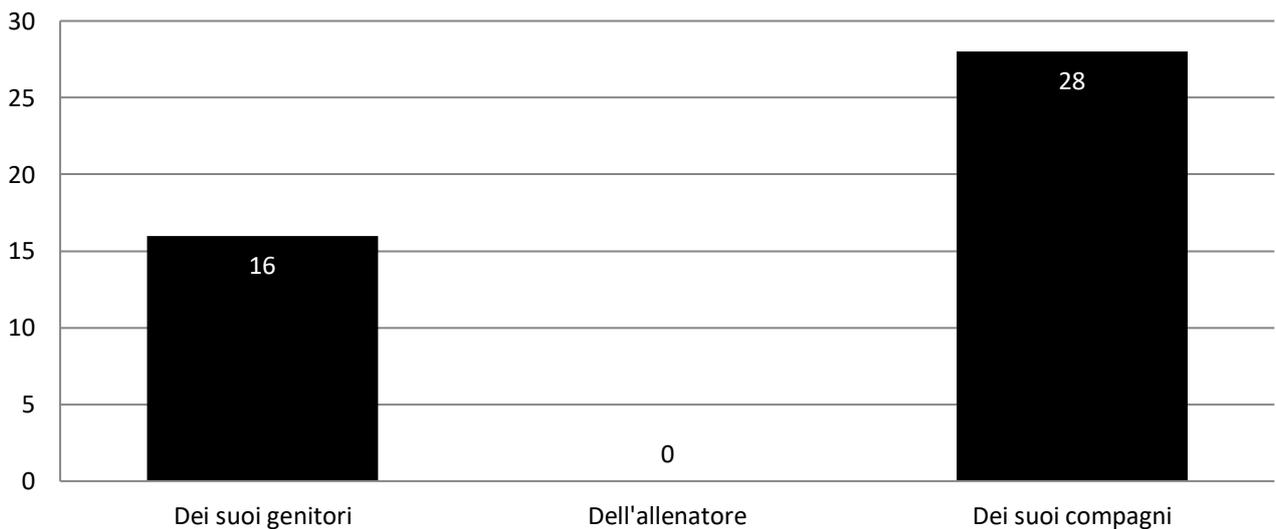
2.2 Quanto pensi di essere bravo a giocare a calcio?



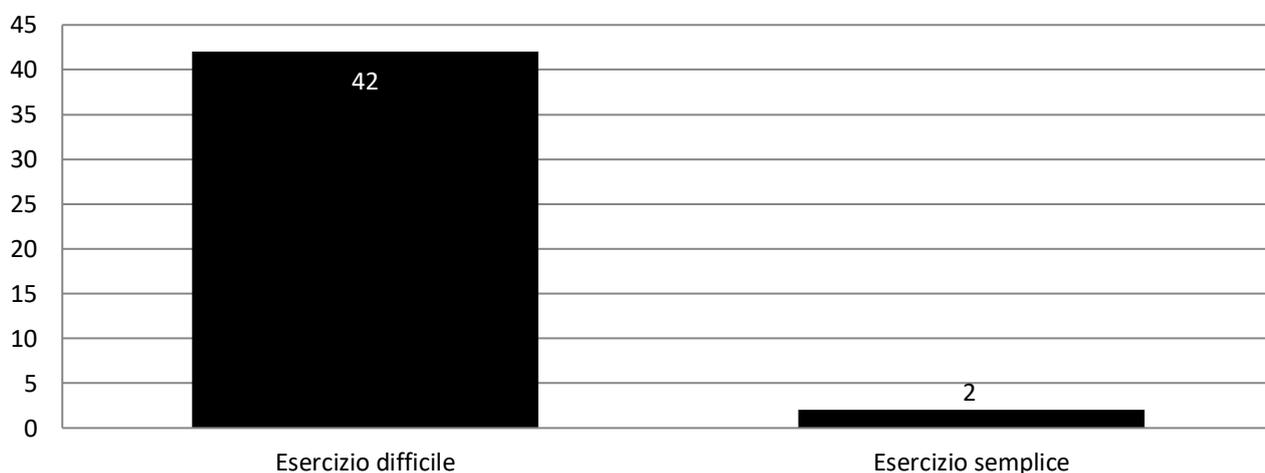
2.3 Se un bambino è debole deve restare in panchina?



