

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

Corso di Laurea in Psicologia Clinica dello Sviluppo

Elaborato finale

**L'influenza dell'attività sportiva sullo sviluppo degli adolescenti.
Un primo contributo alla validazione italiana dello
*Youth Experience Survey for Sport (YES-S)***

*The influence of sport on adolescent development.
A first contribution to the Italian validation of the
*Youth Experience Survey for Sport (YES-S)**

Relatore

Prof. Paolo Albiero

Laureando: Francesco Amato

Matricola: 2048620

Anno Accademico 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1 - Positive Youth Development (PYD): principi di base, modelli e contesti applicativi	4
1.1 Da Hall al PYD - L'evoluzione dello studio dello sviluppo adolescenziale	4
1.1.1. “Tempesta e stress”: le origini dello studio dell'adolescenza	4
1.1.2. Una nuova prospettiva: il <i>Positive Youth Development</i>	7
1.2 L'ibrida natura del <i>Positive Youth Development</i>	10
1.2.1. Modelli di PYD in quanto processo di sviluppo	11
1.2.1.1. Peter Benson, il <i>Search Institute</i> e lo studio dei beni di sviluppo	12
1.2.1.2. I modelli “5 C” e “6 C” di Lerner e Lerner.	15
1.2.1.3. Larson e il ruolo della motivazione e dell'iniziativa nel PYD	17
1.2.2. PYD come approccio alla programmazione giovanile	19
1.2.2.1. “Programmi comunitari per promuovere lo sviluppo positivo dei giovani” - NRCIM 2002	19
1.2.2.2. I 15 costrutti di Catalano e le caratteristiche di efficacia dei programmi PYD	23
1.2.2.3. Obiettivi, atmosfera e attività: la prospettiva di Roth e Brooks-Gunn	24
1.2.2.4. Le “tre grandi” caratteristiche dei programmi PYD secondo Lerner	25
1.3 Il ruolo fondamentale della comunità	26

CAPITOLO 2 – La promozione del PYD attraverso l'attività sportiva	28
2.1 La relazione tra sport e sviluppo giovanile	28
2.1.1. Lo sport come contesto privilegiato per promuovere lo sviluppo	31
2.1.2. Lo sport e i suoi benefici evolutivi: prove di efficacia	32
2.2 Modelli di PYD attraverso l'attività sportiva	36
2.2.1. Il <i>Ground Theory Model of PYD through Sport</i> di Holt et al. (2017)	36
2.2.2. Il modello di Fraser-Thomas, Cotê e Deakin (2005)	39
2.2.3. Il modello di Petitpas et al. (2005)	41
2.3 Migliorare lo sport per migliorare lo sviluppo	43
2.3.1. Suggerimenti pratici	44
2.3.2. Strumenti di misurazione del PYD attraverso lo sport	46
CAPITOLO 3 – Misurare il PYD: dallo Youth Experience Survey (YES) allo Youth Experience Survey for Sport (YES-S)	50
3.1 Lo Youth Experience Survey 1.0 (Hansen e Larson, 2002)	51
3.1.1. Obiettivi e struttura dello strumento	51
3.1.2. Elaborazione degli item e valutazione dello strumento	54
3.1.3. Studio di validità del questionario	55
3.1.4. Punti di forza e limiti dello strumento	56
3.2 Lo Youth Experience Survey 2.0 (Hansen e Larson, 2005)	56
3.2.1. Revisione degli item e modifiche alle scale	57
3.2.2. Proprietà e validità dello YES 2.0	57
3.2.3. Conclusioni generali sullo YES 2.0	59
3.3 La valutazione delle esperienze evolutive nel contesto sportivo: lo Youth Experience Survey for Sport (YES-S) di MacDonald et al. (2012)	59
3.3.1. L'adattamento dello YES al contesto sportivo	60

3.3.2.	Il nuovo modello fattoriale alla base dello <i>Youth Experience Survey for Sport</i>	62
3.3.3.	La descrizione dei cinque fattori dello YES-S	63
3.3.4.	Conclusioni generali sullo YES-S	65
3.4	Un'ulteriore revisione: la versione breve dello YES-S di Sullivan et al. (2015)	66

CAPITOLO 4 – La ricerca: un primo contributo alla validazione italiana dello Youth Experience Survey for Sport (YES-S)	68
4.1 Obiettivi	68
4.2 Procedura di <i>back-translation</i>	69
4.3 Metodo	73
4.3.1. Partecipanti	73
4.3.2. Strumenti	74
4.3.3. Procedura	76
4.3.4. Analisi dei dati	77
4.4 Risultati	79
4.4.1. Analisi fattoriale confermativa (CFA) relativa allo YES-S	79
4.4.2. Correlazioni tra i cinque fattori dello YES-S	85
4.4.3. Valutazione dell'affidabilità della versione italiana dello YES-S	86
4.4.4. Valutazione della validità di costrutto dello YES-S	87
4.4.5. Analisi delle correlazioni tra i fattori dello YES-S e le principali variabili demografiche	88
4.5 Discussione e conclusioni	90
APPENDICE	95
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	109

INTRODUZIONE

Sono molteplici i luoghi comuni che caratterizzano la percezione che ciascuno di noi ha del mondo attorno a sé. Alcuni di essi riescono a gettare le loro radici ad una profondità tale della nostra mente, da impedirci di avere consapevolezza dell'influenza da loro esercitata sui nostri pensieri, sui nostri atteggiamenti e sui nostri comportamenti. Anche la visione relativa all'adolescenza e agli adolescenti non è esente da questo meccanismo: "È un periodo difficile", "Gli ormoni li fanno impazzire, non si possono gestire", "Sono immaturi", "Speriamo che passi il prima possibile". L'aspetto interessante, però, è che tale visione non ha trovato terreno fertile solo nel pensiero comune, diffuso tra le famiglie, le istituzioni scolastiche o le comunità in generale, ma ha guidato per molto tempo anche la ricerca scientifica e psicologica, all'interno della quale gli adolescenti sono stati a lungo inquadrati in una prospettiva essenzialmente negativa e fortemente incentrata sugli aspetti problematici di questa fase di vita.

Negli ultimi 30 anni si è però assistito a un cambio di rotta piuttosto radicale, tramite cui, partendo dalla consapevolezza che non esistono traiettorie evolutive che possono essere stabilite a priori in senso deterministico e che quindi condannano senza appello gli adolescenti a una vita di travagli emotivi e identitari, si è cominciato ad esaminare lo sviluppo giovanile interrogandosi non su cosa fare per ridurre gli aspetti negativi, ma su come poterlo sostenere al fine di farne emergere tutto il suo intrinseco potenziale. In questo, essenzialmente, consiste l'approccio del *Positive Youth Development* (PYD), una prospettiva emersa in seno alle "Teorie dei sistemi di sviluppo relazionale", che vede negli adolescenti delle risorse da sviluppare e non più dei problemi da risolvere. Tale prospettiva cela in sé il consequenziale intento di identificare tutte quelle caratteristiche degli ambienti di vita dei giovani in grado di favorire uno sviluppo positivo e di permettere agli adolescenti di prosperare all'interno delle comunità cui appartengono, presso le quali loro stessi possono fornire il loro personale contributo in un'ottica di reciproca influenza positiva.

Il presente elaborato va dunque collocato nel quadro teorico relativo al PYD e si propone di dare un contributo alla ricerca che mira a conoscere più da vicino i fattori in grado di promuovere uno sviluppo adolescenziale positivo.

Nel primo capitolo verrà brevemente descritta l'evoluzione che ha caratterizzato lo studio dello sviluppo adolescenziale, dalla visione di Hall, in cui l'adolescenza è un periodo di "tempesta e stress", fino alla nascita del *Positive Youth Development*. Successivamente verranno descritti i principali modelli teorici relativi al PYD, i quali hanno assunto la funzione di guidare la ricerca sulla promozione dello sviluppo positivo, processo nel quale le comunità rivestono un ruolo di vitale importanza.

Nel secondo capitolo ci si soffermerà su una delle attività che più frequentemente caratterizzano la vita dei giovani, quella sportiva, la quale verrà analizzata in relazione alla sua capacità di fornire un contesto utile alla promozione del PYD. Verranno presentati anche in questo caso i principali modelli concettuali volti a fornire una linea teorica in grado di rendere conto dell'"unicità" dell'ambiente sportivo nel favorire l'acquisizione di benefici evolutivi negli adolescenti e verranno riportati i principali suggerimenti espressi dai ricercatori per migliorare la progettazione, l'implementazione e la valutazione delle attività e dei programmi sportivi nell'ottica del PYD.

Il terzo capitolo sarà interamente dedicato all'analisi di uno strumento di misura delle principali esperienze di sviluppo all'interno di attività strutturate, lo *Youth Experience Survey* (YES) di Hansen e Larson (2002), e delle sue evoluzioni, le quali hanno condotto MacDonald et al. (2012) alla formulazione dello *Youth Experience Survey for Sport* (YES-S), questionario focalizzato sulla valutazione dell'influenza dell'esperienza sportiva sullo sviluppo adolescenziale.

Nel quarto capitolo verrà infine presentato il nucleo centrale di questo elaborato, ossia lo studio realizzato allo scopo di fornire un primo contributo alla validazione italiana dello YES-S, tramite i dati raccolti su un campione di 431 adolescenti. Più specificamente, verranno descritte la procedura di traduzione dello strumento, le metodologie di analisi dei dati utilizzate, i risultati della relativa analisi fattoriale

confermativa e le proprietà psicometriche emerse. Si auspica, dunque, che questa ricerca sia d'aiuto affinché il contesto italiano possa dotarsi al più presto di uno strumento capace di valutare in modo efficace e attendibile i costrutti relativi al PYD tramite lo sport.

CAPITOLO 1
POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT (PYD): PRINCIPI DI BASE,
MODELLI E CONTESTI APPLICATIVI

1.1. Da Hall al PYD - L'evoluzione dello studio dello sviluppo adolescenziale

1.1.1. "Tempesta e stress": le origini dello studio dell'adolescenza

Dalle sue origini e per un arco temporale assai duraturo, lo studio scientifico dello sviluppo adolescenziale è rimasto incastonato all'interno di una prospettiva dalle connotazioni fortemente negative, riassumibile nell'espressione "tempesta e stress", elaborata da Stanley Hall nei primi anni del '900 (Lerner, 2005). Quest'ultimo riteneva che l'ontogenesi dell'uomo "ricapitolasse" la filogenesi e che, pertanto, l'adolescenza corrispondesse al periodo dell'evoluzione in cui gli esseri umani sono cambiati dall'essere "bestie" all'essere civili. Al di là della fondatezza scientifica della teoria di Hall, occorre comunque dire che il suo pensiero ha esercitato una marcata influenza sulla concezione dell'adolescenza degli studiosi e della società in generale.

Per molto tempo, infatti, i principali e più diffusi approcci allo studio di tale complesso periodo di vita si sono basati su modelli di deficit, che considerano gli adolescenti come "problemi da gestire" o "devianze da correggere". Questi modelli erano spesso basati su prospettive riduzioniste di determinazione genetica ed erano incentrati sulla patologia: discutere di sviluppo adolescenziale positivo fino a prima degli anni '90 implicava, infatti, fare riferimento, implicitamente o esplicitamente, a traiettorie evolutive connotate dall'assenza di comportamenti negativi o indesiderati (Lerner, 2005). Venivano ignorati i punti di forza potenzialmente in grado di proteggere gli adolescenti e di incanalarli sui binari di uno sviluppo sano e si correva il rischio di spingerli ad identificarsi con una visione di loro stessi come soggetti incapaci e problematici (Shek et al., 2019).

Insomma, la prospettiva deficitaria ha dominato la scena per i primi 85 anni di studio dell'adolescenza, influenzando non solo l'ambito strettamente scientifico, ma anche i

professionisti dell'assistenza in età evolutiva, i mass media e la cultura nella sua globalità, indotta a considerare i giovani come potenziali problemi che devono essere risolti prima che arrechino danni a se stessi o agli altri (Damon, 2004).

Con il passare del tempo, però, si è potuto constatare come esistano numerose possibili traiettorie negli anni dell'adolescenza e come solo una minor parte di esse includa cambiamenti che riflettono "tempesta e stress". Si è osservato, ad esempio, come, sebbene spendano sempre più tempo con i propri pari, gli adolescenti tendano a continuare ad apprezzare le relazioni con i propri genitori, come siano in possesso di una certa gamma di valori fondamentali e ricerchino relazioni all'interno delle quali poter condividere tali valori. In generale, è possibile affermare che lo sviluppo adolescenziale implica una serie di processi di adattamento ai cambiamenti relativi al sé (ad esempio cambiamenti puberali, cognitivi, emotivi, ecc.), alle relazioni familiari, istituzionali e con il gruppo dei pari, e che non tutti gli individui affrontano queste transizioni alla stessa maniera, allo stesso ritmo o con gli stessi risultati. Esiste, dunque, un'ampia gamma di differenze individuali associata a differenze nei tempi di connessione tra fattori biologici, psicologici e sociali, che costituisce una parte fondamentale dello sviluppo adolescenziale. In altre parole, una delle fonti primarie di diversità nelle traiettorie evolutive individuali sono le relazioni sistematiche che gli adolescenti instaurano con le persone e le istituzioni di riferimento all'interno del loro contesto sociale (Lerner, 2005).

A partire da tali constatazioni, si sono sviluppate nel corso degli anni le cosiddette "teorie dei sistemi di sviluppo relazionale", le quali affermano che il processo di base dello sviluppo umano implica relazioni bidirezionali, e pertanto reciprocamente influenti, tra l'individuo in evoluzione e i numerosi livelli del suo contesto in mutamento. Tale prospettiva abbraccia una visione che considera centrale il concetto di plasticità, intesa come potenziale di cambiamento a partire dall'interazione reciproca e dinamica degli innumerevoli fattori che caratterizzano l'individuo e il suo ambiente circostante. La plasticità rappresenta una forza fondamentale dello sviluppo umano,

sebbene, ovviamente, un potenziale cambiamento non sia sempre e necessariamente orientato verso una direzione positiva. Considerata la vastità, sia in termini quantitativi sia qualitativi, dei cambiamenti individuali e contestuali che caratterizzano l'età adolescenziale e il fatto che, durante tale fase di vita, l'individuo entra in possesso di capacità cognitive, comportamentali e socio-relazionali utili a contribuire attivamente ed efficacemente ai propri processi evolutivi, l'adolescenza costituisce un "laboratorio ontogenetico" ideale per provare a comprendere la plasticità dello sviluppo umano e per valutare come l'accoppiamento di individui e contesti all'interno del sistema di sviluppo possa favorire un'evoluzione positiva durante questo periodo (Lerner et al., 2011).

Questa breccia nelle mura storiche di una concezione negativa dello sviluppo adolescenziale si è espansa ulteriormente grazie ad alcune nuove idee divenute oggetto di riflessione scientifica negli ultimi decenni del secolo scorso. Tra queste vi erano: il desiderio di identificare "mattoncini" evolutivi che potessero aiutare i giovani a costruire su una traiettoria di sviluppo di successo sufficientemente stabile; il riconoscimento del ruolo causale giocato dagli ambienti e dai contesti nell'emergere dei "problemi adolescenziali" a discapito di una visione esclusivamente colpevolizzante verso i giovani stessi, accompagnato ad un consequenziale invito a riformare e/o trasformare gli ambienti in senso migliorativo; l'assunzione di una prospettiva volta a considerare gli adolescenti come risorse da utilizzare (Benson et al., 2007).

Il crescente interesse nei confronti dei punti di forza della giovinezza, della plasticità dello sviluppo e delle interrelazioni dinamiche e mutuamente influenti tra individui e contesto, unitamente agli innumerevoli spunti offerti dalla psicologia positiva diffusa da Martin Seligman al fine di favorire l'individuazione e la costruzione di qualità utili a far prosperare individui e comunità (Holt e Neely, 2011), hanno giocato, negli anni '90, un ruolo decisivo nella nascita, nella promozione e nella diffusione del concetto di *Positive Youth Development* (PYD).

1.1.2. Una nuova prospettiva: il *Positive Youth Development*

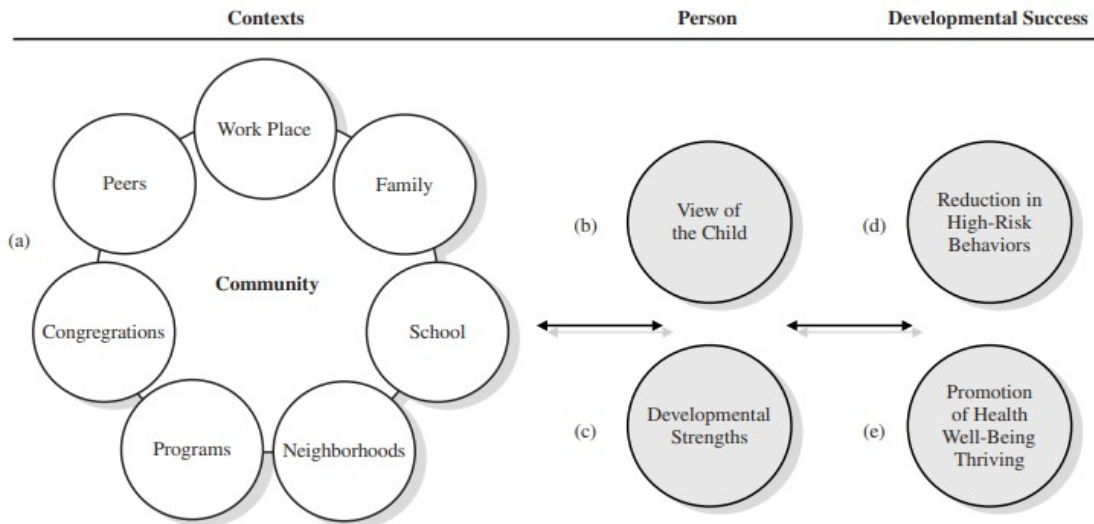
Il *Positive Youth Development* costituisce dunque un approccio emerso nell'ambito della psicologia positiva che si pone in alternativa ai metodi reattivi e riduzionisti storicamente utilizzati nello studio e nel lavoro con gli adolescenti. Tale approccio è caratterizzato da un'elevata proattività ed è stato definito come lo "sviluppo delle capacità o delle risorse personali, comprese le qualità cognitive, sociali, emotive e intellettuali necessarie affinché i giovani diventino membri funzionanti della società" (Weiss & Wiese-Bjornstal, 2009). Tale prospettiva mira a evidenziare le potenzialità manifeste piuttosto che le eventuali carenze dei giovani, inclusi quelli appartenenti ai contesti più svantaggiati, e sostiene che la possibilità di relazioni evolutive adattive tra gli adolescenti e gli ambienti in cui sono inseriti, così come la plasticità che intrinsecamente caratterizza lo sviluppo umano, rappresentino gli elementi distintivi del cambiamento positivo che può realizzarsi all'interno dei sistemi di sviluppo relazionale. Sebbene il PYD non manchi di riconoscere l'esistenza di ostacoli e sfide che possono mettere alla prova i giovani in molteplici modalità, esso si impegna a non limitarsi a considerare il processo di sviluppo come un perpetuo sforzo volto a superare i deficit e il rischio (Damon, 2004). I fautori di tale approccio, infatti, da un lato riconoscono che la riduzione o l'assenza di comportamenti problematici o nocivi per la salute siano indicatori rilevanti di una traiettoria di sviluppo positiva, ma non ritengono che tale prospettiva esaurisca il potenziale evolutivo dei giovani, ragion per cui vi è da parte loro un crescente interesse nel definire "l'altra faccia della medaglia", ossia nell'individuazione e nella promozione degli attributi, delle abilità e delle competenze, presenti o potenziali, necessarie per avere successo nelle molteplici sfere della vita, da quella familiare a quella lavorativa, da quella scolastica a quella sociale (Benson et al., 2007). Alla luce di ciò, i giovani, invece di essere grossolanamente etichettati come problemi da risolvere, sono visti come risorse da sviluppare e come individui dotati di un grande potenziale, il quale, se riconosciuto e stimolato, può costituire a sua volta una risorsa significativa per la società (Camirè e Santos, 2019). Ne consegue che lo scopo

ultimo del PYD è quello di fornire ai giovani un'ampia gamma di opportunità finalizzate a far emergere i loro punti di forza e le qualità utili a prosperare in futuro (Bean e Forneris, 2016).

Sulla scia dell'entusiasmo derivato da questo cambio di prospettiva, sono stati fatti molteplici tentativi al fine di articolare i concetti fondamentali alla base del *Positive Youth Development*. Nel loro lavoro del 2007, Benson e colleghi hanno compiuto un'eshaustiva revisione di tali tentativi, riuscendo ad individuare sei principi attorno ai quali è stato espresso un largo consenso da pressoché tutti gli studiosi di tale ambito:

1. Tutti i giovani possiedono intrinsecamente la capacità di crescere e di procedere lungo una traiettoria di sviluppo positiva
2. Tale traiettoria diviene concretamente raggiungibile dal momento in cui i giovani sono inseriti in relazioni, contesti ed ecologie che favoriscono il loro sviluppo
3. La promozione di uno sviluppo sano è ulteriormente favorita quando i giovani prendono parte a molteplici relazioni, contesti ed ecologie connotati da elementi in grado di arricchire la loro traiettoria evolutiva
4. Tutti i giovani traggono beneficio da queste relazioni, contesti ed ecologie. Il sostegno e l'empowerment, ad esempio, costituiscono risorse di sviluppo di notevole importanza per i giovani appartenenti a qualsiasi etnia, genere o reddito familiare. A variare in funzione della posizione sociale sono piuttosto le strategie utili alla promozione di queste stesse risorse.
5. La comunità è in grado di fornire un bacino di opportunità fondamentale per lo sviluppo positivo dei giovani
6. I giovani sono gli attori principali del proprio sviluppo e costituiscono in prima persona delle risorse significative, spesso poco riconosciute e utilizzate, per dare vita a quelle relazioni, a quei contesti e a quelle comunità in grado di favorire il loro stesso sviluppo.