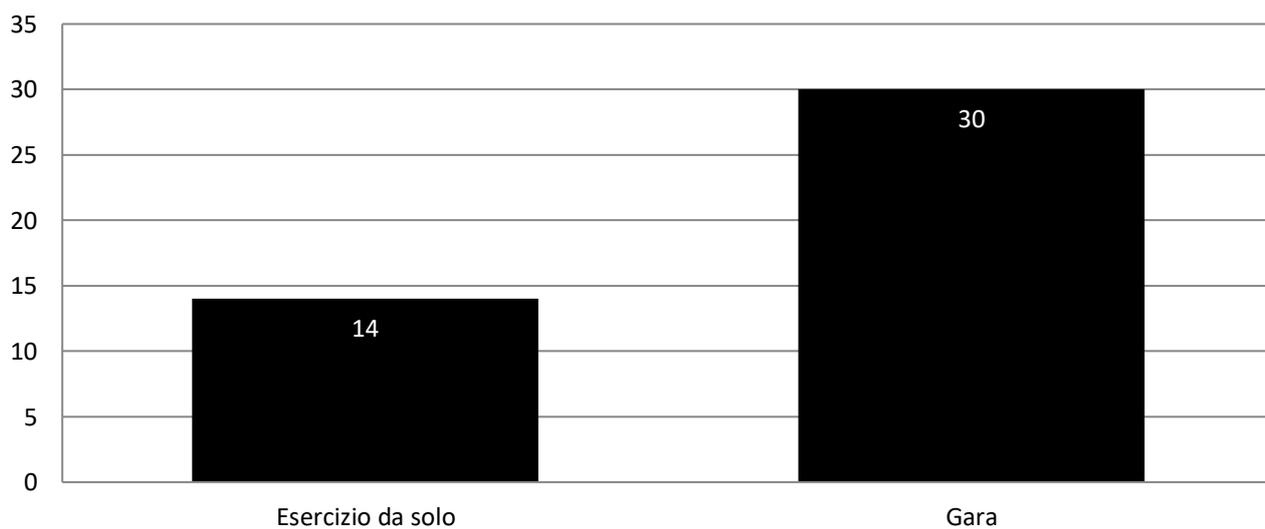
3.1 Se un bambino decide di smettere di giocare a calcio, di chi è la colpa?



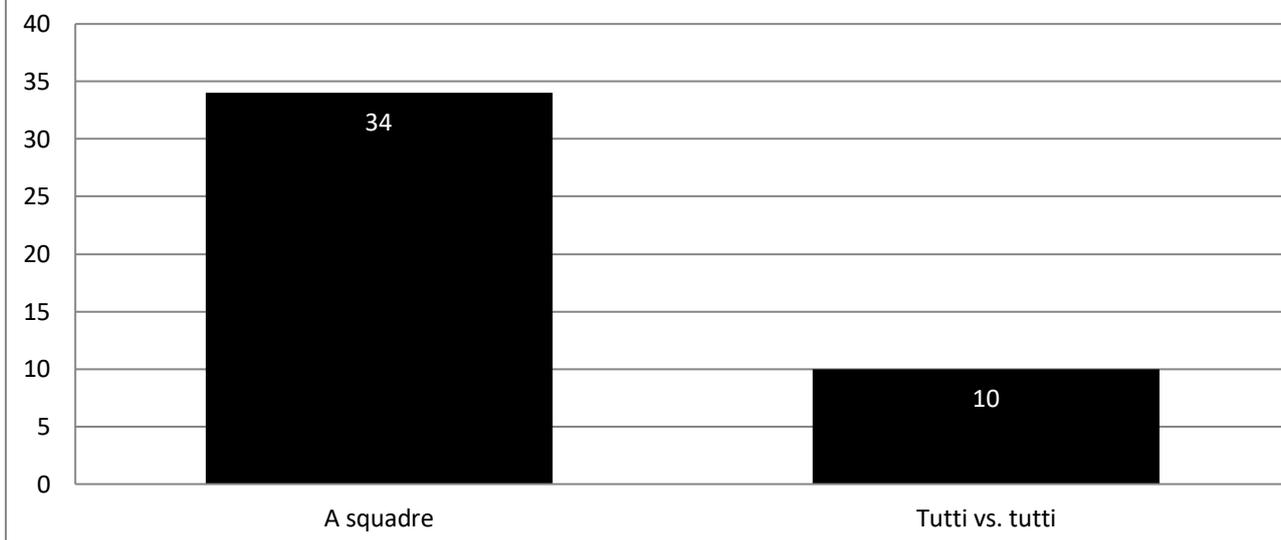
4.1 Preferisci fare un esercizio difficile e migliorare o uno semplice e metterti in mostra?



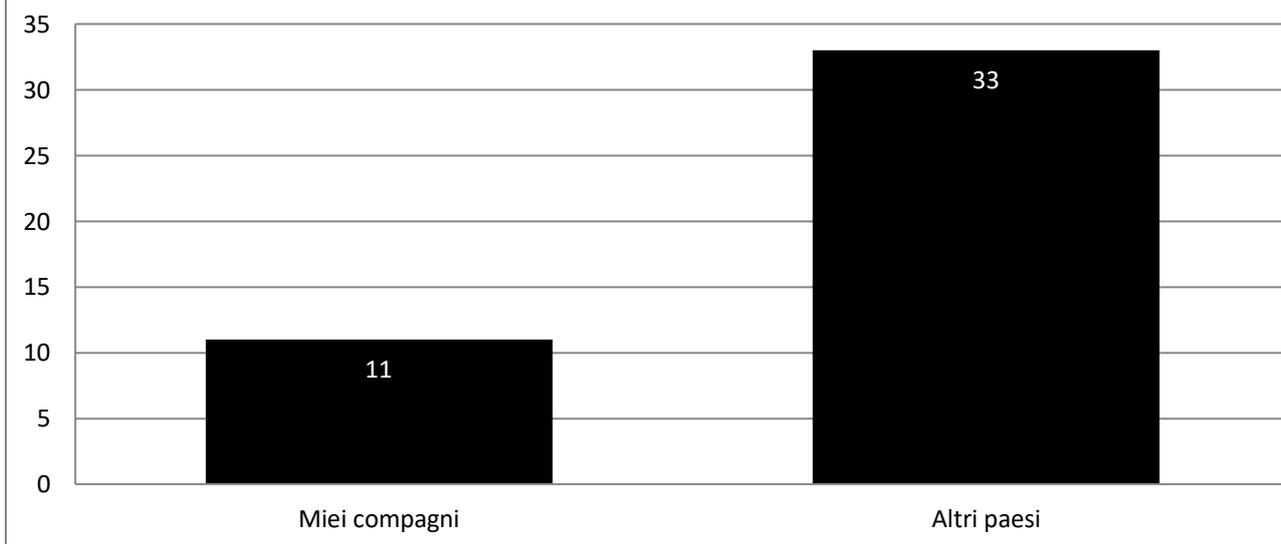
4.2 Preferisci fare un esercizio da solo o una gara contro qualcuno?