**Figura 1.1 - Elementi fondamentali alla base del Positive Youth Development
(Benson et al., 2007)**



La Figura 1.1 suggerisce che gli elementi fondamentali attorno ai quali ruota lo sviluppo positivo dei giovani includono:

- (a) contesti di sviluppo, ossia luoghi, contesti, ambienti e relazioni con il potenziale per generare supporto, opportunità e risorse;
- (b) la natura del bambino, con particolare riferimento alla sua capacità intrinseca di crescere, prosperare e impegnarsi attivamente all'interno dei propri contesti di supporto;
- (c) punti di forza dello sviluppo (attributi della persona, comprese abilità, competenze, valori e disposizioni rilevanti nell'ottica di un adattamento positivo).

A questi si aggiungono due concettualizzazioni complementari del successo dello sviluppo:

- (d) la riduzione dei comportamenti ad alto rischio;
- (e) la promozione della prosperità.

Le frecce bidirezionali evidenziano chiaramente la natura dinamica delle interazioni persona ↔ ecologia, concetto chiave all'interno delle teorie dei sistemi di sviluppo relazionale, dai cui postulati ha tratto linfa vitale l'approccio del *Positive Youth Development*, il quale, occorre specificarlo, è consapevolmente olistico, in quanto include nella sua prospettiva l'intera comunità in relazione all'intero bambino, senza privilegiare una particolare interazione o capacità (Damon, 2004).

Da tali principi consegue la necessità di riconoscere la centralità del potenziale insito in ciascun individuo, associato alla possibilità di quest'ultimo di fornire un contributo di rilievo allo sviluppo del sé, della comunità e del più ampio contesto in cui è inserito. Risulta primario, dunque, uno sforzo volto a comprendere come si esprima tale potenziale all'interno della relazione dinamica tra individuo e contesto, in quanto lo sviluppo costituisce un processo strettamente legato ai cambiamenti che avvengono all'interno di tale relazione e tra tale relazione e i molteplici livelli di organizzazione che caratterizzano la vita di un individuo.

Gli obiettivi generali che pertanto si pone questo approccio possono essere individuati nel proposito di spiegare i meccanismi alla base della capacità di cambiamento degli adolescenti, in particolar modo quando tale cambiamento è volto alla promozione del benessere individuale e sociale; nel tentativo di individuare come, in quali circostanze e con quale peso i fattori contestuali giocano un ruolo attivo nel concretizzarsi di tale cambiamento; nell'analisi di come questi fattori possono essere a loro volta influenzati dagli adolescenti; nello sforzo teso a comprendere i meccanismi che regolano l'interazione individuo ↔ ecologia, al fine di massimizzarne gli aspetti maggiormente in grado di sostenere una traiettoria evolutiva sana e positiva (Benson et al., 2007)

1.2. L'ibrida natura del *Positive Youth Development*

L'approccio del *Positive Youth Development* costituisce al tempo stesso, secondo

Benson e colleghi (2007), sia un campo di ricerca che un'arena di pratica. I suoi concetti e i suoi obiettivi fondamentali sono infatti oggetto di interesse per molteplici discipline, dalla psicologia dello sviluppo infantile e adolescenziale alla salute pubblica e promozione della salute, dalla prevenzione alla sociologia, dalla medicina al lavoro sociale, all'istruzione. La sua natura sfaccettata è stata ben analizzata da Hamilton in un suo manoscritto mai pubblicato del 1999, nel quale l'autore spiegava come il concetto di PYD, nel corso degli anni, sia stato inteso almeno in tre modi differenti, seppur tra loro interrelati:

1. PYD come processo evolutivo;
2. PYD come approccio alla programmazione giovanile;
3. PYD come esempio di programmi e organizzazioni per i giovani incentrati sulla promozione di uno sviluppo sano.

Ai fini di questo elaborato è utile soffermarsi in modo particolare sul PYD in termini di processo evolutivo e di approccio alla programmazione giovanile.

1.2.1. Modelli di PYD in quanto processo di sviluppo

Come si è detto, il processo alla base dello sviluppo di un adolescente implica relazioni reciprocamente influenti tra l'individuo stesso e i molteplici livelli del suo contesto in mutamento. Tali relazioni regolano il corso della traiettoria evolutiva in termini di ritmo, direzione, acquisizione di abilità e raggiungimento di risultati. Inoltre, la convergenza dei concetti di plasticità e regolazione dello sviluppo adattiva, intesa come capacità dei giovani di contribuire proattivamente ad un adattamento positivo presso il proprio ambiente, consente di considerare ogni adolescente come una risorsa da sviluppare (Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Ciò ribadito, occorre sottolineare come nell'ambito della visione che considera il PYD come processo evolutivo, negli anni siano stati elaborati molteplici modelli teorici, i quali convergono sugli assunti di base su cui si fonda l'intero approccio, ma che si

differenziano tra loro in termini di struttura e di elementi primari di natura psicologica e ambientale su cui focalizzano la loro attenzione. Di seguito verranno presentati i principali e più influenti modelli ascrivibili a questa categoria.

1.2.1.1. Peter Benson, il *Search Institute* e lo studio dei beni di sviluppo

Il lavoro di Benson e dei suoi colleghi del *Search Institute* ha avuto un ruolo basilare nel definire un vocabolario atto a descrivere efficacemente le risorse degli adolescenti e delle loro comunità (Lerner et al., 2011). Il quadro da loro sviluppato trae origine essenzialmente da una prospettiva ecologica e pone al centro dell'attenzione l'allineamento tra i bisogni dell'individuo e i requisiti esterni, tra le opportunità e gli strumenti di supporto per gli adolescenti, al fine di indirizzarli verso uno sviluppo sano e un funzionamento efficace nelle varie aree della loro vita. Benson e colleghi hanno definito i punti di forza individuali e le risorse ambientali come “beni di sviluppo” (“*developmental assets*”). Operando una sintesi di diversi studi condotte in svariati campi, i ricercatori hanno individuato un *pool* di 40 beni di sviluppo, costituito da 20 risorse interne e 20 risorse esterne (Shek et al., 2019).

Nello specifico, quando si parla di risorse interne, in questo modello ci si riferisce alle capacità, alle competenze e ai valori che costituiscono i tratti positivi di un individuo. Tali risorse possono essere raggruppate in quattro categorie:

1. Impegno per l'apprendimento: include la capacità dei giovani di trarre piacere e di impegnarsi nei processi di apprendimento in modo continuativo e la fiducia che essi ripongono nelle loro stesse competenze;
2. Valori positivi: si riferiscono a dei principi fortemente interiorizzati che fungono da guida e che aiutano l'adolescente ad operare delle scelte efficaci;
3. Competenze sociali: abilità di sviluppare e mantenere nel tempo relazioni sociali significative e di adattarsi in modo adeguato a situazioni sconosciute o complesse;
4. Identità positiva: ampio costrutto che include al suo interno il senso di controllo

e di *agency* che l'adolescente percepisce sulla propria vita e il riconoscimento del proprio potenziale

Affinché un giovane possa effettivamente prosperare è però necessario che questi punti di forza appena descritti si allineino con le risorse esterne proprie di una comunità, concepite da Benson e colleghi come “caratteristiche ambientali, contestuali e relazionali dei sistemi di socializzazione (es. famiglia, scuola, quartiere)” (Lerner et al., 2011). Anche queste ultime sono organizzate in 4 categorie:

1. **Sostegno:** fa riferimento alla capacità dell'ambiente di fornire supporto emotivo e cura nei confronti dell'adolescente;
2. **Empowerment:** capacità dell'ambiente di far sentire i giovani nella posizione di poter fornire un contributo prezioso all'interno della comunità;
3. **Confini e aspettative:** definizione chiara dei divieti e delle regole con annesse conseguenze, adeguate e coerenti, per chi le viola;
4. **Uso costruttivo del tempo:** impegno da parte dell'ambiente di fornire ai giovani occasioni di svago, di divertimento costruttivo e di apprendimento di nuove abilità al di fuori del contesto scolastico.

La descrizione di questi beni di sviluppo, indirizzata verso una loro applicazione pratica, mette ben in chiaro l'intento di Benson e colleghi di porre in risalto il ruolo centrale delle comunità nel sostenere e favorire i giovani nel perseguimento di uno sviluppo positivo.

Da numerosi studi condotti dal *Search Institute*, il quale ha elaborato strumenti per misurare ciascuno dei beni di sviluppo, è emerso che una presenza elevata di risorse, interne ed esterne, era strettamente collegata a livelli inferiori di comportamenti a rischio e livelli più elevati di prosperità, indipendentemente dal sesso, dall'etnia, dallo stato socioeconomico e dalla residenza geografica degli adolescenti (Shek et al., 2019).

Nella Figura 1.2 è presente l'intero elenco dei 40 beni di sviluppo individuati da Benson e dai suoi colleghi del *Search Institute* con i rispettivi otto domini di appartenenza, a loro volta riconducibili alla suddivisione iniziale tra risorse interne e risorse esterne.

Figura 1.2 – I 40 beni di sviluppo di Benson et al. (da Fraser-Thomas, 2005)

External Assets	Support (1–6)	1. Family support 2. Positive family communication 3. Other adult relationships 4. Caring neighbourhood 5. Caring school climate 6. Parent involvement in schooling	
	Empowerment (7–10)	7. Community values youth 8. Youth as resources 9. Service to others 10. Safety	
	Boundaries & Expectations (11–16)	11. Family boundaries 12. School boundaries 13. Neighbourhood boundaries 14. Adult role models 15. Positive peer influence 16. High expectations	
	Constructive Use of Time (17–20)	17. Creative activities 18. Youth programs 19. Religious community 20. Time at home	
	Internal Assets	Commitment to Learning (21–25)	21. Achievement motivation 22. School engagement 23. Homework 24. Bonding to school 25. Reading for pleasure
		Positive Values (26–31)	26. Caring 27. Equality and social justice 28. Integrity 29. Honesty 30. Responsibility 31. Restraint
		Social Competencies (32–36)	32. Planning and decision making 33. Interpersonal competence 34. Cultural competence 35. Resistance skills 36. Peaceful conflict resolution
		Positive Identity (37–40)	37. Personal power 38. Self-esteem 39. Sense of purpose 40. Positive view of personal future

1.2.1.2. I modelli “5 C” e “6 C” di Lerner e Lerner

Un altro modello assai noto e di fondamentale importanza per la diffusione del dibattito scientifico attorno ai temi del *Positive Youth Development* è quello elaborato da Lerner e Lerner e che prende il nome di “Modello delle cinque C” (Lerner et al., 2005).

Questa coppia di studiosi, insieme ad altri colleghi, ha condotto una ricerca longitudinale volta a identificare le relazioni individuo ↔ ecologia in grado di promuovere la prosperità e di ridurre la presenza di comportamenti problematici. Questa ricerca è esemplificata dal *4-H Study of Positive Youth Development*, all'interno del quale lo sviluppo positivo è concepito in termini di crescita delle cinque “C”. Le cinque “C” che dunque secondo Lerner costituiscono il nucleo essenziale del *Positive Youth Development* sono:

1. *Competence*
2. *Confidence*
3. *Connection*
4. *Character*
5. *Caring/Compassion*

La competenza (1) comprende abilità di vario genere, incluse quelle cognitive, sociali, accademiche e professionali. Quando si parla di fiducia (2), invece, si fa riferimento alla considerazione globale che l'individuo ha dei suoi valori e delle sue capacità. Con connessione (3) è associata alla presenza di relazioni positive che un individuo è in grado di stabilire con altre persone e organizzazioni. Il carattere (4) non fa riferimento alla personalità in generale, ma si concentra specificamente su valori quali la moralità, l'onestà, l'integrità e il rispetto di norme sociali e culturali. Cura e compassione (5), infine, si riferiscono alla capacità di un individuo di stabilire un contatto empatico con gli altri, un'abilità che coinvolge sia il piano emotivo che quello cognitivo.

Va inoltre messo in evidenza come i ricercatori, approfondendo ulteriormente il modello da loro elaborato, abbiano dimostrato che la contemporanea presenza di queste cinque

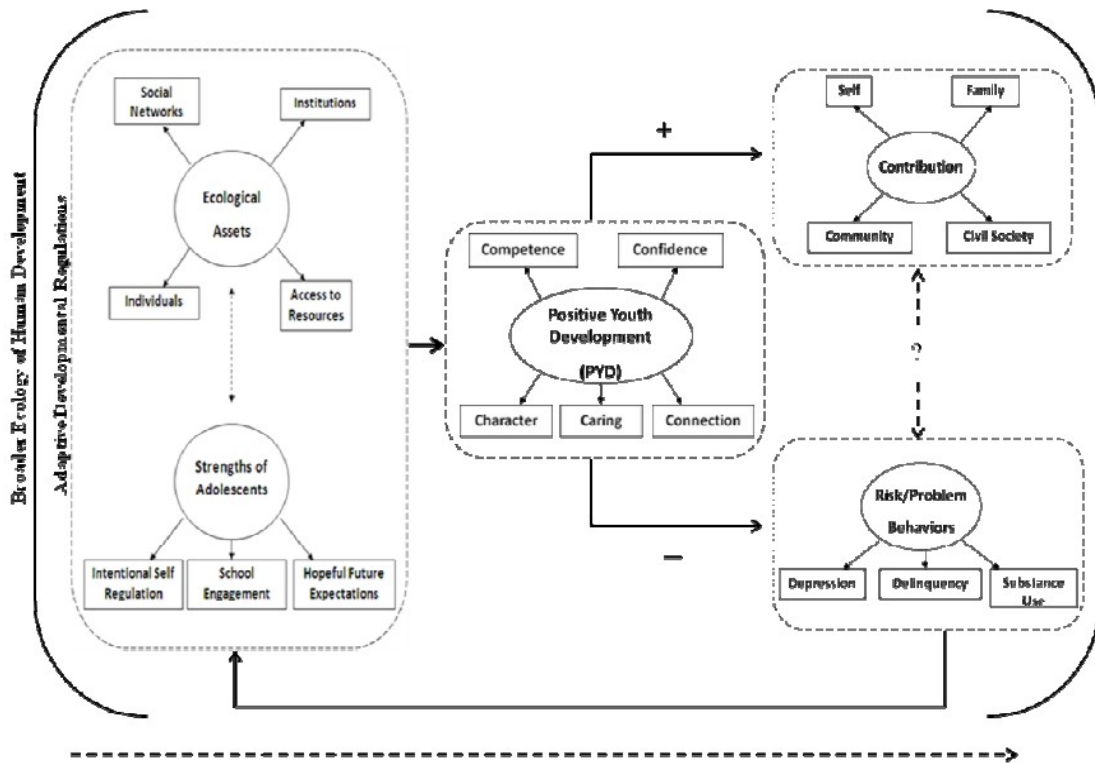
“C” in un giovane consentirebbe a quest'ultimo di sviluppare una sesta “C”, che sta per “Contributo” (Shek et al., 2019).

Per comprendere quest'ultimo aspetto, occorre chiarire il meccanismo alla base del PYD sostenuto da Lerner e colleghi, il quale mostra alcune somiglianze con quanto sostenuto da Benson: essi ritengono che se i punti di forza degli adolescenti riescono ad allinearsi alle opportunità presenti nel loro contesto di crescita (dunque nelle famiglie, nelle scuole e nelle comunità in generale), è possibile assistere ad un'ottimizzazione del loro sviluppo positivo. Una volta che il loro potenziale è fiorito, ossia una volta raggiunto un adeguato livello di sviluppo di ciascuna delle 5 “C”, ecco che i giovani detengono tutte le risorse necessarie per essere coinvolti nei processi e nelle dinamiche di sviluppo adattivo. In altre parole, gli adolescenti che si stanno sviluppando lungo una traiettoria positiva hanno tutti gli strumenti per poter contribuire in modo attivo a migliorare ulteriormente quello stesso contesto che li sta avvantaggiando. Dunque quando si parla di “Contributo” ci si riferisce alla possibilità da parte dei giovani di assumere un ruolo attivo al fine di arricchire la propria famiglia, la propria comunità e la società in generale.

D'altronde, se lo sviluppo positivo si basa effettivamente su relazioni reciprocamente vantaggiose tra l'adolescente e le risorse della sua ecologia, allora è giusto che i giovani “fioriti” vengano coinvolti attivamente e spinti ad agire per migliorare il loro mondo, risultando al tempo stesso meno inclini a impegnarsi in comportamenti a rischio/problematici (Lerner et al., 2011).

La Figura 1.3 presenta un'illustrazione schematica di questa concezione del *Positive Youth Development* in quanto processo di sviluppo, la quale mette ben in evidenza la natura dinamica che caratterizza le relazioni tra tutti gli elementi individuati da Lerner e Lerner nel loro modello.

Figura 1.3 – Il PYD secondo il modello delle 5 C (Lerner et al., 2011)



1.2.1.3. Larson e il ruolo della motivazione e dell'iniziativa nel PYD

Nei primi due modelli si è osservato come gli autori si siano focalizzati su uno spettro variegato di caratteristiche in grado sorreggere l'impalcatura necessaria per la costruzione di uno sviluppo positivo. Larson, invece, nella sua interpretazione del PYD tende a focalizzarsi su un aspetto in particolare, quello motivazionale, che egli considera elemento trainante nell'ottica di una traiettoria evolutiva sana.

Secondo lui, infatti, il PYD è “un processo in cui la capacità degli adolescenti di essere motivati dalle sfide stimola il loro impegno attivo nello sviluppo”. Sostanzialmente, perché si assista a uno sviluppo positivo, è necessario che, mentre i giovani si confrontano gli stimoli e gli ostacoli imposti dalla loro quotidianità, il loro sistema motivazionale si attivi e resti impegnato in molteplici domini (Lerner et al., 2011).

Da questa prospettiva ne deriva il ruolo centrale assunto dal concetto di iniziativa, e come componente nucleare del PYD, e come obiettivo primario su cui incentrare i programmi volti a promuovere lo sviluppo giovanile positivo. Secondo Larson (2000), ci sono tre elementi cruciali che caratterizzano l'iniziativa: innanzitutto, essa implica motivazione intrinseca, ossia l'esperienza di volersi cimentare in un'attività e desiderare di investire in essa tempo e risorse; il secondo elemento è dato dal fatto che tale motivazione intrinseca venga accompagnata da un impegno costante e stabilito in funzione delle regole e dei limiti legati al contesto e da un'attenzione costruttiva, ossia diretta a creare una qualche forma di ordine; infine, l'ultimo requisito è che la motivazione e l'impegno rimangano attivi e orientati verso un obiettivo per un arco temporale prolungato, durante il quale potrebbero verificarsi cadute, imprevisti e cambiamenti di strategie. A partire da questa concettualizzazione, Larson evidenzia la centralità dell'iniziativa rispetto allo sviluppo di molteplici componenti del PYD, tra cui la creatività, la leadership, l'altruismo e l'impegno civico.

L'importanza attribuita a questo concetto induce Larson ad indagare se e in che modo la quotidianità degli adolescenti sia connotata da elementi in grado di suscitare in loro la spinta all'iniziativa. Dalle sue analisi emerge, però, che le principali attività che occupano la maggior parte del tempo a disposizione degli adolescenti, ossia la scuola e il tempo libero non strutturato, non sia in grado di fornire loro stimoli adatti allo sviluppo di tale componente. Per questa ragione egli sposta la sua attenzione sui programmi di sviluppo e sulle attività strutturate per il tempo libero (come sport, attività artistiche, volontariato, ecc.), che, sì, occupano una frazione ridotta del tempo a loro disposizione, ma che, dalle evidenze emergenti, si rivelano un contesto capace di fornire i requisiti necessari per lo sviluppo dell'iniziativa (Larson, 2000).

Pertanto, gran parte del lavoro degli ultimi anni di Larson e colleghi si è sforzato di comprendere come i programmi e le attività strutturate possano sostenere al meglio la motivazione, l'iniziativa e le abilità correlate nei giovani partecipanti (Lerner et al., 2011). Egli ha suggerito che alcune componenti importanti per l'emergere dell'iniziativa

potrebbero essere lo sviluppo di un linguaggio operativo che sostenga l'assunzione di iniziativa nei ragazzi (Larson, 2000) e la creazione simultanea di connessioni personali con leader adulti o altri coetanei partecipanti.

In generale, i programmi extrascolastici con attività strutturate sono visti come contesti in cui gli adolescenti possono agire in prima persona come produttori del proprio sviluppo positivo; tali programmi offrono opportunità per sviluppare molteplici abilità e competenze utili a procedere efficacemente nel cammino che conduce all'età adulta. Queste abilità includono l'assunzione di iniziativa, lo sviluppo della leadership, l'impegno nell'apprendimento e il lavoro di squadra (Lerner et al., 2011).

Chiaramente la partecipazione a queste attività può esporre i giovani anche ad esperienze negative, come stress o esclusione sociale. Per questa ragione occorre comprendere quali possano essere le caratteristiche principali di programmi e attività strutturate in grado di favorire lo sviluppo giovanile, così da poterne massimizzare l'influenza positiva.

1.2.2. PYD come approccio alla programmazione giovanile

Secondo la definizione di Hamilton precedentemente descritta, un secondo modo di intendere il PYD consiste nel concepirlo come un approccio alla programmazione giovanile. Questa prospettiva chiaramente non si pone in antitesi con i modelli elaborati nell'ambito di una visione del PYD in quanto processo di sviluppo, ma focalizza maggiormente la sua attenzione sulle caratteristiche dei contesti in cui sono inseriti gli adolescenti e più nello specifico su come i programmi e le attività a loro destinati possano essere strutturati e/o migliorati al fine di ottimizzare le possibilità di favorire uno sviluppo positivo.

1.2.2.1. “Programmi comunitari per promuovere lo sviluppo positivo dei giovani” – NRCIM 2002

Il rapporto del 2002 del *National Research Council and Institute of Medicine*, redatto da

Eccles e Gootman e titolato “Programmi comunitari per promuovere lo sviluppo positivo dei giovani” (NRCIM, 2002), costituisce un punto di riferimento di rilievo in questa visione di PYD in quanto discute ampiamente in merito alla progettazione, all'implementazione e alla valutazione dei programmi comunitari giovanili.

Figura 1.4 – Beni personali e sociali a sostegno del PYD nei quattro domini individuati dal rapporto NRCIM (Benson et al., 2007)

Physical development:

- Good health habits
- Good health risk management skills

Intellectual development:

- Knowledge of essential life skills
- Knowledge of essential vocational skills
- School success
- Rational habits of mind—critical thinking and reasoning skills
- In-depth knowledge of more than one culture
- Good decision-making skills
- Knowledge of skills needed to navigate through multiple cultural contexts

Psychological and emotional development:

- Good mental health including positive self-regard
- Good emotional self-regulation skills
- Good coping skills
- Good conflict resolution skills
- Mastery motivation and positive achievement motivation
- Confidence in one's personal efficacy
- “Planfulness”—planning for the future and future life events
- Sense of personal autonomy/responsibility for self
- Optimism coupled with realism
- Coherent and positive personal and social identity
- Prosocial and culturally sensitive values
- Spirituality or a sense of a “larger” purpose in life
- Strong moral character
- A commitment to good use of time

Social development:

- Connectedness—perceived good relationships and trust with parents, peers, and some other adults
 - Sense of social plane/integration—being connected and valued by larger social networks
 - Attachment to prosocial/conventional institutions, such as school, church, nonschool youth programs
 - Ability to navigate in multiple cultural contexts
 - Commitment to civic engagement
-

Nel rapporto, lo sviluppo positivo è concettualizzato in relazione a un insieme di “beni personali e sociali” necessari per affrontare efficacemente il periodo adolescenziale e per favorire una transizione ottimale verso l'età adulta. Questi 28 beni (Figura 1.4) individuati dai ricercatori sono suddivisi in quattro domini (sviluppo fisico, intellettuale, psicologico ed emotivo, sociale) e costituiscono degli indicatori di salute e di benessere in età adolescenziale.

Un aspetto che rende questo rapporto ancor più interessante risiede nella presentazione al suo interno di tre ipotesi esplicite, le quali sono state poi più volte oggetto di riflessione nell'ambito degli studi condotti relativamente al PYD:

- La prima ipotesi è legata alla possibile natura additiva o cumulativa dei beni, che nel loro insieme vengono chiamati “patrimonio”. Sostanzialmente si ritiene che, sebbene per uno sviluppo positivo non sia necessario essere in possesso di tutti i beni descritti, più risorse sono presenti, meglio è, in quanto “adolescenti con maggiori doti personali e sociali hanno maggiori possibilità sia di benessere attuale che di successo futuro”. Si ritiene, inoltre, che questo principio dei beni accumulati si possa generalizzare a molteplici forme di comportamento, dalla prevenzione di comportamenti ad alto rischio al miglioramento di risultati positivi, come il successo scolastico. Strettamente collegata a tale ipotesi e particolarmente rilevante ai fini applicativi del rapporto, vi è anche l'idea di un "accumulo" di contesti di sostegno, per cui si ritiene che lo sviluppo possa essere favorito anche quando diversi contesti collaborano tra loro, intenzionalmente o meno, al fine di generare occasioni di supporto e opportunità utili alla promozione delle risorse individuali;
- Una seconda ipotesi sostiene il valore universale dei beni volti a favorire lo sviluppo, sebbene spesso vissuti o manifestati diversamente a fronte di determinate differenze. Si ritiene, insomma, che le risorse individuate abbiano valore per i giovani in tutti i luoghi sociali. Contemporaneamente, però, si sottolinea ampiamente l'importanza di elaborare metodi e strategie di

promozione del patrimonio che siano sensibili all'esperienza di ognuno e che riescano ad andare incontro alle necessità proprie di particolari gruppi etnici, religiosi ed economici;

- La terza ipotesi è quella che mette d'accordo in misura maggiore tutti i professionisti coinvolti nella promozione del PYD. Con essa si sostiene che le risorse vengano favorite e migliorate quando i contesti e le ecologie di appartenenza degli adolescenti sono configurati e organizzati in modo specifico. In altre parole, "le risorse personali e sociali sono valorizzate da contesti di sviluppo positivo".

Ciò che Eccles e Gootman (2002) hanno voluto chiarire è che i beni personali e sociali descritti nel rapporto non esistono nel vuoto, bensì all'interno di un ambiente che presenta determinate caratteristiche e che essi non sono in grado di assicurare di per sé il benessere degli adolescenti. A fare la differenza è la possibilità per i giovani di accedere a contesti che offrano loro esperienze, relazioni e opportunità utili a sviluppare competenze spendibili nella loro quotidianità. È di fondamentale importanza, dunque, che le comunità si attivino per l'implementazione di programmi che presentino le caratteristiche necessarie a favorire traiettorie evolutive positive. Tra queste vi sono di certo la sicurezza fisica e psicologica degli ambienti, una struttura adeguata e norme sociali positive. Parimenti importante è che tali programmi diano occasione agli adolescenti di sperimentare relazioni supportive, di percepire un senso di appartenenza al gruppo e alla comunità, di sviluppare le proprie competenze e di incrementare la propria autostima e la propria autoefficacia. Risulta infine fondamentale che tali contesti si adoperino per creare legami stabili e fruttuosi con le famiglie degli adolescenti e con gli esponenti delle loro comunità, agendo all'interno di un quadro condiviso di obiettivi e strategie. Ciascuno di questi fattori dovrebbe essere tenuto in considerazione nelle fasi di progettazione, implementazione e valutazione dei programmi (NRCIM, 2002).

1.2.2.2. I 15 costrutti di Catalano e le caratteristiche di efficacia dei programmi PYD

Catalano e colleghi (2002) hanno elaborato una definizione operativa di PYD basata sulla revisione della letteratura e sulla collaborazione con professionisti coinvolti nell'implementazione e valutazione di programmi giovanili. Il loro lavoro ha condotto all'identificazione di 15 costrutti considerati indicatori di sviluppo positivo:

1. Legame
2. Resilienza
3. Competenza sociale
4. Competenza emotiva
5. Competenza cognitiva
6. Competenza comportamentale
7. Competenza morale
8. Autodeterminazione
9. Spiritualità
10. Autoefficacia
11. Identità chiara e positiva
12. Fiducia nel futuro
13. Riconoscimento del comportamento positivo
14. Opportunità di coinvolgimento prosociale
15. Promozione di norme prosociali

A partire da tale definizione, Catalano e colleghi hanno compiuto uno sforzo teso a comprendere quali fossero le caratteristiche in grado di testimoniare l'efficacia di programmi o attività volti a favorire lo sviluppo degli adolescenti. Per fare ciò, hanno preso in esame un ampio numero di programmi già implementati e, dopo averne selezionati 25 in base a criteri di efficacia da loro stabiliti, hanno individuato cinque caratteristiche fondamentali:

- Promozione dei costrutti di PYD: tutti i programmi considerati efficaci nella loro revisione includevano elementi volti a favorire almeno cinque dei 15 costrutti di PYD indicati da Catalano, con una particolare attenzione allo sviluppo delle competenze e dell'autoefficacia e alla promozione di norme prosociali
- Inclusione di strumenti utili a misurare gli effetti del programma sia in termini di aumento di comportamenti positivi che di riduzione di comportamenti problematici
- Appropriata strutturazione del curriculum e delle attività incluse nel programma, fondamentale per poterlo replicare
- Durata del programma pari o superiore ai nove mesi
- Implementazione caratterizzata da qualità, coerenza e fedeltà rispetto agli standard stabiliti dal modello a partire dal quale il programma è stato progettato

1.2.2.3. Obiettivi, atmosfera e attività: la prospettiva di Roth e Brooks-Gunn

Uno studio analogo a quello di Catalano è stato condotto anche da Roth e Brooks-Gunn (2003), la cui revisione della letteratura ha permesso di identificare tre caratteristiche critiche in grado di differenziare i programmi di sviluppo giovanile da altri tipi di programmi destinati agli adolescenti:

- Obiettivi: gli obiettivi di questi programmi sono associati alla promozione di una traiettoria evolutiva positiva e non si limitano alla prevenzione di comportamenti a rischio o problematici. Nello specifico, programmi efficaci dovrebbero porsi ampi obiettivi di sviluppo, impegnarsi nella promozione delle 5 “C” individuate da Lerner (Lerner et al., 2005), ossia competenza, fiducia, connessioni, carattere e cura/compassione, e riconoscere il bisogno degli adolescenti di supporto costante e di opportunità in grado di stimolarli;
- Atmosfera: programmi efficaci dovrebbero avere una durata di almeno un anno scolastico, il che è fondamentale al fine di creare un'atmosfera solidale, di speranza e di cura. Un'atmosfera di questo tipo trasmette ai giovani la fiducia

che gli adulti coinvolti li riconoscano come risorse e non come problemi. Il tono positivo di un programma dovrebbe essere poi ulteriormente amplificato dall'attenzione rivolta agli adolescenti nella loro individualità e dall'adeguatezza culturale delle attività proposte e del linguaggio utilizzato. È inoltre di fondamentale importanza che questi programmi mettano a disposizione luoghi fisicamente e psicologicamente sicuri, dove poter sperimentare un forte senso di appartenenza. È infine opportuno che le regole siano espresse in modo chiaro, che le responsabilità vengano assegnate tenendo conto delle abilità dei giovani e che vengano esplicitate equilibrate, ma significative aspettative di successo nei loro confronti;

- Attività: affinché esercitino un'influenza positiva rilevante, le attività dovrebbero fornire opportunità autentiche di coinvolgimento attivo, all'interno delle quali gli adolescenti possano incrementare le loro abilità, coltivare i propri talenti e sentirsi riconosciuti personalmente e a livello di gruppo. Le attività possono essere di varia natura, ma è importante che forniscano sempre sfide reali e stimolanti, capaci di ampliare le loro prospettive

Pertanto, i programmi di sviluppo giovanile non dovrebbero limitarsi a migliorare le abilità degli adolescenti, ma dovrebbero impegnarsi a favorire la fiducia che nutrono in loro stessi e nel loro futuro (Roth e Brooks-Gunn, 2003).

1.2.2.4. Le “tre grandi” caratteristiche dei programmi PYD secondo Lerner

Un'ultima indicazione che vale la pena riportare rispetto alle caratteristiche fondamentali in grado di garantire l'efficacia dei programmi a sostegno del PYD è quella elaborata da Lerner (Lerner et al., 2005). Basandosi sul lavoro di altri colleghi, egli ritiene che traiettorie evolutive positive possano essere favoriti da contesti e da programmi che offrano ai giovani:

1. Relazioni adulti-giovani positive e sostenute, in cui l'adulto si mostra

- competente, attento e disponibile in maniera continuativa per almeno un anno;
2. Attività di *life-skills building*;
 3. Opportunità di partecipare ad attività di valore nel contesto familiare, scolastico e comunitario in generale.

Per Lerner è inoltre essenziale che caratteristiche dei programmi giovanili siano presenti simultaneamente e in modo integrativo, affinché il PYD possa essere promosso in modo efficace (Lerner et al., 2005).

1.3. Il ruolo fondamentale della comunità

Dopo aver esaminato il *Positive Youth Development* in quanto processo di sviluppo attraverso alcuni dei principali modelli emersi dalla ricerca nel corso degli anni e dopo aver considerato lo stesso costrutto nei termini di approccio alla programmazione giovanile, nel tentativo di individuare le caratteristiche in grado di incrementare l'efficacia dei programmi di sviluppo positivo, si ritiene opportuno riportare una riflessione sul fondamentale ruolo esercitato dalla comunità rispetto alle traiettorie evolutive degli adolescenti. In tal senso ci viene nuovamente in aiuto un lavoro di Benson e colleghi (2007).

Quella che Benson aspira a descrivere è una “comunità evolutivamente attenta”, all'interno della quale gli obiettivi sono quelli di un “accumulo verticale” da parte dei giovani, ossia questi hanno l'opportunità di incrementare la gamma di risorse di sviluppo a loro disposizione, di un “accumulo orizzontale”, grazie al quale gli adolescenti sono sostenuti nel loro sviluppo in un'ampia varietà di contesti, e di una significativa “ampiezza evolutiva”, ossia di un impegno volto a garantire l'accesso a contesti evolutivamente supportivi a tutti gli adolescenti e non solo a quelli considerati a rischio e tenuti sotto osservazione dai tradizionali programmi di prevenzione.

A tale scopo, Benson individua cinque fondamentali strategie tra loro interconnesse, utili ad apportare dei cambiamenti contestuali che favoriscano lo sviluppo giovanile:

1. Coinvolgimento degli adulti: gli adulti della comunità sono chiamati a costruire relazioni stabili con i giovani, sia dentro che fuori dal contesto familiare;
2. Mobilitazione dei ragazzi: gli adolescenti possono mettere a disposizione della comunità il loro patrimonio di risorse, al fine di crearne di nuove a partire dalle relazioni e dalle attività portate avanti con i coetanei e con i bambini più piccoli;
3. Attivazione di molteplici settori: famiglie, quartieri, scuole, associazioni, cooperative e organizzazioni giovanili sono attivamente coinvolti nella costruzione di un patrimonio di beni all'interno della comunità;
4. Programmi di “rinvigorismento”: un'ampia gamma comunitaria di programmi di qualità può essere sfruttata da bambini, adolescenti e famiglie per la prima infanzia, il doposcuola, il fine settimana e il periodo estivo;
5. Influenza sulle decisioni civiche: al fine di favorire il raggiungimento degli obiettivi prefissati dalle prime quattro strategie elencate, vengono attivate e mobilitate risorse finanziarie, mediatiche e politiche (Benson et al., 2007)

CAPITOLO 2

LA PROMOZIONE DEL PYD ATTRAVERSO L'ATTIVITÀ SPORTIVA

Nel precedente capitolo si è messo in evidenza come gli esiti positivi dello sviluppo giovanile non siano legati esclusivamente alle caratteristiche individuali o familiari, ma dipendano in larga parte anche dalle risorse presenti nel più ampio contesto ecologico cui gli adolescenti appartengono e da come esse riescano ad allinearsi al potenziale in loro insito al fine di supportarli e farli prosperare.

Nell'esaminare il ruolo centrale dell'iniziativa in quanto elemento trainante nell'ottica di una traiettoria evolutiva sana, Larson (2000) effettua una disamina interessante relativamente alle principali situazioni esperienziali che coinvolgono gli adolescenti nella loro quotidianità, ossia la scuola e il tempo libero, evidenziando come queste stentino a stimolare il loro sistema motivazionale, dato che in ambito scolastico sono certamente indotti a sperimentare concentrazione in compiti sfidanti, ma spesso senza essere intrinsecamente motivati, mentre nel tempo libero accade esattamente il contrario. Le attività che invece, secondo Larson, dimostrano di avere i requisiti necessari per favorire lo sviluppo dell'iniziativa nei giovani sono attività volontarie, ossia deliberatamente scelte dai ragazzi, strutturate e all'interno delle quali la partecipazione avviene all'interno di un sistema che implica vincoli, regole e obiettivi. Tra queste, la più popolare, frequente e apprezzata dai giovani è indubbiamente lo sport.

2.1. La relazione tra sport e sviluppo giovanile

I sostenitori della prospettiva basata sul *Positive Youth Development*, a prescindere dal ruolo professionale da essi rivestito e dalle competenze di cui sono in possesso, sono naturalmente orientati alla ricerca delle caratteristiche individuali e contestuali che possono costituire una base utile alla costruzione di punti di forza e incanalare i giovani verso i binari di un cambiamento evolutivo positivo (Lerner e Castellino, 2002). Seguendo le indicazioni tracciate da Lerner (Lerner et al., 2005) descritte nel capitolo

precedente, si può constatare come effettivamente i contesti sportivi strutturati possiedano il potenziale adatto a promuovere il PYD in quanto sono in grado di favorire relazioni positive e durature tra gli adolescenti e gli adulti di riferimento, possono sostenere i giovani nella costruzione di *life skills* e possono fornire opportunità di prendere parte ad attività di valore nell'ambito della comunità. In tal senso, Holt e colleghi (2020) sono ancora più diretti, dal momento che affermano che la promozione del PYD attraverso lo sport avviene tramite processi ed esperienze che avvengono all'interno di attività supervisionate da adulti e che offrono ai giovani l'occasione di incrementare non solo le loro abilità fisiche e atletiche, ma anche competenze personali e sociali trasferibili a una molteplicità di contesti, le quali permetteranno loro di maturare e di contribuire attivamente al proprio benessere e a quello delle loro comunità.

La particolare attenzione rivolta allo sport, come si è già anticipato, è ampiamente motivata dalla popolarità e dalla frequenza con cui esso viene praticato dai giovani e dal fatto che esso riesca a fornire loro opportunità di sano divertimento mentre sono impegnati in uno sforzo continuativo diretto a un determinato obiettivo (Holt e Neely, 2011). Occorre, però, anche specificare che, nell'ambito della ricerca relativa al PYD, tale attività è oggetto di ampie e approfondite riflessioni poiché i dati raccolti nel tempo da svariati studi fanno per certi versi presupporre la possibile esistenza di risultati "unici" associati alla pratica sportiva. Ad esempio, dalla revisione di Holt et al. (2020), pare che gli adolescenti impegnati in attività sportive manifestino uno sviluppo mediamente più positivo in termini di iniziativa, conoscenza di sé, regolazione emotiva e lavoro di squadra, rispetto ai coetanei impegnati in altre attività organizzate. Tuttavia, stando alla medesima revisione, sembra anche che rispetto a questi ultimi, sperimentino più spesso interazioni negative con i pari e comportamenti inappropriati da parte degli adulti.

A tal proposito, Holt aveva già messo in evidenza come lo sport giovanile fosse associato anche ad alcuni esiti negativi, come il consumo di alcol, un vissuto

problematico della rivalità e il confronto con adulti che promuovono comportamenti inappropriati.

È importante sottolineare questo aspetto sin da subito, per scongiurare la possibilità di assumere una visione idealizzante rispetto alla pratica sportiva intesa come esperienza che conduce inevitabilmente a uno sviluppo positivo in tutte le aree di vita. Diventa così centrale comprendere che la semplice partecipazione ad attività sportive non comporti necessariamente risultati evolutivi positivi, i quali, piuttosto, dipendono in misura importante dai fattori contestuali e sociali associati agli sport praticati (Holt e Neely, 2011). Occorre, dunque, inserire lo sport all'interno di un quadro di supporto allo sviluppo più ampio, che comprenda al suo interno molteplici approcci integrativi tra loro equilibrati, così come è necessario che le attività sportive siano implementate in maniera coerente e costante a partire da un lavoro di progettazione che si interroga su come sia possibile costruire e offrire ai giovani esperienze che supportino il PYD e lo sviluppo delle loro abilità di vita (Camirè e Santos, 2019).

C'è un ultimo aspetto che è opportuno mettere in rilievo: nell'ambito del dibattito scientifico e in generale tra le figure professionali che si occupano dello sviluppo adolescenziale, si ritrova spesso l'idea che l'approccio PYD possa essere associato solo a programmi sportivi di natura ricreativa. Sebbene diversi studi, alcuni dei quali verranno citati nel presente capitolo, effettivamente traggano i loro dati da programmi di questo tipo, occorre ribadire come non ci sia motivo di credere che le attività sportive normalmente votate allo sviluppo del talento competitivo, ossia la maggior parte delle attività sportive praticate dagli adolescenti, non possano al tempo stesso dedicarsi allo sviluppo degli atleti in quanto persone, fornendo loro benefici anche in un'ottica di traiettoria evolutiva. Insomma, PYD, sviluppo del talento e competizione non costituiscono infatti fattori mutuamente escludentesi (Holt et al., 2020).