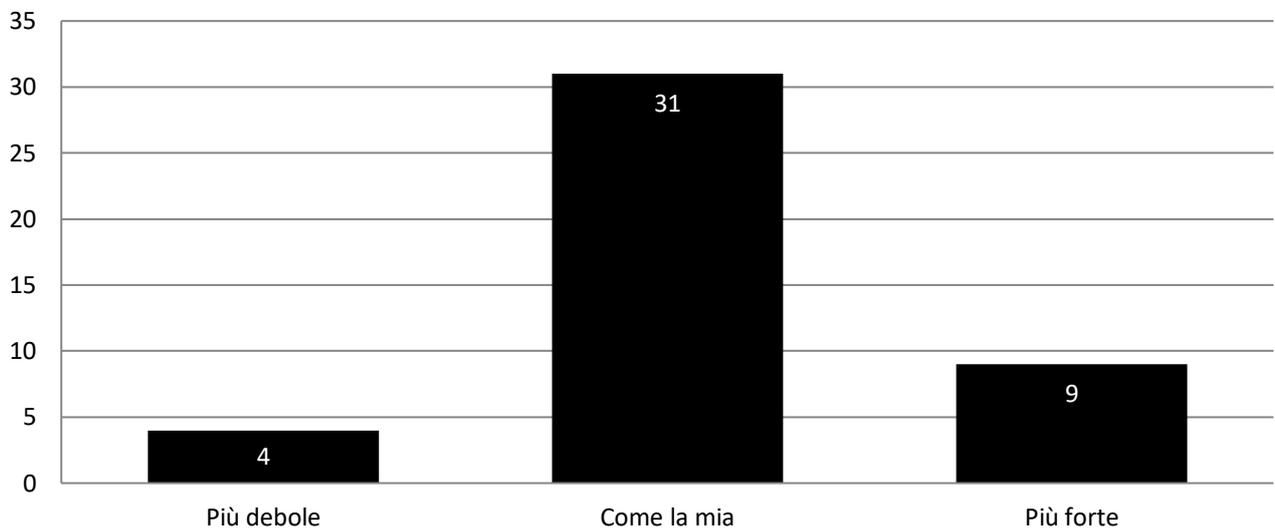
4.3 Preferisci fare competizioni a squadre o "tutti contro tutti"?



4.4 Ti piace di più giocare contro i tuoi compagni o contro avversari di altri paesi?



4.5 Preferisci giocare contro una squadra più debole della tua, media o più forte?



Ringraziamenti

Questo elaborato è il frutto di un lavoro cominciato nel febbraio del 2019 che mi ha visto collaborare con una serie di persone e associazioni. Senza il loro prezioso contributo la riuscita della ricerca in questione non sarebbe stata possibile.

Ringrazio di cuore la Professoressa Patrizia Steca per la fiducia che mi ha dato e per la passione che ha saputo trasmettermi nel campo della motivazione. I suoi consigli uniti alle puntigliose correzioni, hanno contribuito al perfezionamento della tesi in questione.

Un enorme grazie va all'Azienda Panini SpA che ha finanziato la ricerca, donando a ciascun partecipante alcuni regali. La fiducia che la casa editrice di Modena mi ha dato senza chiedere nulla in cambio è stata inaspettata ma molto gradita. Il loro gesto ha donato a ogni bambino un sorriso e per questo non posso che esprimere estrema gratitudine.

Mi sento in dovere di ringraziare la U.S.D. Spinese per aver mostrato sin da subito entusiasmo verso la ricerca. È grazie a questa società e ai propri atleti che è stata resa possibile la fase di raccolta dei dati. Dopo oltre 15 anni passati insieme, la Spinese è diventata una seconda casa, una delle poche realtà sportive nelle quali i valori vengono prima dei risultati.

Non posso dimenticare tutte le persone che mi sono state vicine in questo percorso, i miei genitori, mia sorella, Giada e i miei amici. A tutti loro va il grazie più grande per essere riusciti a supportarmi e sopportarmi in questo cammino.