Chiarita la prospettiva entro cui è appropriato considerare l'esperienza sportiva rispetto allo sviluppo degli adolescenti, vengono ora esaminate alcune ricerche tese a comprendere gli effetti di tale pratica in relazione al PYD.

2.1.1. Lo sport come contesto privilegiato per promuovere lo sviluppo

Come affermato in precedenza, è importante ricordare che la mera pratica sportiva non costituisce una soluzione magica in sé e per sé, ma che essa esercita la sua influenza positiva se attuata all'interno di un contesto strutturato in maniera adeguata. Uno dei fattori che differenzia la struttura dei programmi sportivi per lo sviluppo giovanile è l'insegnamento esplicito o implicito delle *life skills*. A riflettere su tale distinzione sono stati Turnnidge et al. (2014), i quali parlano di approccio implicito in riferimento ad attività totalmente dedite allo sviluppo delle attività sportive, senza che gli allenatori mettano in gioco strategie utili all'acquisizione e al trasferimento delle *life skills*, che però possono comunque essere acquisite dagli adolescenti tramite le caratteristiche intrinseche e le dimensioni sociali dello sport da loro praticato, e di approccio esplicito in riferimento a programmi in cui tra gli obiettivi degli allenatori vi sono anche l'insegnamento e il trasferimento a molteplici ambiti di vita delle *life skills*.

Queste due differenti tipologie di strutturazione delle attività sportive sono state prese in esame da Bean e Forneris (2016), i quali hanno realizzato uno studio volto a comparare le conseguenze evolutive associate a programmi sportivi con insegnamento esplicito delle *life skills*, programmi sportivi con insegnamento implicito delle *life skills* e programmi di *leadership* con insegnamento esplicito delle *life skills*. L'obiettivo degli autori era quello di valutare le differenze associate all'intenzionalità o meno dell'insegnamento delle *life skills* e di comprendere se le attività sportive costituissero in qualche modo un contesto privilegiato per la promozione del PYD rispetto a programmi di altra natura.

I risultati hanno effettivamente evidenziato delle differenze tra i tre contesti valutati, con punteggi più alti parte di quelli strutturati in modo da insegnare esplicitamente le abilità di vita sia per quanto riguarda la qualità del programma che per i benefici per lo sviluppo (questi ultimi valutati in termini di *standard* personali, amicizia, regolazione emotiva e valori pro-sociali). Si è inoltre notato che, tra i programmi "intenzionali", quelli sportivi hanno condotto gli adolescenti a sperimentare livelli più elevati di PYD,

e sono stati considerati di maggiore qualità rispetto a quelli di *leadership* in termini di sicurezza dell'ambiente, supportività dell'ambiente, coinvolgimento e interazione, il che è stato ulteriormente provato dal fatto che in diverse sottoscale degli strumenti utilizzati non ci fossero differenze significative tra programmi di *leadership* e programmi sportivi "non intenzionali". Gli autori ritengono che tra i fattori in grado di favorire i programmi sportivi intenzionali, oltre all'insegnamento esplicito delle *life skills*, ci possano essere l'intensità e la continuità con la quale gli adolescenti si cimentano in tali attività, elementi che contraddistinguono la maggior parte delle esperienze sportive giovanili. L'insieme di questi dati costituisce un'indicazione importante a supporto dell'idea che i contesti sportivi possano rappresentare un contesto privilegiato per la promozione del PYD, in linea con quanto riscontrato da precedenti ricerche che hanno valutato gli esiti di sviluppo positivo in una varietà di contesti extrascolastici (Bean e Forneris, 2016).

2.1.2. Lo sport e i suoi benefici evolutivi: prove di efficacia

A lungo, nell'ambito della psicologia dello sport, si è cercato di individuare quali fossero i benefici della pratica sportiva negli adolescenti, senza però che questi venissero esaminati in quadro concettuale coerente come quello proposto dal PYD. Nella loro revisione, Fraser-Thomas e colleghi (2005) hanno compiuto uno sforzo in tal senso, inquadrando gli esiti dello sport giovanile alla luce dei quattro domini di sviluppo positivo individuati dal rapporto NRCIM (2002): sviluppo fisico, sociale, psicologico/emotivo e intellettuale.

- Sviluppo fisico

Oltre ai benefici che è lecito attendersi da un'attività sportiva praticata in maniera costante (controllo del peso, *fitness* cardiovascolare, resistenza muscolare, etc.), è interessante notare come lo sport giovanile si associ ad una minore probabilità di fumare da parte degli adolescenti e, allargando l'orizzonte temporale, a una minore probabilità che in fasi più avanzate della vita sviluppino diverse patologie, tra cui la depressione;

- Sviluppo sociale

La revisione di numerosi studi mette in luce i molteplici apporti forniti dalle esperienze sportive allo sviluppo sociale, relativi, ad esempio, alla costruzione di relazioni positive con i pari, allo sviluppo di un'adeguata abilità di *leadership*, al miglioramento della capacità di iniziativa, ad una maggiore probabilità di successo professionale nella vita adulta e a minori tassi di abbandono scolastico e di comportamenti problematici. L'impegno e la disciplina acquisiti in tali contesti, dunque, si ripercuotono anche al di fuori di essi, nella scuola e nella comunità in generale, ad esempio. Lo sport, dunque, si rivela una sorta di arena per lo sviluppo di molteplici abilità sociali, tra le quali vanno incluse la cooperazione, l'empatia, la responsabilità e l'autocontrollo;

- Sviluppo psicologico/emotivo

In tale ambito si nota come l'attività sportiva fornisca agli adolescenti opportunità di affrontare sfide stimolanti e al tempo stesso divertenti, tramite le quali hanno modo di incrementare la loro autostima e ridurre la sensazione di stress. In generale, lo sport, così come altre attività extrascolastiche strutturate, sembra in grado di favorire uno sviluppo psicologico positivo, conducendo i giovani a sperimentare una maggiore soddisfazione per la loro vita;

- Sviluppo intellettuale

Oltre alla complessiva promozione dello sviluppo cognitivo, da diverse ricerche esaminate da Fraser-Thomas e colleghi è emerso che la pratica sportiva fosse positivamente correlata con: rendimento scolastico, frequenza scolastica, tempo dedicato ai compiti, scelta di corsi e discipline impegnative e aspirazioni educative.

Come anticipato, però, la partecipazione sportiva non è associata solo ad esiti positivi, il che è stato riscontrato anche in questo studio, che ha messo in evidenza come, in alcuni casi, essa correli con: maggiore rischio di sviluppare disturbi alimentari, pressione

sociale in presenza di un forte orientamento alla vittoria, scarsa fiducia in sé stessi e nelle proprie capacità, *burnout* atletico ed episodi di aggressività associati ad elevata competitività.

Oltre a stilare un elenco dell'ampio spettro di conseguenze associate all'esperienza sportiva, Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2005) hanno anche tentato di comprendere quali fossero gli elementi in grado di determinarle. Dalla loro revisione è emersa l'interessante contrapposizione tra "specializzazione precoce" e "diversificazione precoce", con la prima ad indicare la limitazione della pratica sportiva, a partire da un'età molto bassa, ad una sola attività, nella quale, appunto, ci si specializza al fine di eccellere in essa, e con la seconda ad indicare, invece, la tendenza a cimentarsi in differenti esperienze sportive nel corso del tempo. Il confronto tra questi due processi, evidenzia il netto vantaggio di una diversificazione precoce nella promozione del PYD attraverso lo sport, a fronte di svariate difficoltà fisiche, psicologiche e sociali associate ad una specializzazione avviata in un'età evolutivamente inadeguata. Oltre a ciò, sono state raccolte ulteriori conferme in merito all'importanza della creazione di relazioni positive, stabili e durature con allenatori e compagni e di solidi ambienti familiari e connotati da sostegno, incoraggiamento e bassi livelli di pressione percepita.

Complessivamente, dunque, lo sport sembra possedere il potenziale per costituire un ambiente ottimale nell'ottica della promozione di uno sviluppo positivo, quando non risulta inficiato da evidenti carenze contestuali, relazionali o di progettazione.

Sempre parlando di revisioni, due ricerche di spessore condotte ai fini di valutare gli effetti di attività sportive organizzate sul PYD sono quelle di Bruner et al. (2021) e di Holt et al. (2017), rispettivamente una metanalisi quantitativa e una revisione della letteratura qualitativa.

Nello specifico, Bruner e colleghi (2021) hanno condotto sette metanalisi separate, classificando i risultati degli studi esaminati entro sette domini dati da alcuni dei principali costrutti alla base del PYD, ossia carattere, competenza, fiducia, connessione, salute, *life skills* e clima di sviluppo positivo. Complessivamente, gli effetti positivi

sullo sviluppo adolescenziale indotti da attività sportive strutturate si sono rivelati significativi per quanto concerne le dimensioni della competenza, della fiducia e delle *life skills*, mentre il medesimo risultato non è stato riscontrato in relazione alle altre dimensioni considerate dallo studio. L'assenza di effetti per tali categorie potrebbe essere spiegata, secondo gli autori, dall'ampia eterogeneità di misure utilizzate nei vari studi per valutare gli esiti delle attività svolte (elemento peraltro indicativo di uno scarso consenso relativo alla concettualizzazione delle variabili da sottoporre a misurazione), o anche, altrettanto plausibilmente, da progettazioni e implementazioni inadeguate delle attività. Va infatti evidenziato che vi sono singoli studi, tra quelli inclusi nelle metanalisi, che hanno riportato benefici significativi rispetto, ad esempio, alle dimensioni del carattere e della connessione, il che suggerisce che nei fatti esiste il potenziale per ottenere un impatto significativo anche su tali dimensioni, tramite interventi progettati appropriatamente e implementati efficacemente.

In sintesi, i dati emersi da questa revisione, pur ribadendo la necessità di utilizzare disegni di studio più rigorosi e di uniformare in modo coerente la valutazione dei costrutti relativi al PYD, supportano l'idea che gli interventi basati sullo sport abbiano un effetto positivo su alcune categorie di esiti psicosociali e che possiedano il potenziale per influenzare ancor più positivamente le traiettorie evolutive degli adolescenti (Bruner et al., 2021).

La lavoro di Holt e colleghi (2017), invece, si è basato su una revisione della letteratura qualitativa relativa alla promozione del PYD tramite lo sport. Dopo essersi accertati della qualità delle metodologie di studio utilizzate nelle 63 ricerche prese in esame, gli autori hanno svolto un'analisi induttiva dei metadati tratto da esse, la quale ha permesso di rilevare una variegata gamma di benefici legati al PYD a favore degli adolescenti. Questi risultati positivi sono stati classificati all'interno di tre domini: quello fisico, che naturalmente include il miglioramento di abilità motorie fondamentali e l'incremento di competenze utili al mantenimento di una vita sana e attiva; quello personale, in cui sono riportati l'aumento di autopercezioni positive, i benefici accademici, lo sviluppo

dell'indipendenza, una maggiore assunzione di responsabilità e il miglioramento di molteplici altre competenze, tra cui il *goal setting*, il *problem solving*, la gestione dello stress e il mantenimento di un'attitudine positiva; infine quello sociale, che include la creazione di nuove relazioni significative, l'esperienza della *leadership* e lo sviluppo di competenze comunicative e di *team working*.

A partire dalla sintesi di questi risultati e dalla necessità di rispondere alle domande relative a come le esperienze sportive esercitino la loro influenza positiva sullo sviluppo, Holt et al. (2017) hanno elaborato un modello di PYD tramite lo sport, che, insieme ad alcune delle altre principali teorizzazioni relative alla relazione tra questi elementi, verrà presentato nel prossimo paragrafo.

2.2. Modelli di PYD attraverso l'attività sportiva

In una prima fase, l'influenza dell'attività sportiva sullo sviluppo adolescenziale è stata valutata alla luce dei principali modelli di PYD elaborati nell'ambito della psicologia dello sviluppo, come quelli descritti nel primo capitolo del presente elaborato. Nel tempo, però, ci si è chiesto se tali modelli riuscissero a cogliere pienamente l'impatto dovuto ad alcune caratteristiche che connotano in maniera particolare il contesto sportivo, come ad esempio la sua natura competitiva o la pressione legata alla componente esibizionistica (Holt et al., 2020). Per venire incontro alla necessità di avere un quadro che tenesse conto dell'"unicità" del contesto sportivo, sono stati formulati diversi modelli di PYD specifici per lo sport, tra i quali figurano i tre che verranno descritti di seguito.

2.2.1. Il *Ground Theory Model of PYD through Sport* di Holt et al. (2017)

Holt e colleghi hanno elaborato questo modello (Figura 2.1) a partire dalla revisione di un'ampia raccolta di indagini qualitative, descritta nel precedente paragrafo.

A partire dal principio secondo cui i sistemi ecologici influenzano e sono influenzati dal comportamento, i programmi sportivi sono considerati una sorta di microsistema,

all'interno del quale le interazioni e i comportamenti dei soggetti che vi prendono parte possono risentire dell'influenza delle caratteristiche dei più ampi macrosistemi entro cui tali programmi sono collocati. Il modello inoltre pone attenzione anche alle caratteristiche dei partecipanti alle attività sportive giovanili, sottolineando come fattori di natura socio-demografica e differenze individuali, legate ad esempio a tratti o disposizioni di personalità, possano influire sulle modalità attraverso cui gli adolescenti ottengono benefici in termini di sviluppo positivo mediante le loro esperienze sportive. Gli autori ritengono che, nel microsistema dello sport giovanile, la presenza di interazioni solide e positive con i pari, di un approccio autorevole e supportivo da parte dei genitori e di stili di *coaching* improntati alla padronanza da parte degli adulti (o più specificamente dagli allenatori) favorisce la creazione di un "clima PYD". Questa componente del modello di Holt e colleghi è pertanto basata sull'ambiente sociale e sulle relazioni con e tra pari, allenatori e genitori ed è in grado di influire sull'acquisizione di risultati di sviluppo positivi.

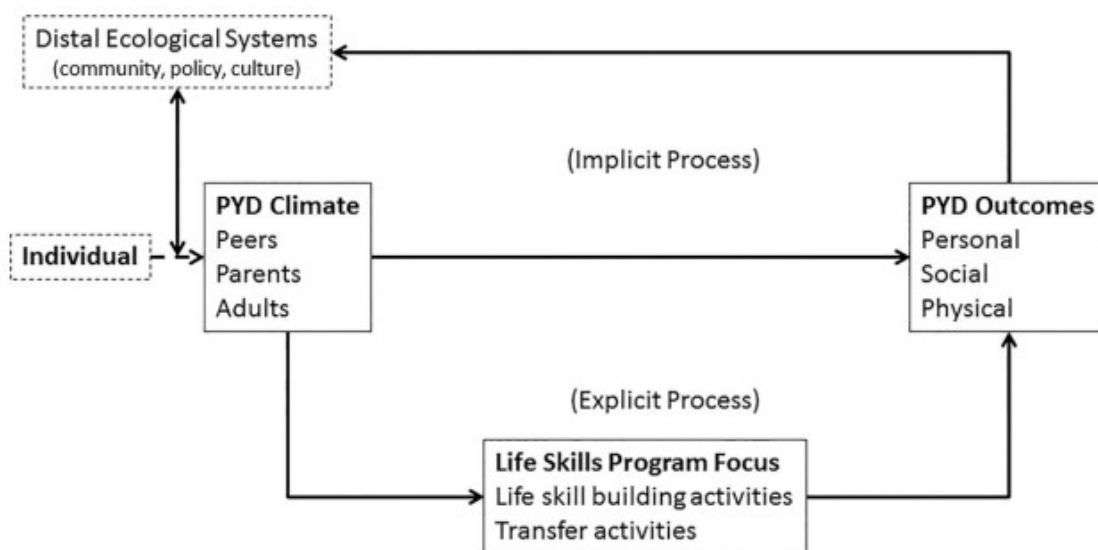
Tali risultati possono essere ottenuti attraverso un processo implicito se è presente un clima PYD adatto, mentre si parla di apprendimento esplicito nel caso in cui il programma sportivo includa delle specifiche attività riservate all'acquisizione delle *life skills*, il cui trasferimento ad altri ambiti della vita viene favorito principalmente dagli allenatori, chiamati a discuterne apertamente con gli adolescenti.

L'ultima componente del *Ground Theory Model* di Holt et al. riguarda i benefici previsti per i giovani che prendono parte ai programmi sportivi, ascrivibili all'ambito personale, sociale e fisico. Il raggiungimento di risultati significativi nell'ottica del PYD tramite queste esperienze consente ai ragazzi di prosperare e di fornire un contributo attivo e positivo alle proprie comunità di appartenenza.

Il modello include infine cinque ipotesi (che necessitano di essere verificate empiricamente), le quali, secondo gli autori, possono fungere da linea guida per la ricerca futura:

1. I sistemi ecologici distali e i fattori individuali influenzano il PYD attraverso la pratica sportiva;
2. Un clima PYD permette di ottenere risultati PYD (mediante processi impliciti);
3. I risultati PYD possono essere raggiunti se è in atto un programma di *life skills* (che coinvolge attività di sviluppo delle abilità e attività di trasferimento) e in presenza di un clima PYD;
4. La contemporanea presenza di un clima PYD e di un focus sulle *life skills* produrrà più risultati PYD rispetto a un clima PYD da solo
5. Ottenere risultati PYD nel e attraverso il contesto sportivo faciliterà il trasferimento delle competenze apprese e consentirà ai giovani di prosperare e contribuire alle loro comunità

Figura 2.1 – Ground Theory Model of PYD through Sport (Holt et al., 2017)



2.2.2. Il modello di Fraser-Thomas, Côté e Deakin (2005)

Nel 2005, Fraser-Thomas, Côté e Deakin hanno proposto un modello di programmazione sportiva finalizzata al PYD (Figura 2.2), che in qualche modo riassume al suo interno le risorse di sviluppo di Benson, le caratteristiche di implementazione dei programmi suggerite dal rapporto NRCIM del 2002 e il modello di sviluppo della partecipazione sportiva di Côté (1999), il quale ha permesso di distinguere tre fasi di sviluppo relative alla partecipazione sportiva in età evolutiva: di campionamento (6-12), anni di specializzazione (13-15), anni di investimento (dai 16 in poi). A distinguere queste fasi sono essenzialmente la varietà di sport praticati, che tendenzialmente decresce con l'avanzare dello sviluppo, e la struttura delle attività sportive, il cui focus solitamente passa dal gioco alla pratica.

Attraverso la loro teorizzazione, gli autori affermano che, affinché abbiano successo, i programmi sportivi dedicati agli adolescenti debbano:

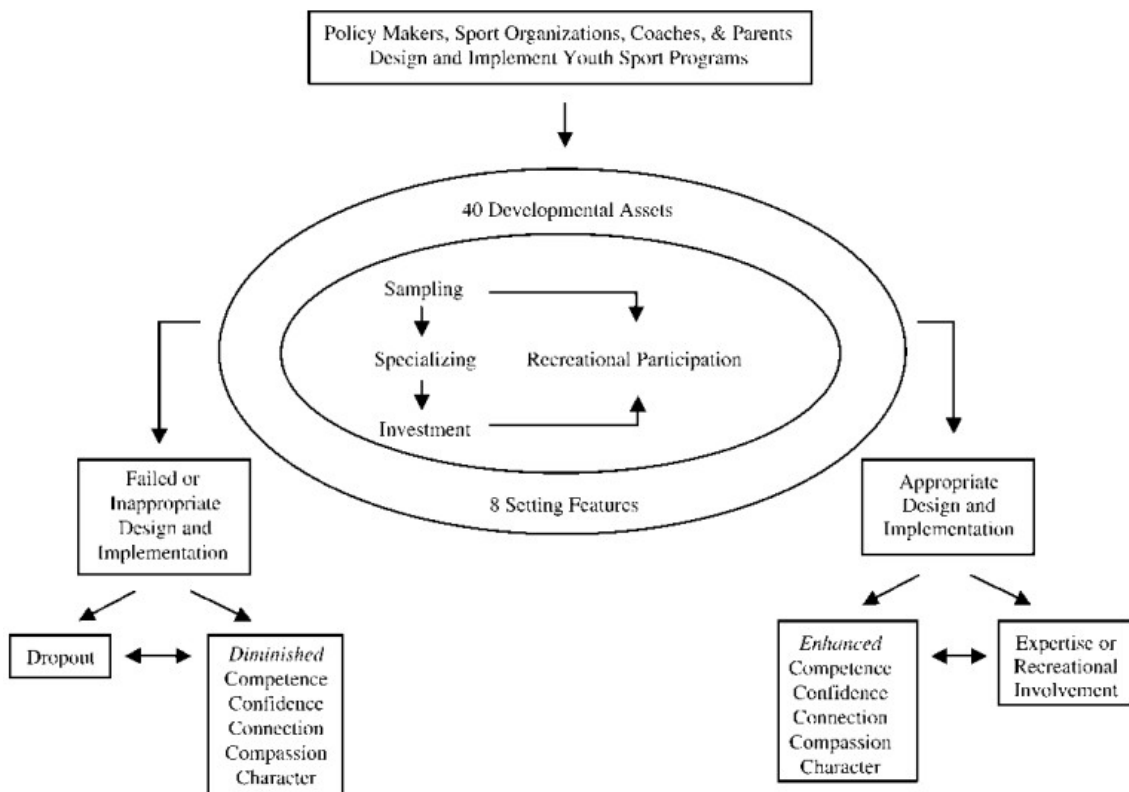
1. Tenere in considerazione le fasi di sviluppo fisico, psicologico, sociale e intellettuale dei giovani;
2. Essere condotti in contesti appropriati;
3. Promuovere le risorse di sviluppo degli adolescenti

Nell'espone il loro punto di vista, Fraser-Thomas e colleghi enfatizzano il ruolo assunto dai responsabili politici, dalle organizzazioni sportive, dagli allenatori, dai genitori e in generale dagli adulti coinvolti nella progettazione e nell'implementazione delle attività sportive. Per quanto concerne i responsabili politici, è essenziale che si sforzino di garantire l'accesso a tali attività a tutti gli adolescenti, a prescindere dal genere, dalla cultura, dall'etnia e dallo stato socio-economico, prestando particolare attenzione a coloro che appartengono a comunità svantaggiate e scongiurando, in tal modo, il rischio che lo sport giovanile assuma contorni elitari.

Al tempo stesso, le organizzazioni sportive sono invitate a progettare programmi che si occupino di sviluppare persone, non esclusivamente atleti, il tutto secondo le linee guida

offerte dalla ricerca scientifica. Si suggerisce, inoltre, di fornire agli allenatori maggiori opportunità formative, affinché essi apprendano le modalità più adeguate a favorire gli adolescenti nell'acquisizione di risultati utili al loro sviluppo, sfruttando i vantaggi offerti da un approccio esplicito nell'insegnamento e nel trasferimento delle *life skills*. Genitori e allenatori sono infine chiamati a collaborare al fine di garantire ai giovani l'accesso ad esperienze sportive di qualità, capaci di promuovere il PYD. Qualora venga rispettata l'aderenza al modello proposta e qualora queste indicazioni venissero messe in pratica in maniera adeguata, gli adolescenti, secondo gli autori, avrebbero modo di sperimentare tutti i benefici associati alla partecipazione sportiva, finendo per emergere come individui competenti, fiduciosi verso se stessi e gli altri e positivamente connessi con le proprie comunità e progredendo con maggiore probabilità nella loro carriera sportiva.

Figura 2.2 – Il modello di Fraser-Thomas, Cotê e Deakin (2005)



2.2.3. Il modello di Petitpas et al. (2005)

Secondo la prospettiva elaborata da Petitpas e colleghi, le esperienze sportive in grado di apportare dei contributi positivi allo sviluppo psicosociale dei giovani sono quelle che si servono dello sport in quanto strumento in grado di promuovere la scoperta di sé e che si dedicano all'insegnamento di *life skills* in modo intenzionale e sistematico.

Il modello proposto pone le sue radici sulla ricerca e sulle indicazioni dei maggiori esperti *Positive Youth Development*. Esso è strutturato attorno a quattro aree principali, al cui interno sono inclusi una serie di fattori specifici di fondamentale importanza per il verificarsi di una crescita psicosociale positiva negli adolescenti. Nel dettaglio, il modello incorpora i seguenti elementi utili al raggiungimento di esiti evolutivi positivi:

- Contesto

È importante che il contesto entro cui si svolge l'attività sportiva preveda:

- Attività intrinsecamente motivanti: è fondamentale che le attività proposte stimolino i giovani e attivino il loro sistema motivazionale, permettendo così lo sviluppo del loro senso di iniziativa, elemento essenziale ai fini del raggiungimento dei propri obiettivi;
- Percezione di rivestire un ruolo apprezzato all'interno di un gruppo importante: è importante che gli adolescenti abbiano la percezione di occupare una posizione rilevante all'interno di un gruppo al quale sentono di appartenere e con il quale si identificano positivamente;
- Partecipazione volontaria: come affermato da Larson (2000), un contesto di sviluppo ottimale prevede una partecipazione volontaria da parte dei giovani, è connotato da regole e obiettivi chiari e richiede persistenza e impegno prolungato;
- Ambiente psicologicamente sicuro: l'ambiente dovrebbe essere appropriato all'età dei partecipanti e dovrebbe essere strutturato in modo tale da favorire l'assunzione di rischi da parte loro, con la conseguente disponibilità ad apprendere dai propri errori;

- Risorse esterne

Gli elementi non strettamente appartenenti all'individuo che secondo Petitpas e colleghi devono essere presenti per un positivo sviluppo sono:

- Relazioni strette e positive con adulti premurosi: è necessario che il sistema relazionale che ruota attorno agli adolescenti e che include le figure degli allenatori e dei genitori li sostenga e promuova i loro successi, fornendo loro la possibilità di accrescere la fiducia nelle proprie competenze, così da poterle sfruttare in ambiti diversi da quello sportivo.
- Monitoraggio genitoriale: la manifestazione di un interesse non invasivo da parte dei genitori verso le esperienze dei figli è un mezzo efficace per il rinforzo di comportamenti appropriati
- Opportunità di servizio all'interno della comunità: una comunità disponibile a fornire ai giovani occasioni di dare il loro contributo favorisce lo sviluppo della loro autostima e della loro autoefficacia

- Risorse interne

L'attività sportiva dovrebbe sostenere l'acquisizione di competenze associate al PYD mediante i seguenti modi:

- Insegnamento esplicito, prolungato e sistematico di abilità sociali, di *goal setting* e di *problem solving*
- Attività volte a favorire lo sviluppo di un senso di identità positivo e di una direzionalità caratterizzata dalla speranza verso il futuro
- Attività volte a trasferire il trasferimento delle competenze in contesti diversi da quello sportivo

- Ricerca e valutazione

L'efficacia di un programma sportivo volto alla promozione del PYD passa anche attraverso una valutazione rigorosa e affidabile dei suoi processi e dei suoi risultati, elemento essenziale ai fini della sua riproducibilità. Pertanto occorre che l'attuazione dei programmi sia sempre accompagnata dai seguenti passaggi:

- Valutazione multidimensionale dei cambiamenti nei comportamenti positivi e negativi con metodologie e misure standardizzate
- Valutazione longitudinale a lungo termine dei risultati del programma
- Valutazione dei risultati, dei processi e delle variabili legate all'implementazione del programma

Alla luce di quanto esposto, si comprende come il quadro elaborato da Petitpas et al. (2005) costituisca un punto di riferimento di rilievo nella pianificazione dei programmi sportivi finalizzati alla promozione dello sviluppo psicosociale e non sorprende, dunque, che abbia anche assunto il ruolo di guida nell'ambito della ricerca relativa al PYD attraverso l'attività sportiva.

2.3. Migliorare lo sport per migliorare lo sviluppo

I modelli finora presentati costituiscono l'esito degli sforzi profusi dai ricercatori nell'ambito della psicologia dello sviluppo nel tentativo di inquadrare le modalità entro cui le attività sportive sono in grado di sostenere gli adolescenti nel loro percorso verso l'acquisizione di una traiettoria evolutiva positiva. L'obiettivo dei professionisti che, a vari livelli, lavorano alla realizzazione dei programmi sportivi giovanili dovrebbe pertanto essere quello di garantire la massima aderenza a quanto proposto dalla ricerca, sia nell'ambito di programmi ricreativi prettamente finalizzati a fornire sostegno evolutivo, sia nell'ambito dei contesti sportivi comunemente votati all'agonismo, alla competitività e alla promozione del talento. Per massimizzare la probabilità che le attività sportive adempiano al loro compito di favorire lo sviluppo positivo degli adolescenti, diversi studiosi hanno proposto dei suggerimenti concreti, i quali, allineandosi pienamente alle teorizzazioni proposte dai modelli, sono rivolti ai responsabili politici e organizzativi, agli allenatori e ai genitori, allo scopo di facilitarli nel loro compito di creare un clima il più possibile aderente alle caratteristiche capaci di promuovere il PYD.

2.3.1. Suggerimenti pratici

Come ampiamente sottolineato, la creazione di contesti appropriati è fondamentale per favorire lo sviluppo positivo, traendo vantaggio dalla plasticità che contraddistingue l'età adolescenziale. Si è visto anche che l'appropriatezza di tali contesti in ambito sportivo è strettamente associata alle relazioni che i giovani stabiliscono con gli allenatori, i genitori e i coetanei che condividono con loro tali esperienze ed è per questa ragione che Holt e Neely (2011) hanno fornito alcuni suggerimenti volti a migliorare la qualità di queste relazioni e massimizzare la loro efficacia in ottica evolutiva:

Allenatori

Le caratteristiche personali e le competenze professionali degli allenatori costituiscano elementi essenziali in un'ottica di promozione del PYD. In tale ottica, l'efficacia dello stile di *coaching* adottato varia nella misura in cui le conoscenze professionali, interpersonali e intrapersonali vengono applicate in maniera coerente e integrata al fine di favorire l'acquisizione di benefici evolutivi da parte degli adolescenti, il che significa prestare attenzione al loro sviluppo personale prima ancora che all'ambito prestazionale e competitivo. Gli allenatori sono così chiamati a sostenere l'autonomia dei loro giovani atleti, ad esempio condividendo con loro responsabilità decisionali e consentendo loro di fare delle scelte di rilievo, il che li facilita anche nel compito di individuare le modalità più adeguate a migliorarsi. Sarebbe poi importante che gli allenatori fornissero dei riscontri tecnici strettamente legati alla prestazione e che privilegiassero un approccio orientato più al dialogo che alla punizione, in modo da favorire tra i partecipanti elevati livelli di autostima, competenza e divertimento, tutti elementi peraltro associati a una maggiore probabilità di proseguire nella loro carriera sportiva. Si potrebbe pensare che tali suggerimenti siano di facile applicazione, ma sarebbe un errore, dato che una larga parte della formazione degli allenatori è focalizzata sullo sviluppo delle abilità tecniche, con un'attenzione relativamente scarsa agli aspetti evolutivi legati all'esperienza sportiva. Inoltre, alcuni allenatori potrebbero pensare che

essere anche solo parzialmente responsabili della promozione dello sviluppo rappresenti semplicemente un altro punto da aggiungere all'elenco delle loro responsabilità, separato dalla loro abituale attività di *coaching*. È per questa ragione che Camirè e Santos (2019) parlano dell'importanza di un'educazione formale degli allenatori, tramite la quale essi possano essere resi consapevoli dell'importanza di utilizzare lo sport come strumento per sviluppare *life skills*, non solo le abilità sportive. Sarebbe opportuno, dunque, portare avanti approcci pedagogici innovativi (es. Corsi di formazione online), che certamente tengano conto delle esigenze reali degli allenatori, ma che non rinuncino a perseguire l'obiettivo della diffusione di una cultura ecologica incentrata sul PYD;

Genitori

Anche i genitori rivestono un ruolo centrale nel favorire la qualità delle esperienze sportive dei figli e dei benefici che da esse possono essere tratti. Un coinvolgimento positivo ed elevati livelli di soddisfazione rispetto all'attività sportiva praticata dai figli, favoriscono in questi ultimi un vissuto di maggiore divertimento. A contribuire al raggiungimento di risultati in linea con uno sviluppo positivo c'è poi uno stile genitoriale improntato al supporto dell'autonomia in termini di assunzione di responsabilità e di *problem solving*, regolato da linee guida, aspettative e regole chiare e coerenti e caratterizzato da un coinvolgimento attivo, ma non invadente, sempre finalizzato a favorire l'autonomia dei giovani. In ambito sportivo, ulteriori vantaggi sono dati da una comunicazione aperta ed efficace tra adolescenti e genitori, specie quando questi ultimi si mostrano capaci di leggere adeguatamente l'umore dei figli, regolando conseguentemente l'interazione. Stili genitoriali altamente funzionali per lo sviluppo sono infine connotati da tendenze supportive verso un perfezionismo adattivo e da elevati livelli di orientamento alla padronanza;

Compagni/coetanei

Le relazioni con i coetanei, che in questo caso sono rappresentati dall'insieme di giovani

che prendono parte alle attività sportive, costituiscono un ulteriore elemento essenziale nell'ottica della promozione del PYD. È stato osservato che adolescenti con amicizie di alta qualità costruite nel contesto sportivo hanno riportato livelli più elevati di impegno e divertimento rispetto a quelli con amicizie di più scarsa rilevanza. In generale, la percezione di essere inseriti all'interno di molteplici relazioni sociali positive sembra contribuire ad un incremento dell'autoefficacia e all'emergere di un'ampia gamma di risposte motivazionali positive. Spesso, inoltre, gli adolescenti hanno l'opportunità, mediante la partecipazione ad attività sportive, di sviluppare la propria capacità di lavorare in gruppo e di relazionarsi con diverse tipologie di persone, abilità assolutamente spendibili anche negli altri ambiti della loro vita. È importante, dunque, che le esperienze sportive siano strutturate in modo tale da consentire ai giovani di esplorare, mostrare e incrementare in modo spontaneo le loro abilità sociali, conciliando la natura intrinsecamente competitiva di molti di questi contesti con il piacere che è necessario che gli adolescenti sperimentino nel confronto con i loro coetanei, i cui *feedback* costituiscono uno strumento di apprendimento di abilità sportive e di vita persino più prezioso di quello fornito dagli allenatori (Camirè, 2015).

2.3.2. Strumenti di misurazione del PYD attraverso lo sport

Per cogliere in modo effettivo i benefici promossi dalla partecipazione sportiva nell'ottica di uno sviluppo positivo, occorre dotarsi di strumenti di valutazione che sappiano valutare in maniera valida e affidabile i costrutti del PYD negli adolescenti. A tal proposito, Vierimaa et al. (2012) hanno esaminato la letteratura sportiva con lo scopo di proporre un *kit* di strumenti conciso ed affidabile, composto da questionari esistenti e tecniche di misurazione utili a valutare la capacità degli allenatori di favorire il PYD negli adolescenti all'interno di contesti sportivi strutturati. Nello specifico, hanno individuato uno strumento per ciascuno dei quattro seguenti costrutti: competenza, fiducia, connessione e carattere (vedi Tabella 2.1).

Competenza

All'interno di tale costrutto, l'obiettivo è quello di individuare uno strumento capace di fornire una valutazione affidabile delle abilità sviluppate dai giovani atleti in un dato sport e che consenta di raccogliere dati a intervalli regolari durante la stagione sportiva in modo semplice e pratico. In tal senso, lo *Sport Competence Inventory* di Causgrove Dunn et al. (2007) si è rivelato particolarmente adeguato: esso include tre versioni (sé, allenatore e pari), accomunate dalla stessa struttura, ma formulate in modo tale da riflettere il soggetto che viene valutato. La competenza sportiva è suddivisa in tre categorie, abilità tecniche, tattiche e fisiche, ed è valutata su una scala Likert a 5 punti che va da "per niente competente" a "estremamente competente". La media delle valutazioni effettuate dalle tre fonti, corrispondenti alle tre differenti versioni del questionario, costituisce un indice affidabile di competenza sportiva.

Fiducia

Per valutare la fiducia, Vierimaa et al. (2012) hanno selezionato la sottoscala della fiducia in se stessi della *Revised Competitive State Anxiety-2* (CSAI-2R; Cox et al., 2003). Essa è composta da 5 item (ad es. "Sono fiducioso di poter affrontare la sfida") che vengono valutati su una scala Likert a 4 punti che va da "Not at all" a "Very much so". Dato che lo strumento nella sua versione originale si propone di valutare la fiducia in senso generale, gli item sono stati riadattati in modo tale da indurre i giovani atleti a soffermarsi sulla loro fiducia nel contesto sportivo. Sembra che tale strumento possa essere utilizzato efficacemente in un'ampia gamma di contesti sportivi e con diverse fasce d'età.

Connessione

Per quanto concerne la connessione, Vierimaa e colleghi hanno ritenuto opportuno fare una distinzione tra le relazioni che gli adolescenti sviluppano con gli allenatori e quelle instaurate con i pari.

Per quanto concerne la valutazione della relazione atleta-allenatore, il *Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q; Jowett e Ntoumanis, 2004) sembra uno strumento appropriato. Si tratta di un questionario *self-report* di 11 item che misura la natura della relazione allenatore-atleta dal punto di vista sia dell'allenatore che dell'atleta. Esso è costituito da 3 sottoscale che valutano vicinanza (aspetto emotivo), impegno (aspetto cognitivo) e complementarità (aspetto comportamentale). I soggetti rispondono a ciascun item in base a una scala Likert a 7 punti che va da "Not at all" a "Extremely". Tale strumento ha il vantaggio di essere conciso e diretto, qualità che gli consentono di essere somministrato con molta facilità.

Per quanto riguarda la valutazione della relazione con i pari, si è preso in considerazione il *Peer Connection Inventory* (Coie e Dodge, 1983), un approccio di nomina sociometrica, in cui i partecipanti sono invitati a nominare i tre compagni di squadra o coetanei con cui amano di più condividere la loro esperienza sportiva e i tre compagni di squadra o coetanei con cui amano meno condividere la loro esperienza sportiva. Tale approccio consente di elaborare una tassonomia dei partecipanti basata su due dimensioni, impatto sociale e preferenza sociale. La prima si riferisce al grado in cui i partecipanti sono notati dai loro coetanei, mentre la seconda si riferisce al grado in cui i partecipanti sono apprezzati o non apprezzati dai loro pari. I dati raccolti consentono di classificare i soggetti in cinque gruppi: popolare, rifiutato, trascurato, controverso e medio. Occorre specificare che la validità di questa specifica tecnica di misurazione nel contesto sportivo deve ancora essere stabilita, ma numerosi studi hanno già dimostrato l'appropriatezza di tale approccio nella ricerca sull'area relazionale relativa alla popolazione adolescenziale.

Carattere

Nell'ambito di un contesto sportivo strutturato, il carattere è molto spesso considerato in termini di impegno nell'assunzione di comportamenti prosociali e di evitamento di comportamenti antisociali. La *Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale*

(PABBS; Kavussanu e Boardley, 2009) è un questionario composto da 25 item suddivisi in quattro sottoscale, che esaminano il comportamento prosociale e antisociale sia in relazione ai propri compagni che in relazione agli avversari. Nello specifico, per ogni item viene valutata la frequenza con cui un determinato comportamento viene messo in atto, secondo una scala Likert a 5 punti che va da "Never" a "Very Often". Lo strumento è ritenuto adeguato in quanto particolarmente breve, di facile comprensione e costituito da item volti ad indagare comportamenti rilevanti in un'ampia gamma di sport.

**Tabella 2.1 – Strumenti di misurazione dei costrutti PYD attraverso lo sport
(Vierimaa et al., 2012)**

	Instrument	Source
Competence	Sport Competence Inventory	Adapted from Causgrove Dunn et al. [28]
Confidence	Self-Confidence Subscale of CSAI-2R	Cox et al. [30]
Connection (coach-athlete)	Coach-Athlete Relationship Questionnaire	Jowett and Ntoumanis [31]
Connection (athlete-athlete)	Peer Connection Inventory	Adapted from Coie and Dodge [35]; Coie et al. [36]
Character	Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale	Kavussanu and Boardley [45]

Dopo aver presentato la proposta di Vierimaa et al. (2012) relativa ai suggerimenti su alcuni questionari utili a valutare il grado in cui le attività sportive favoriscono lo sviluppo positivo degli adolescenti, nel capitolo successivo ci si soffermerà su uno strumento specifico, lo *Youth Experience Survey* (YES; Hansen e Larson, 2002), il quale è stato originariamente concepito come un questionario volto a valutare i benefici evolutivi apportati dalle esperienze vissute in una molteplicità di contesti strutturati, ma che si è poi evoluto fino a specializzarsi nella valutazione dell'influenza dell'attività sportiva sullo sviluppo adolescenziale (*Youth Experience Survey for Sport*, YES-S; MacDonald et al., 2012), divenendo così il principale oggetto di riflessione della presente ricerca.

CAPITOLO 3

MISURARE IL PYD: DALLO YOUTH EXPERIENCE SURVEY (YES) ALLO YOUTH EXPERIENCE SURVEY FOR SPORT (YES-S)

Come già evidenziato da Petitpas e colleghi (2005) nel loro modello teorico, uno degli elementi essenziali per garantire e migliorare l'efficacia di un'attività volta alla promozione del PYD risiede in una valutazione puntuale e rigorosa dei suoi processi e dei suoi risultati, aspetto per altro fondamentale ai fini della sua riproducibilità. Per perseguire tale obiettivo occorre dotarsi di strumenti validi e capaci di misurare in maniera affidabile i costrutti comunemente ritenuti come principali indicatori di uno sviluppo giovanile positivo, tenendo in adeguata considerazione le caratteristiche delle ecologie all'interno delle quali tale sviluppo può essere promosso.

È proprio alla creazione di uno strumento con questi requisiti che si sono dedicati Hansen e Larson, autori dello *Youth Experience Survey* (YES; 2002), un questionario che mira ad indagare le esperienze di sviluppo degli adolescenti all'interno di un'attività o di un programma extrascolastico strutturato. Il loro lavoro ha destato particolare interesse nell'ambito della ricerca relativa alla metodologia di valutazione del PYD, tanto da contribuire alla realizzazione di diversi studi volti ad esaminare e consolidare il modello fattoriale alla base del questionario e a valutare la possibilità che lo strumento potesse essere modificato ai fini di un'indagine particolareggiata di determinati contesti evolutivi, come ad esempio quello sportivo. MacDonald et al. (2012), infatti, avendo constatato l'assenza di tecniche valutative atte a esaminare il PYD attraverso lo sport all'interno della letteratura scientifica, hanno identificato lo YES come uno strumento utile a colmare tale lacuna. Si sono però resi conto che il questionario elaborato e rivisto da Hansen e Larson poteva essere ulteriormente sottoposto a modifiche finalizzate a massimizzare la sua capacità di cogliere i benefici evolutivi associati alle esperienze vissute in un contesto sportivo e hanno così dato vita alla prima versione dello *Youth Experience Survey for Sport* (YES-S; MacDonald et al., 2012).

Questo capitolo si propone dunque di descrivere approfonditamente lo YES di Hansen e Larson (2002) e le sue evoluzioni, così da disporre di una base teorica esaustiva relativamente a tali strumenti, utile alla comprensione della ricerca svolta nell'ambito del presente elaborato, la quale è stata realizzata allo scopo di fornire un primo contributo alla validazione italiana dello YES-S di MacDonald e colleghi (2012).

3.1. Lo *Youth Experience Survey* 1.0 (Hansen e Larson, 2002)

Lo *Youth Experience Survey* nasce dagli studi di Hansen e Larson (2002), i quali si sono posti l'obiettivo di elaborare uno strumento volto a indagare le esperienze di sviluppo degli adolescenti in età scolare nell'ambito di un'attività extrascolastica o di un programma basato sulla comunità, all'interno del quadro teorico del PYD.

Il loro lavoro ha dato esito a un questionario *self-report* composto da 18 sottoscale che valutano in maniera approfondita tali esperienze e che si riferiscono a sei domini concettuali di sviluppo legati ad esperienze positive: *Identity Work, Initiative, Basic Skills, Teamwork and Social Skills, Interpersonal Relationships* e *Adult Networks*. A queste si aggiungono 5 scale relative alle esperienze che possono influire negativamente sullo sviluppo adolescenziale.

3.1.1. Obiettivi e struttura dello strumento

Lo YES è concepito come strumento utilizzabile in riferimento ad un'ampia varietà di attività giovanili con adolescenti di età scolare appartenenti a tutte le etnie, che siano attualmente coinvolti in tali attività o programmi strutturati o che lo siano stati negli ultimi tre mesi. Il questionario mira a raccogliere informazioni sulle esperienze vissute dai giovani in tutti i tipi di attività organizzate e, pertanto, non include al suo interno item che indagano le competenze specialistiche che potrebbero essere apprese nell'ambito di specifiche attività, ad esempio quelle artistiche o quelle sportive.

Come anticipato, lo YES è costituito da 5 scale relative ad esperienze negative e da 18 sottoscale relative ad esperienze positive, quest'ultime riconducibili a sei domini di

sviluppo. Queste sei dimensioni sono state ulteriormente suddivise, a fini strutturali, in due categorie generali, che permettessero di cogliere la diversa natura delle esperienze evolutive, ossia domini di sviluppo personali (o interni) e domini di sviluppo interpersonali (o esterni). Occorre comunque sottolineare come esperienze personali e interpersonali spesso presentino significative correlazioni tra loro.

Di seguito si riporta l'elenco delle sottoscale che compongono lo YES, inserite nei rispettivi domini di sviluppo:

- **Domini di sviluppo personali**

- Identity Work
 - *Exploration*
 - *Self-knowledge*
 - *Identity reflection*
- Initiative
 - *Goal setting*
 - *Effort and perseverance*
 - *Problem solving*
 - *Time management*
- Basic Skills
 - *Emotional regulation*
 - *Cognitive skills*
 - *Physical skills*

- **Domini di sviluppo interpersonali**

- Teamwork and Social Skills
 - *Group process skills*
 - *Feedback*
 - *Leadership*

- Interpersonal Relationships
 - *Diverse peer relationships*
 - *Prosocial norms*
- Adult Networks
 - *Integration with family*
 - *Linkages to community*
 - *Linkages to work and college*
- ***Negative Experiences***
 - Stress
 - Negative peer interactions
 - Social exclusion
 - Negative group dynamics
 - Inappropriate adult behavior

Nella scelta delle scale che sarebbero andate a costituire la struttura del questionario, gli autori hanno considerato prioritario l'obiettivo di esaminare le esperienze nelle quali i giovani sono agenti attivi e consapevoli del proprio sviluppo mediante l'intera gamma di aree concettualmente rilevanti in un'ottica di traiettoria evolutiva positiva, ritenendo secondaria la necessità di produrre scale tra loro indipendenti da un punto di vista statistico. Ne risulta, dunque, che alcuni domini di sviluppo presentano correlazioni significative, ad esempio *Initiative* e *Identity Work*, ma si è comunque deciso di tenerli separati in quanto riflesso di esperienze evolutive teoricamente separate. Si può notare, inoltre, come siano state inserite all'interno di un medesimo dominio sottoscale statisticamente non correlate, ma collegate tra loro da un punto di vista concettuale, ad esempio *Emotional Regulation* e *Cognitive Skills* nel dominio delle abilità di base.

3.1.2. Elaborazione degli item e valutazione dello strumento

Gli item dello YES sono stati costruiti a partire da un lungo e articolato lavoro che ha coinvolto diversi gruppi di adolescenti e un gruppo di consulenti adulti. Inizialmente sono stati condotti dei *focus groups* di adolescenti finalizzati a cogliere la terminologia e i concetti comunemente utilizzati nelle loro descrizioni delle esperienze evolutive nelle attività e nei programmi extrascolastici strutturati. I dati emersi dalle discussioni sono stati suddivisi per tematiche salienti e sono stati utilizzati, insieme alle informazioni tratte da un'approfondita revisione della letteratura relativa al PYD e alle caratteristiche degli ambienti capaci di promuovere lo sviluppo positivo, come base per la costruzione sia delle scale relative allo sviluppo positivo sia di quelle relative alle esperienze negative, oltre che per la formulazione degli item. Questi ultimi sono stati poi presi in esame in altri tre *focus groups* di adolescenti, i quali si sono espressi sull'appropriatezza del loro contenuto e della loro formulazione. I *feedback* forniti dai giovani sono stati utilizzati per eliminare gli item ritenuti inadeguati e per perfezionare la formulazione di quelli difficilmente comprensibili. L'ultimo *step* ha previsto la revisione degli item da parte di un gruppo di 10 consulenti adulti, considerati esperti in materia di adolescenza, ai quali è stato chiesto di valutare quanto ogni item fosse in grado di riflettere un aspetto importante dello sviluppo adolescenziale. Al termine di questo processo si è dunque giunti alla prima versione completa dello *Youth Experience Survey*.

Questa prima versione è stata utilizzata in uno studio volto ad affinare le sottoscale e ad acquisire dati preliminari sullo strumento e condotto su un campione di 450 adolescenti. I risultati delle analisi preliminari e delle analisi delle componenti principali ha condotto all'eliminazione di alcuni item e alla conferma di una struttura a 18 sottoscale che rappresentano dimensioni significative all'interno dei sei domini di sviluppo positivo e 5 scale che rappresentano dimensioni rilevanti dell'esperienza negativa nell'ambito di attività strutturate. È stato inoltre possibile soddisfare l'obiettivo dei ricercatori di garantire loro brevità delle sottoscale, con ciascuna di esse contenente al massimo 3 o 4 item.

Il questionario si compone dunque di 89 item suddivisi in un totale di 23 sottoscale. La risposta a ciascun item è basata su una scala Likert a 4 punti che va da 1 = “*Yes, definitely*” a 4 = “*Not at all*”.

La valutazione delle proprietà psicometriche dello strumento ha permesso di constatare un'elevata affidabilità, con solo 2 sottoscale (*Self-knowledge*: $\alpha = .58$, e *Exploration*: $\alpha = .63$) al di sotto di un α di $.70$. Tra le sottoscale per le esperienze positive, le correlazioni variavano in un ampio range compreso tra $.10$ e $.91$, a segnalare la presenza di sottoscale tra loro non indipendenti. La presenza di numerose correlazioni significative può essere indicativa del fatto che attività o programmi di qualità consentono di sperimentare un'ampia gamma di esperienze evolutive positive.

3.1.3. Studio di validità del questionario

L'ultima fase nella costruzione dello strumento ha previsto la valutazione della sua validità convergente tramite la comparazione delle risposte allo YES fornite da un campione di 65 adolescenti reclutati da 10 attività giovanili organizzate con i rapporti forniti da 10 osservatori, ossia da 10 adulti, ciascuno “*leader*” di una delle attività, in grado di fornire un resoconto su quanto osservato relativamente alle esperienze di ciascun adolescente nell'ambito della rispettiva attività. Occorre precisare che le scale negative non sono state incluse in questo studio.

Sebbene le attività prese in esame fossero tutte riferite a programmi estivi di durata limitata, i risultati delle analisi hanno permesso di osservare che i resoconti degli adolescenti e degli adulti erano significativamente correlati per nove delle 18 sottoscale e per quattro delle sei scale di dominio sovraordinato (tutte tranne *Initiative* e *Basic Skills*, ossia domini entro i cui quali apprendimento e miglioramento delle competenze sono più difficilmente visibili dall'esterno). In generale, comunque, l'elevata corrispondenza tra le risposte fornite dagli adolescenti e i resoconti degli adulti a capo delle attività strutturate costituisce una prova convincente a sostegno della validità dello YES.

3.1.4. Punti di forza e limiti dello strumento

Rispetto ad altri strumenti, lo YES si distingue in quanto, invece di focalizzarsi su costrutti generalizzati, si orienta in modo diretto sull'ampia varietà di esperienze auto-riferite dagli adolescenti nell'ambito di programmi o attività strutturate, offrendo la possibilità di valutarle in modo semplice e rapido. Si ritiene, inoltre, che, date le modalità adottate nella costruzione dello strumento (*focus group* con adolescenti, confronto con consulenti esperti, revisione della letteratura), gli item dello YES riflettano le reali tipologie di esperienze vissute dai giovani in tali attività. Le proprietà psicometriche emerse dalle analisi si sono rivelate accettabili e hanno sostenuto la validità del questionario.

Per quanto concerne i limiti di tale strumento, oltre a quelli propri di qualsiasi questionario auto-valutativo (ad es. la desiderabilità sociale), si può mettere in evidenza come lo YES sia stato concepito appositamente per indagare le esperienze evolutive adolescenziali nell'ambito dei programmi giovanili organizzati e che, pertanto, esso tenda a mettere in risalto le caratteristiche positive di questi se comparati ad altre attività svolte dai giovani. Infine, va sottolineato come alcune attività organizzate prevedano esperienze di sviluppo non considerate dal questionario e come alcune specifiche tipologie di esperienze all'interno di determinate attività (ad esempio quelle sportive) non siano valutate in maniera approfondita dallo YES.

3.2. Lo *Youth Experience Survey 2.0* (Hansen e Larson, 2005)

A distanza di poco tempo dalla formulazione dello YES 1.0, gli stessi Hansen e Larson (2005) hanno ripreso in mano lo strumento da loro elaborato per sottoporlo a una revisione finalizzata alla creazione di uno questionario più breve e dalle proprietà psicometriche più solide. A tal proposito, lo scopo perseguito dagli autori era quello di ridurre il numero di item all'interno di ciascuna sottoscala, preservandone però l'integrità concettuale. Oltre a ciò, questa nuova ricerca si è posta l'obiettivo di valutare se apportare o meno delle modifiche ai nomi delle scale o alla formulazione degli item.

3.2.1. Revisione degli item e modifiche alle scale

La revisione degli item si è parzialmente basata sull'analisi delle risposte allo YES 1.0. Nello specifico, i criteri sulla base dei quali si è deciso di eliminare o meno alcuni item riguardavano l'apporto dato da ciascuno di essi all'aumento dell' α di Cronbach di ogni sottoscala e l'obiettivo di preservare la diversità dei contenuti indagati dal dominio di appartenenza della sottoscala. Sono stati così eliminati 16 item dalle sottoscale positive e 6 dalle scale negative.

La formulazione degli item è stata invece modificata nel caso di item associati a un pattern di risposta rigido o ritenuti di non immediata comprensione nel corso della somministrazione del questionario.

Oltre ai cambiamenti relativi agli item, sono state apportate le seguenti modifiche anche alle seguenti sottoscale:

- La sottoscala *Self-knowledge* è stata eliminata, in quanto non sufficientemente distinta dalle altre sottoscale appartenenti al dominio "*Identity*";
- La scala "*Interpersonal Relationships*" è stata modificata in "*Positive Relationships*";
- La sottoscala "*Negative interactions*" è stata modificata in "*Negative influences*";
- La sottoscala "*Leadership*" è stata modificata in "*Leadership and responsibility*";
- La scala "*Adult Network*" è stata modificata in "*Adult Networks and Social Capital*";

3.2.2. Proprietà e validità dello YES 2.0

Ultimato il processo di revisione, lo YES 2.0 è stato somministrato a 1822 adolescenti, un campione sufficientemente ampio per ottenere dei dati utili alla valutazione delle sottoscale e dei relativi domini.

Un primo sguardo ai risultati ha permesso di constatare che le correlazioni tra le scale positive e quelle negative sono basse, il che è indicativo della presenza di due

dimensioni generali, esperienze evolutive positive ed esperienze evolutive negative. Si è poi notato che le scale positive sono tra loro moderatamente correlate, così come quelle negative. Secondo gli autori, le intercorrelazioni tra queste ultime non dovrebbero essere ricondotte a un problema di scarsa differenziazione concettuale, bensì indicherebbero la presenza di specifici fattori in grado di influenzare le risposte a ciascuna sottoscala negativa. Anche dalla letteratura, infatti, è possibile trarre conferme del fatto che il comportamento messo in atto da modelli adulti negativi può impattare in modo rilevante sulle esperienze giovanili all'interno di attività strutturate, influenzando negativamente anche le relazioni tra pari e le dinamiche di gruppo.

Successivamente sono state condotte delle analisi fattoriali confermative (CFA) al fine di valutare il modello fattoriale alla base dello YES 2.0. I risultati hanno dimostrato che la struttura composta da sei scale positive e da cinque scale negative mostra indici di adattamento migliori rispetto ad un modello composto unicamente da due dimensioni, una di esperienza positiva e una di esperienza negativa. Inoltre, le CFA hanno permesso di comprendere che le sei scale positive risultano meglio concettualizzate come dimensioni statisticamente interdipendenti, ma concettualmente distinte, piuttosto che come dimensioni statisticamente indipendenti. Il medesimo risultato è stato riscontrato per le scale negative.

L'ultima fase della revisione condotta da Hansen e Larson (2005) è stata rappresentata da un esame della validità convergente dello YES 2.0, con modalità analoghe a quelle utilizzate per la versione originale del questionario. Sono state, quindi, comparate le risposte allo YES 2.0 da parte di 118 adolescenti con quelle fornite da 17 adulti a capo dei 16 programmi da cui è stato estratto il campione di giovani. Anche in questo caso le scale negative non sono state somministrate. Tra i resoconti degli adolescenti e quelli degli adulti è risultata una corrispondenza significativa e moderata per la maggior parte delle scale dello strumento, nello specifico sono state rilevate correlazioni significative per cinque delle sei scale positive e 14 delle 17 sottoscale. Le poche eccezioni hanno riguardato le esperienze relative alle emozioni e alle relazioni con la famiglia e la

comunità, le quali per la loro natura risultano più difficilmente osservabili da parte degli adulti a capo delle attività giovanili.

3.3.3. Conclusioni generali sullo YES 2.0

La revisione di Hansen e Larson (2005) ha condotto a una seconda versione dello *Youth Experience Survey* più breve e caratterizzata da una maggiore solidità dal punto di vista dell'attendibilità. Le analisi fattoriali confermate hanno fornito sostegno ad un modello che prevede sei scale riferite ad esperienze evolutive positive, ciascuna con sottoscale significative, e cinque scale riferite ad esperienze negative. Il moderato grado di accordo riscontrato tra i resoconti degli adolescenti e degli adulti a capo delle attività giovanili strutturate ha dato, inoltre, prova di una buona validità convergente dei domini indagati dal questionario.

Il lavoro degli autori ha dunque permesso di consolidare i punti di forza di questo strumento auto-valutativo, rendendone ancor più semplice la somministrazione e più solide le proprietà psicometriche.

I limiti, invece, restano analoghi a quelli descritti in relazione alla prima versione dello YES, specialmente per quanto concerne la ridotta capacità del questionario di indagare in maniera approfondita determinate esperienze evolutive che gli adolescenti hanno modo di sperimentare all'interno di specifici contesti, come quello sportivo.

3.3. La valutazione delle esperienze evolutive nel contesto sportivo: lo *Youth Experience Survey for Sport* (YES-S) di MacDonald et al. (2012)

Come si è visto, lo YES è nato dalla necessità della ricerca relativa al *Positive Youth Development* di dotarsi di strumenti in grado di valutare in modo affidabile i potenziali benefici evolutivi che gli adolescenti possono trarre dalle loro esperienze nell'ambito di attività o programmi strutturati. Un attributo che caratterizza il questionario di Hansen e Larson (2002, 2005) è senza dubbio la flessibilità, relativa al fatto che esso è stato concepito come uno strumento in grado di raccogliere informazioni coerenti con

l'obiettivo prefissato in una molteplicità di contesti strutturati, che spaziano dalle attività sportive a quelle artistiche, dai programmi comunitari di volontariato alle attività di natura religiosa e così via. Da un lato questa caratteristica costituisce un vantaggio, poiché con un unico strumento è possibile esaminare in modo semplice e rapido un'ampia gamma di contesti e di compararli tra loro, ma al tempo stesso rappresenta anche un limite, in quanto impedisce di indagare in profondità gli aspetti che connotano un contesto specifico e che possono esercitare un ruolo particolare nell'influenzare lo sviluppo adolescenziale. Come si è visto nel capitolo 2, lo sport organizzato è stato oggetto di una marcata attenzione nell'ambito della ricerca sul PYD, in quanto costituisce una delle attività extrascolastiche più popolari tra gli adolescenti e poiché caratterizzato da alcuni elementi "unici" che sembrano renderlo un ambiente ideale per la promozione di uno sviluppo adolescenziale positivo. MacDonald et al. (2012), essendo consapevoli dell'assenza in letteratura di uno strumento capace di misurare il PYD attraverso lo sport, hanno così effettuato uno studio volto a comprendere se lo YES 2.0 potesse essere adattato in modo efficace alla valutazione dello sviluppo in un contesto sportivo. Da questa ricerca ha avuto origine lo *Youth Experience Survey for Sport* (YES-S).

3.3.1. L'adattamento dello YES al contesto sportivo

Lo YES è stato utilizzato in molte ricerche relative a un'ampia gamma di attività strutturate, comprese quelle sportive. I risultati evolutivi associati a queste ultime, secondo quanto riportato da MacDonald et al. (2012), hanno dato ulteriore supporto a quanto già sostenuto dalla letteratura, ossia che la partecipazione sportiva conduce a esperienze di varia natura, sia positive che negative. Nel dettaglio, sembrerebbe che i maggiori benefici evolutivi siano associati a individui che hanno praticato sport per un periodo di tempo maggiore, con una maggiore frequenza e con più elevati livelli di motivazione. Sebbene sia stato utilizzato anche in contesto sportivo, resta il fatto che le proprietà psicometriche dello YES in tale ambito sono sconosciute e che gli studiosi

interessati a comprendere come il PYD possa essere promosso attraverso lo sport trarrebbero un grande vantaggio da uno strumento capace di cogliere la specificità dell'impatto dell'attività sportiva sullo sviluppo adolescenziale.

Pertanto, l'obiettivo che si sono posti MacDonald e colleghi è stato quello di comprendere se una versione leggermente modificata del questionario fosse valida e affidabile per poter essere utilizzata in una raccolta di informazioni esclusivamente rivolta al contesto sportivo.

Per fare ciò, è stato reclutato un campione di 637 atleti di età compresa tra i 9 e i 19 anni ($M = 15$, $DS = 1.5$), ai quali è stata somministrata una versione modificata dello YES. Nello specifico, sono state apportate un totale di 20 modifiche, per lo più di linguaggio, agli item originali, al fine di renderli maggiormente salienti per i giovani partecipanti sportivi. È stata inoltre invertita la codifica delle risposte agli item, con l'utilizzo di una scala Likert che va da 1 = "Not at all" a 4 = "Yes, definitely".

Un primo fondamentale passaggio nella ricerca di MacDonald e colleghi è stato quello di testare il modello fattoriale alla base dello YES tramite delle analisi fattoriali confermate. Sono stati esaminati in tutto sette modelli, considerando dapprima i fattori positivi e negativi in modo sé stante e successivamente combinandoli tra loro, il che è stato ritenuto opportuno dato che le esperienze positive e negative vengono indagate tramite un unico questionario. Gli indici di adattamento relativi a ciascun modello testato sono riportati nella Tabella 3.1.

Tabella 3.1 – Indici di adattamento relativi a ciascun modello fattoriale testato (MacDonald et al., 2012)

Model	χ^2	χ^2/df	CFI	RMSEA
1-Positive	7540.3*	5.69	.669	.086
1-Negative	1147.3*	9.64	.879	.117
6-Positive	5679.5*	4.34	.768	.072
5-Negative	406.6*	3.73	.965	.066
1-Positive/1-negative	10306.9*	4.40	.716	.073
6-Positive/1-negative	8337.4*	3.59	.786	.064
6-Positive/5-negative	7499.6*	3.27	.814	.060

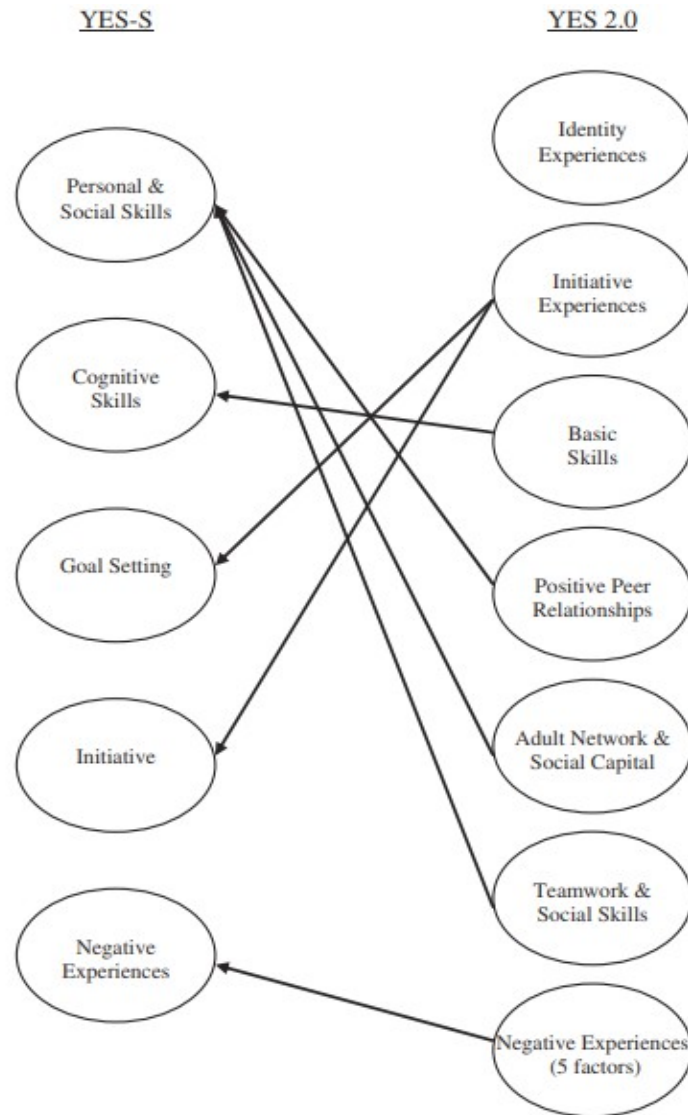
Note. * $p < .001$.

Considerato che un modello adeguato dovrebbe essere associato a un χ^2/df inferiore a 3, a un valore CFI superiore a .95 e a un valore RMSEA inferiore a .08 (Schermelel-Engel et al., 2003), ne risulta che il modello combinato a 11 fattori, sei positivi e cinque negativi, pur essendo quello con gli indici di adattamento migliori, non è in grado di supportare efficacemente la struttura fattoriale proposta per il questionario in ambito sportivo.

3.3.2. Il nuovo modello fattoriale alla base dello *Youth Experience Survey for Sport*

Non avendo ottenuto risultati soddisfacenti per il contesto sportivo mediante il modello fattoriale originariamente proposto da Hansen e Larson (2002, 2005), MacDonald e colleghi hanno svolto un'analisi esplorativa per individuare un'eventuale struttura fattoriale in grado di rappresentare in modo migliore i dati ottenuti dalle risposte dei giovani atleti. Mediante il metodo dell'analisi parallela, gli autori hanno individuato in un modello a cinque fattori, quattro positivi e uno negativo, la struttura ideale da porre come base dello strumento. Ulteriori analisi hanno inoltre comportato la rimozione di 33 item. È stata così elaborata una versione completamente rivista dello strumento originale (vedi Figura 3.1), composta da 37 item riferiti ai seguenti fattori: *Personal and Social Skills*, *Cognitive Skills*, *Goal Setting*, *Initiative* e *Negative Experiences*. La valutazione dell'affidabilità ha mostrato risultati significativamente positivi, con punteggi di coerenza interna elevati per ciascuna delle cinque dimensioni (α di Cronbach rispettivamente di .92, .94, .85, .82 e .82). Questa nuova versione dello strumento è stata denominata *Youth Experience Survey for Sport* (YES-S).

**Figura 3.1 – Confronto tra i fattori dello YES 2.0 e dello YES-S
(MacDonald et al., 2012)**



3.3.3. La descrizione dei cinque fattori dello YES-S

I cinque fattori che compongono lo YES-S di MacDonald et al. (2012) costituiscono una sorta di sintesi adattata al contesto sportivo delle aree esperienziali indagate dallo strumento originale di Hansen e Larson (2002, 2005).

La dimensione denominata "*Personal and Social Skills*", ad esempio, include al suo

interno item provenienti dai fattori dello YES 2.0 relativi alle relazioni positive tra pari, alle reti di adulti, al lavoro di squadra e abilità sociali. Tramite i suoi 14 item, che la rendono la sottoscala più lunga del questionario, tale dimensione indaga aspetti di sviluppo sociale e personale di notevole rilevanza nel periodo adolescenziale, come l'influenza delle emozioni sul comportamento, la creazione di amicizie significative e l'assunzione di responsabilità sia in termini personali che sociali. La valutazione di queste esperienze si ritiene coerente con gli obiettivi del questionario, poiché la loro sperimentazione nell'ambito della partecipazione ad attività sportive può facilitare i giovani nell'applicazione delle competenze che da esse derivano in una molteplicità di circostanze e di situazioni di vita al di là dello sport. Basti pensare ai benefici che gli adolescenti possono trarre dal saper lavorare in gruppo e dal saper recepire adeguatamente *feedback* e valutazioni anche a scuola.

Collegato a quest'ultimo contesto è anche il secondo fattore dello YES-S, denominato "*Cognitive Skills*" e costituito da item che nello YES 2.0 appartenevano al dominio delle "*Basic Skills*". La letteratura, infatti, sostiene che i giovani che si impegnano in una pratica sportiva mostrino spesso un aumento del rendimento scolastico e una maggiore volontà di proseguire gli studi. Inoltre, pur essendo lo sport un'attività prevalentemente fisica, l'apprendimento di schemi, posizioni e tattiche può favorire lo sviluppo di capacità cognitive e creatività.

I fattori "*Goal Setting*" e "*Initiative*" derivano dalla scomposizione del dominio "*Initiative*" dello YES 2.0. Una sottoscala interamente dedicata all'indagine della definizione degli obiettivi pare particolarmente appropriata nell'ambito della valutazione del PYD nel contesto sportivo, all'interno del quale accade di frequente che gli atleti siano motivati all'impegno da specifici obiettivi individuali o di squadra. Gli adolescenti possono inoltre beneficiare di questa esperienza anche rispetto ai loro impegni accademici e, successivamente, lavorativi. La sottoscala che valuta l'iniziativa è invece costituita da item che indagano tale costrutto all'interno della prospettiva di Larson (2000), il quale ritiene che tale caratteristica si sviluppa nei giovani che partecipano ad

un'attività, in questo caso sportiva, per un periodo di tempo prolungato, con impegno e attenzione elevati e con alti livelli di motivazione intrinseca.

Infine, l'unico fattore negativo dello YES-S, denominato appunto "*Negative Experiences*", ingloba al suo interno le cinque scale individuate da Hansen e Larson. Dalle analisi svolte nella loro ricerca, MacDonald e colleghi ritengono che i 10 item di questo dominio siano sufficientemente flessibili da permettere di costruire un quadro esaustivo delle esperienze negative che possono influire negativamente sullo sviluppo degli adolescenti nell'ambito della pratica sportiva.

3.3.4. Conclusioni generali sullo YES-S

La ricerca condotta da MacDonald et al. (2012) sembra riuscire nel suo intento di colmare la lacuna data dall'assenza in letteratura di uno strumento capace di valutare le esperienze evolutive, positive e negative, associate alla pratica sportiva giovanile.

Dai dati raccolti, infatti, i cinque fattori che costituiscono lo *Youth Experience Survey for Sport* si sono rivelati capaci di indagare in maniera esaustiva e sufficientemente approfondita una varietà di costrutti associati alla promozione del PYD tramite lo sport, mostrando proprietà psicometriche solide in termini di affidabilità.

Occorre, però, evidenziare anche i limiti di questo strumento, dati, ad esempio, dall'ampia fascia d'età del campione, la quale rende difficile comprendere la diversa natura e il diverso impatto delle esperienze vissute da soggetti di diversa età, aspetto che andrebbe tenuto in considerazione in ricerche successive, così come andrebbero attenzionate da vicino possibili differenze nell'influenza dell'attività sportiva sullo sviluppo adolescenziale legate al genere o alla tipologia di sport praticato (per esempio, individuale o di squadra). È inoltre necessario che la struttura fattoriale individuata da MacDonald e colleghi tramite analisi esplorativa venga sottoposta ad un'analisi fattoriale confermativa che ne possa confermare la validità e che vengano condotte ulteriori verifiche che possano contribuire a conferire solidità alle proprietà psicometriche dello strumento.

3.4. Un'ulteriore revisione: la versione breve dello YES-S di Sullivan et al. (2015)

Lo YES-S detiene il merito di aver occupato quel posto vacante nella letteratura scientifica relativa agli strumenti per misurare gli effetti sullo sviluppo positivo esercitati dalla pratica sportiva. La struttura sulla quale è poggiato il questionario, però, è di fatto stata stabilita unicamente a partire da un'analisi esplorativa e necessita, pertanto, di un'analisi fattoriale confermativa (CFA) che ne sostenga la solidità. È su queste premesse che Sullivan et al. (2015) hanno costruito la loro ricerca, volta per l'appunto a confermare la struttura a cinque fattori dello YES-S.

Il questionario è stato somministrato ad un campione di 350 giovani atleti di età compresa tra i 13 e i 18 anni, ai quali è stato chiesto di rispondere ai 37 item facendo riferimento allo sport principale da loro praticato. La CFA condotta sui dati raccolti ha permesso di calcolare indici di adattamento del modello adeguati (S-B $\chi^2 = 1480.97$, CFI = .79, SRMR = .077, RMSEA = .063), ma non eccellenti, il che ha indotto i ricercatori ad apportare alcune modifiche allo strumento. Nello specifico, per migliorare gli indici di adattamento, è stata conservata la struttura a cinque fattori, ma si è provato a ridurre il numero degli item, dapprima eliminandone 5, poi eliminandone altri 10, per un totale di 15 item in meno rispetto alla versione di MacDonald et al. (2012). Il modello finale comprendeva pertanto 22 item, con le scale positive composte da 4 item ciascuna e la scala negativa costituita da 6 item. Questo modello ha mostrato ottimi indici di adattamento (S-B $\chi^2 = 323.37$, CFI = .94, SRMR = .054, RMSEA = .043), un'ottima affidabilità, con tutti i valori dell' α di Cronbach compresi tra .802 a .936, e un'assenza di variazione in funzione del genere dei partecipanti.

L'analisi fattoriale confermativa di Sullivan et al. (2015), dunque, ha dato conferma al modello a cinque fattori dello YES-S, supportando l'idea che la definizione di PYD in termini di abilità personali e sociali, abilità cognitive, definizione degli obiettivi, iniziativa ed esperienze negative sia la più funzionale nell'ottica della valutazione dell'influenza evolutiva esercitata dallo sport. La stessa analisi, tuttavia, ha indotto gli autori a ridurre il numero degli item per migliorare gli indici di adattamento del

questionario, dando così vita a una versione breve dello strumento, connotata da ottime proprietà psicometriche e di ancor più facile somministrazione nell'ambito della ricerca con la popolazione adolescenziale.

È opportuno mettere in evidenza che un limite dello studio di Sullivan risiede nell'elevato numero di modifiche apportate allo YES-S sulla base di un singolo campione di 350 adolescenti. Occorre pertanto che la ricerca relativa al PYD mediante lo sport provveda a realizzare degli studi volti a confermare quanto emerso dal lavoro di Sullivan e colleghi, esaminando le proprietà psicometriche della versione breve dello YES-S con un'ampia gamma di sport, età e contesti.

CAPITOLO 4
LA RICERCA:
UN PRIMO CONTRIBUTO ALLA VALIDAZIONE ITALIANA DEL
"YOUTH EXPERIENCE SURVEY FOR SPORT (YES-S)"

La presente ricerca si è posta come obiettivo quello di fornire un primo contributo alla validazione italiana della prima versione del questionario "Youth Experience Survey for Sport (YES-S)" elaborata da MacDonald e colleghi nel 2012 al fine di indagare l'influenza dell'attività sportiva sullo sviluppo degli adolescenti nell'ambito della cornice teorica offerta dal *Positive Youth Development*. In questa prima fase del processo di validazione, si è deciso di utilizzare la versione di MacDonald a 37 item e non quella di Sullivan e colleghi (2015) a 22 per poter valutare eventuali analogie o differenze nella solidità del modello originale nell'ambito del contesto italiano. Lo studio, oltre allo YES-S, ha previsto la somministrazione della Scala dell'Autostima di Rosenberg (RSE; Ciarrochi e Bilich, 2006), della Situational Motivation Scale (SIMS) di Deci e Ryan (Guay et al. 2000) e della versione breve della scala del benessere sociale per adolescenti elaborata da Keyes (Petrillo et al., 2011) come misure della validità convergente e divergente.

4.1. Obiettivi

Come detto, lo scopo generale dello studio è quello di fornire un primo contributo alla validazione italiana dello YES-S. Più specificamente, gli obiettivi sono riassumibili nei seguenti punti:

- Verificare la struttura fattoriale della scala nella sua versione italiana attraverso l'impiego di un'analisi fattoriale confermativa al fine di individuare il modello in grado di fornire la migliore spiegazione possibile dei dati raccolti;
- Esaminare l'affidabilità dello strumento adattato, valutando l'omogeneità degli item all'interno delle cinque sottoscale e la consistenza interna di ciascuna di

queste ultime;

- Valutare la validità di costrutto dello strumento in termini di validità convergente e divergente, grazie al confronto con i dati raccolti tramite la Scala dell'Autostima di Rosenberg (RSE; Ciarrochi e Bilich, 2006), la Situational Motivation Scale (SIMS) di Deci e Ryan (Guay et al., 2000) e la versione breve della Scala del Benessere Sociale per adolescenti elaborata da Keyes (Petrillo et al., 2011);
- Evidenziare eventuali differenze nell'influenza dell'attività sportiva tra i partecipanti allo studio in funzione delle principali dimensioni indagate dalle variabili demografiche (es. Genere, Età, Anni di pratica sportiva, Numero di allenamenti).

4.2. Procedura di *back-translation*

Per assicurare l'equivalenza semantica degli item tra la versione italiana dello YES-S e la versione originale in lingua inglese è stata utilizzata la procedura di traduzione, ritraduzione e verifica, chiamata semplicemente *back-translation*. Come riportato da Mallinckrodt e Wang in un articolo del 2004, la procedura da seguire può essere sintetizzata nei seguenti passaggi fondamentali:

1. Un *team* di traduttori bilingue, esperti del costrutto e aventi una certa familiarità sia con la cultura originale che con quella *target*, compiono una prima traduzione dello strumento, lavorando in modo indipendente (sarebbe preferibile che il *team* fosse costituito da membri nativi e appartenenti alla cultura *target*). Dopo aver elaborato una prima bozza della traduzione dello strumento, che deve includere le istruzioni, i traduttori collaborano al fine di risolvere le differenze emerse, così da produrre una singola stesura;
2. In questa seconda fase, un secondo *team* di traduttori, che deve essere indipendente dal primo *team* e non a conoscenza della versione originale dello strumento, traduce nuovamente nella lingua originale gli item della prima

stesura (includendo le istruzioni). Questa seconda fase è denominata, per l'appunto, *back-translation*;

3. La terza e ultima fase richiede che ulteriore *team* di esperti confronti la versione originale e la versione ri-tradotta item per item, assieme alle istruzioni. Vengono così evidenziate le differenze semantiche e l'intera procedura viene ripetuta fino a quando i ricercatori dichiarano che la versione originale e quella adattata sono equivalenti.

Nell'ambito della ricerca qui presentata, hanno partecipato alla prima traduzione un *team* bilingue composto da un Professore di psicologia dell'Università di Padova e un laureando in psicologia. La *back-translation* è stata effettuata da un altro professore di Psicologia dell'Università di Padova che ha ri-tradotto gli item in inglese. Infine, una lettrice di madrelingua inglese ha confrontato le due versioni in inglese item per item, discutendo con i traduttori in merito alle differenze semantiche emerse. Dopo aver verificato la corrispondenza semantica della traduzione per ogni singolo item, si è proceduto alla somministrazione dello strumento ai partecipanti.

Tabella 4.1: confronto tra la versione originale dello YES-S (MacDonald et al., 2012) e la versione italiana tradotta utilizzando la procedura di *back-translation*

VERSIONE ORIGINALE	VERSIONE ITALIANA
1. I became better at giving feedback	1. Sono diventato/a più bravo/a a dare dei feedback
2. I became better at taking feedback	2. Sono diventato/a più bravo/a a ricevere dei feedback
3. Became better at sharing responsibility	3. Sono diventato/a più bravo/a a condividere le responsabilità
4. Learned that working together requires some compromising	4. Ho imparato che lavorare insieme richiede dei compromessi

5. Learned to be patient with other group members	5. Ho imparato ad essere paziente con gli altri membri del gruppo
6. Others in this activity counted on me	6. In questa attività gli altri hanno fatto affidamento su di me
7. Learned about the challenges of being a leader	7. Ho imparato le sfide dell'essere un leader
8. Learned about helping others	8. Ho imparato ad aiutare gli altri
9. Learned that it is not necessary to like people in order to work with them	9. Ho imparato che non è necessario che mi piacciono le persone per lavorare con loro
10. Made a new friend	10. Ho fatto nuove amicizie
11. Got know people in the community	11. Ho fatto nuove conoscenze all'interno della comunità
12. Learned I had a lot in common with people from different backgrounds	12. Ho scoperto di avere molte cose in comune con persone di diversa estrazione/background
13. I had good conversation with my parents/guardians because of this activity	13. Ho avuto conversazioni positive con i miei genitori/tutori/mentori grazie a questa attività
14. Learned how my emotions and attitude affect others in the group	14. Ho imparato come le mie emozioni e il mio atteggiamento influenzino gli altri membri del gruppo
15. Improved skills for finding information	15. Ho migliorato le mie capacità nella ricerca di informazioni
16. Improved academic skills (reading, writing, math, etc.)	16. Ho migliorato le mie capacità scolastiche (lettura, scrittura, matematica, etc.)
17. Improved computer/internet skills	17. Ho migliorato le mie capacità informatiche

18. Improved creative skills	18. Ho migliorato le mie capacità creative
19. This activity increased my desire to stay in school	19. La mia voglia di continuare la scuola è aumentata grazie a questa attività
20. Learned to find ways to reach my goals	20. Ho imparato a trovare diversi modi per raggiungere i miei obiettivi/mete
21. I set goals for myself in this activity	21. Mi sono posto degli obiettivi personali in questa attività
22. Learned to consider challenges when making future plans	22. Ho imparato a tenere in considerazione le sfide quando faccio progetti per il futuro
23. Observed how others solved problems and learned from them	23. Ho osservato come gli altri risolvono i problemi e ho imparato da loro
24. Learned to push myself	24. Ho imparato a impegnarmi e sforzarmi
25. Learned to focus my attention	25. Ho imparato a focalizzare la mia attenzione
26. I put all my energy into this activity	26. Ho messo tutte le mie energie in questa attività
27. Improved athletic or physical skills	27. Ho migliorato le mie capacità atletiche o fisiche
28. Was treated differently because of my gender, race, ethnicity, disability, or sexual orientation	28. Sono stato trattato in modo diverso a causa del mio genere, della mia estrazione/background, della mia etnia, della mia disabilità o del mio orientamento sessuale
29. Adult leaders in this activity were controlling and manipulative	29. I leader adulti di questa attività erano controllanti e manipolatori
30. Adult leaders scared me	30. I leader adulti di questa attività mi intimorivano

31. Adult leaders made personal comments that made me mad	31. I leader adulti di questa attività facevano commenti personali che mi hanno fatto arrabbiare
32. Adult leaders encouraged me to do something I believe morally wrong	32. I leader adulti di questa attività mi spingevano a fare cose che considero moralmente sbagliate
33. Other youth in this activity made inappropriate sexual comments, jokes, or gestures	33. Altri/e ragazzi/e del gruppo hanno fatto commenti inappropriati a sfondo sessuale, battute o gesti offensivi
34. Youth in this activity got me into drinking alcohol or using drugs	34. Altri/e ragazzi/e del gruppo mi hanno spinto a bere alcol o a usare sostanze
35. I got stuck doing more than my fair share	35. Sono stato/a costretto/a a fare più di quanto mi spettasse
36. There were cliques in this activity	36. In questa attività c'erano dei gruppetti o delle combriccole
37. This activity has stressed me out	37. Questa attività mi ha causato stress

4.3. Metodo

4.3.1. Partecipanti

La ricerca mirava a coinvolgere adolescenti di età compresa tra i 12 e i 19 anni che praticassero o avessero praticato in passato almeno un'attività sportiva, criterio essenziale ai fini della partecipazione allo studio. Il questionario è stato compilato da 455 soggetti. Dal campione originale ne sono stati esclusi 24: 5 non hanno acconsentito alla partecipazione allo studio, 12 avevano un'età pari o superiore a 20 anni e 7 non hanno mai praticato uno sport. Il campione finale risulta composto da 431 soggetti (genere: 297 femmine (69% del campione), 130 maschi, 1 *non binary* e 3 che hanno preferito non rispondere; età: $M = 15.44$, $D.S. = 1.66$). Il 95% del campione è di nazionalità italiana. Gli adolescenti che hanno compilato il questionario frequentano i seguenti istituti scolastici: I.I.S. "Il Tagliamento" di Spilimbergo (PN), I.I.S. "G.

Leopardi – E. Majorana" di Pordenone, Istituto Comprensivo "A. Manzi" di Cordenons (PN), Istituto Comprensivo di Chions (PN), I.I.S.S. di Sacile e Brugnera (PN), I.I.S.S. "Le Filandiere" di San Vito al Tagliamento (PN) e Istituto Comprensivo Statale "Alda Merini" di Rieti.

Per quanto concerne le attività sportive, emerge che gli sport più praticati sono il nuoto e la danza, rispettivamente con 297 e 155 soggetti che praticano o hanno praticato questi sport. Inoltre, 207 adolescenti (48%) praticano o hanno praticato sport per cinque anni o più e che mediamente i soggetti si allenano dalle 2 alle 3 volte a settimana.

Tabella 4.2 – Andamento di alcune tra le principali variabili demografiche relative all'attività sportiva praticata dagli adolescenti del campione

Tipologia di sport	Frequenza	%
Di squadra	278	64,5
Individuale	153	35,5

Allenamenti a settimana	Frequenza	%
1	22	5,1
2	147	34,1
3	173	40,1
4 o più	89	20,6

Anni di pratica sportiva	Frequenza	%
Meno di 1 anno	38	8,8
Da 1 a 2 anni	55	12,8
Da 2 a 3 anni	43	10
Da 3 a 4 anni	37	8,6
Da 4 a 5 anni	51	11,8
5 anni o più	207	48

4.3.2. Strumenti

Nello studio sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

Youth Experience Survey for Sport (YES-S): la scala elaborata da MacDonald e colleghi (2012) costituisce una versione modificata dello YES 2.0 (Hansen e Larson, 2005), adattata per valutare l'influenza delle esperienze fornite dalle attività e dal contesto sportivo sullo sviluppo degli adolescenti. Essa si compone di 37 item riconducibili a cinque fattori, di cui quattro positivi e uno negativo: abilità personali e

sociali (14 item), abilità cognitive (5 item), definizione degli obiettivi (4 item), iniziativa (4 item) ed esperienze negative (10 item). Nella versione originale, le analisi di affidabilità relative al modello finale hanno mostrato punteggi di coerenza interni elevati con valori dell' α di Cronbach rispettivamente di .92, .94, .85, .82 e .82 per le sottoscale precedentemente citate. Ai partecipanti è stato chiesto di esprimere il grado in cui condividono quanto affermato dall'item utilizzando una scala Likert a 4 punti che va da 1 = "no, per niente" a 4 = "sì, assolutamente". Nel presente studio, ai partecipanti è stato chiesto di rispondere facendo riferimento allo sport principale che ritengono di praticare o di aver praticato.

Scala dell'Autostima di Rosenberg (RSE): lo strumento elaborato da Rosenberg (Ciarrochi e Bilich, 2006) si compone di 10 item volti a valutare l'autostima dei soggetti. I partecipanti esprimono il loro grado di accordo rispetto a ciascun item utilizzando una scala Likert a quattro punti che va da 0 = "Fortemente d'accordo" a 3 = "Fortemente in disaccordo". Punteggi di bassa autostima corrispondono alle risposte "Fortemente in disaccordo" o "In disaccordo" relativamente agli item 1, 2, 4, 6, 7 e alle risposte "Fortemente d'accordo" o "D'accordo" relativamente agli item 3, 5, 8, 9, 10. Lo strumento ha fin da subito dimostrato un'eccellente consistenza interna con un punteggio di riproducibilità pari a 0.92 e un'ottima validità concorrente, predittiva e di costruito (Ciarrochi e Bilich, 2006).

Situational Motivation Scale (SIMS): la scala elaborata da Deci e Ryan (Guay et al., 2000) è costituita da 16 item che indagano le motivazioni per cui un individuo partecipa ad una determinata attività, la quale, nel caso di questo studio, corrisponde all'attività sportiva. I 16 item sono riconducibili a quattro sottoscale: *Intrinsic Motivation* (item 1, 5, 9, 13), *Identified Regulation* (item 2, 6, 10, 14), *External Regulation* (item 3, 7, 11, 15) e *Amotivation* (item 4, 8, 12, 16). I partecipanti rispondono facendo uso di una scala Likert a sette punti che va da 1 = "Per nulla d'accordo" a 7 = "Completamente

d'accordo". Sono stati condotti diversi studi finalizzati a valutare e a migliorare le proprietà psicometriche di tale strumento, al termine dei quali è risultato che l' α di Cronbach per le quattro sottoscale risulta adeguato (*intrinsic motivation* = .86, *identified regulation* = .65, *external regulation* = .73, *amotivation* = .62).

Scala del Benessere Sociale per adolescenti (versione breve): questa breve scala elaborata da Keyes e adattata in italiano da Albanesi, Cicognani e Zani (Petrillo et al., 2011) è costituita da 5 item, uno per ciascuna dimensione del benessere sociale, ossia contributo sociale, integrazione sociale, realizzazione sociale, accettazione sociale e coerenza sociale. I partecipanti esprimono la frequenza con la quale hanno sperimentato quanto enunciato dagli item facendo riferimento ad una scala Likert a sei punti che va da 1 = "Mai" a 6 = "Ogni giorno". L' α di Cronbach per questa scala corrisponde a un punteggio di .72.

4.3.3. Procedura

Il questionario è stato implementato e somministrato in formato digitale tramite la piattaforma *Google Forms*. Prima della raccolta dati, è stata inviata una lettera formale di presentazione della ricerca ai dirigenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado selezionate per la partecipazione allo studio. Dopo aver ottenuto il loro consenso, è stato loro inviato il *link* del questionario da condividere con gli studenti e le studentesse, che dunque hanno potuto compilarlo *online*. All'inizio del questionario, è stata richiesta, tramite l'apposito modulo di consenso informato, l'approvazione dei genitori degli adolescenti di età compresa tra i 12 e i 17 anni alla partecipazione alla ricerca, mentre gli individui maggiorenni hanno potuto esprimere autonomamente il loro consenso o meno a partecipare. A tutti i soggetti è stato garantito l'anonimato e fatto presente che l'utilizzo dei dati e le analisi sulle risposte sarebbero state condotte nell'assoluto rispetto della normativa vigente in termini di *privacy* e sarebbero pertanto state utili esclusivamente a scopi di ricerca.

4.3.4. Analisi dei dati

Per ogni partecipante sono stati calcolati i seguenti punteggi:

1. YES-S: 5 punteggi relativi a ciascuna delle 5 sottoscale dello strumento (Abilità personali e sociali, Abilità cognitive, Definizione degli obiettivi, Iniziativa e Esperienze negative), basati sulla somma dei punteggi dei singoli item che costituiscono ciascuna sottoscala (i punteggi vanno da 1 a 4);
2. RSE: un punteggio globale di autostima basato sulla somma dei punteggi dei 10 item che compongono la scala (i punteggi vanno da 0 a 3); lo strumento comprende 5 item *reverse* (3, 5, 8, 9, 10)
3. SIMS: 4 punteggi relativi alle 4 sottoscale che caratterizzano lo strumento (*intrinsic motivation, identified regulation, external regulation, amotivation*), basati sulla somma dei punteggi dei singoli item che compongono ciascuna sottoscala (i punteggi vanno da 1 a 7);
4. Scala del Benessere Sociale: un punteggio globale dato dalla somma dei punteggi di ciascuno dei 5 item relativi alle cinque dimensioni del benessere sociale (i punteggi vanno da 1 a 6).

Come prima operazione sui 37 item che costituiscono lo YES-S è stata condotta un'analisi fattoriale confermativa, utilizzando il pacchetto "Lavaan" di R e il metodo DWLS (*Distributionally-Weighted Least Squares*) per dati ordinali. Si è quindi valutato quanto il modello fattoriale posto alla base dello strumento fosse in grado di descrivere adeguatamente i dati campionari, prendendo in considerazione gli indici di fit riportati di seguito:

- χ^2 e il rapporto tra questo indice e i gradi di libertà (χ^2/df); pur non essendoci un accordo generale riguardo la valutazione dell'adeguatezza dell'adattamento attraverso questo rapporto (Bollen, 1989), un valore inferiore a 3 è considerato indicativo di un modello accettabile (Schermelleh-Engel et al., 2003);

- RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), che misura la discrepanza tra il modello ipotizzato e i dati per grado di libertà e indica un adattamento tanto più adeguato quanto più il suo valore è vicino allo zero (in genere valori minori di .05 segnalano un buon adattamento, valori uguali o inferiori a .08 sono considerati soddisfacenti) (Schermelleh-Engel et al., 2003);
- SRMR (*Standardized Root Mean Squared Residual*), che si riferisce allo scarto tra dati osservati e dati prodotti attraverso il programma statistico utilizzato (matrice di covarianza) e segnala un adattamento tanto migliore quanto più il suo valore si avvicina allo zero (in generale, valori <.05 indicano un adattamento soddisfacente) (Schermelleh-Engel et al., 2003);
- CFI (*Comparative Fit Index*), un indice incrementale che varia da 0 a 1 e che si propone di stimare l'inadeguatezza del modello nella popolazione. È considerato indipendente dall'ampiezza del campione e uno dei migliori indici di fit incrementale (Marsh et al., 1996). Sono considerati indicativi di un buon adattamento valori uguali o superiori a .90 (Schermelleh-Engel et al., 2003);
- NNFI (*Non-normed Fit Index*), un indice incrementale, i cui valori, se superiori a .90, sono indicativi di un buon fit (Schermelleh-Engel et al., 2003);

Nella fase successiva si è valutata l'attendibilità dello YES-S attraverso la valutazione dell'omogeneità degli item all'interno di ciascuna sottoscala mediante la correlazione corretta item-scala, e la consistenza interna delle singole sottoscale (Abilità personali e sociali, Abilità cognitive, Definizione degli Obiettivi, Iniziativa e Esperienze negative) attraverso il coefficiente α di Cronbach. Per la verifica della validità di costruito in termini di validità convergente e divergente, si è deciso di calcolare le correlazioni tra ciascuno dei cinque fattori dello YES-S e i punteggi relativi alla RSE, alla SIMS e alla scala del Benessere Sociale. Infine, allo scopo di evidenziare eventuali differenze nell'influenza dell'attività sportiva in funzione delle dimensioni indagate dalle variabili demografiche, è stato calcolato il coefficiente Rho di Spearman per individuare le

correlazioni tra le variabili ordinali e i cinque fattori che compongono lo YES-S, mentre per le variabili categoriali è stata condotta l'analisi della varianza (ANOVA) per valutare gli effetti dell'età (suddivisa in due fasce: 12-15 e 16-19 anni), del genere e della loro interazione sempre sulle cinque dimensioni.

4.4. Risultati

4.4.1. Analisi fattoriale confermativa (CFA) relativa allo YES-S

In una fase iniziale sono state calcolate le correlazioni tra i 37 item dello YES-S, oltre alla media, alla deviazione standard e agli indici di asimmetria e curtosi di ciascuno di essi (tutti questi dati sono riportati nella Tabella 4.3).

I dati forniti da questi ultimi due indici, in particolar modo quelli relativi agli item della sottoscala "Esperienze negative", costituiscono una violazione importante dell'assunto di normalità per quanto concerne la distribuzione campionaria, dato che il loro valore ottimale dovrebbe assestarsi intorno allo 0 (si vedano nella Tabella 4.3 gli indici di asimmetria e curtosi riportati in rosso), il che ha fatto propendere per l'utilizzo di un metodo di stima sganciato da tale assunto.

Si è così deciso di condurre l'analisi fattoriale confermativa sul campione di 431 partecipanti tramite il metodo DWLS (*Distributionally-Weighted Least Squares*) per dati ordinali. I risultati di tale analisi sono stati interpretati nei termini di bontà di adattamento al modello proposto da MacDonald et al. (2012).

Nella Figura 4.1 è invece riportato un correlogramma, ossia una rappresentazione grafica delle relazioni intercorrenti tra gli item del questionario.

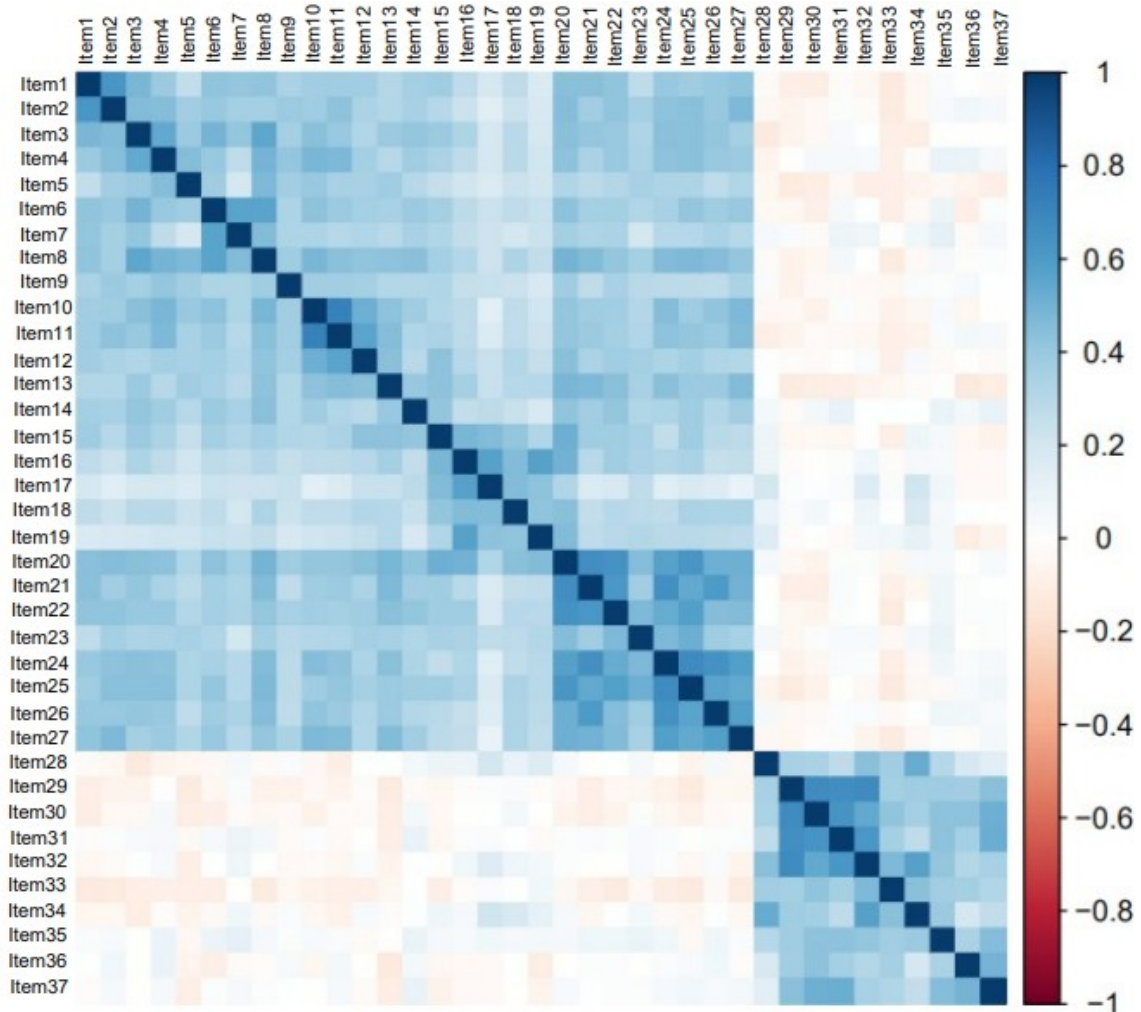
Tabella 4.3- Correlazioni, medie, deviazione standard, asimmetria e curtosi degli item dello YES-S

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12	Item 13	Item 14	Item 15	Item 16	Item 17	Item 18	Item 19	Item 20	Item 21	Item 22	Item 23	
Item1	-																							
Item2	.62	-																						
Item3	.48	.46	-																					
Item4	.39	.46	.55	-																				
Item5	.27	.37	.40	.46	-																			
Item6	.42	.40	.49	.41	.39	-																		
Item7	.41	.36	.42	.27	.19	.56	-																	
Item8	.42	.37	.55	.50	.48	.56	.47	-																
Item9	.34	.40	.36	.41	.38	.33	.33	.39	-															
Item10	.38	.38	.44	.48	.41	.43	.33	.48	.38	-														
Item11	.38	.43	.40	.48	.35	.40	.31	.45	.38	.72	-													
Item12	.37	.35	.33	.36	.36	.37	.33	.42	.37	.52	.56	-												
Item13	.31	.32	.39	.30	.38	.35	.29	.43	.31	.44	.46	.45	-											
Item14	.37	.35	.42	.39	.31	.40	.36	.45	.31	.38	.33	.30	.41	-										
Item15	.38	.31	.40	.35	.25	.37	.32	.37	.32	.31	.35	.44	.43	.42	-									
Item16	.27	.24	.33	.27	.21	.29	.26	.32	.26	.29	.29	.31	.37	.26	.48	-								
Item17	.20	.14	.20	.20	.16	.24	.22	.22	.25	.13	.16	.25	.24	.29	.47	.58	-							
Item18	.27	.24	.30	.30	.23	.28	.21	.34	.24	.27	.27	.31	.30	.24	.42	.46	.46	-						
Item19	.17	.19	.19	.21	.22	.24	.23	.26	.18	.21	.22	.26	.30	.18	.33	.58	.44	.42	-					
Item20	.44	.45	.45	.44	.33	.44	.37	.49	.38	.42	.41	.44	.48	.43	.51	.51	.32	.44	.47	-				
Item21	.45	.37	.42	.34	.29	.37	.33	.47	.28	.39	.39	.35	.48	.38	.39	.29	.16	.26	.28	.66	-			
Item22	.42	.43	.40	.40	.31	.37	.34	.42	.36	.37	.36	.38	.44	.41	.38	.39	.18	.31	.29	.65	.62	-		
Item23	.28	.36	.33	.35	.35	.33	.21	.36	.30	.31	.32	.36	.36	.32	.35	.35	.27	.29	.31	.45	.38	.47	-	
Item24	.40	.44	.45	.44	.33	.35	.31	.46	.28	.45	.43	.34	.44	.34	.26	.33	.15	.28	.30	.58	.66	.54	.48	
Item25	.39	.45	.45	.45	.33	.42	.31	.47	.28	.39	.41	.37	.40	.38	.39	.34	.18	.35	.29	.63	.55	.58	.51	
Item26	.40	.41	.41	.40	.27	.38	.34	.45	.27	.42	.40	.32	.39	.31	.29	.26	.15	.34	.29	.51	.60	.45	.39	
Item27	.42	.48	.36	.39	.33	.41	.30	.41	.35	.48	.47	.31	.46	.37	.29	.27	.11	.33	.27	.52	.50	.47	.35	
Item28	-.03	-.05	-.12	-.06	-.05	-.04	.05	-.02	.02	-.05	-.09	.01	.01	.05	.09	.09	.21	.10	.15	.05	.00	.01	.05	
Item29	-.10	-.07	-.07	.00	-.11	-.05	.03	-.07	-.07	-.04	-.07	-.02	-.12	-.03	-.05	-.01	.01	.02	-.02	-.05	-.09	-.06	-.06	
Item30	-.10	-.04	-.04	.05	-.11	-.09	-.03	-.06	-.03	-.07	-.02	-.02	-.10	.05	-.04	-.01	.00	.05	.00	-.07	-.10	-.06	-.06	

Item31	-01	.02	.03	.05	-05	.05	.09	.06	-02	.01	-04	-01	-09	.10	-06	.01	.03	.00	-03	.02	.03	.01	.04
Item32	-05	-03	.01	.03	-09	.00	.08	-01	-03	-02	-06	.02	-06	.01	.00	.07	.15	-07	.06	.01	.00	.00	.04
Item33	-12	-12	-09	-09	-09	-10	-01	-11	-06	-08	-09	-08	-06	.01	-10	-02	.03	.00	.07	.06	-08	-12	-05
Item34	-06	-06	-10	-01	-06	-03	.07	-03	.02	-06	-08	.04	-01	.01	.07	.05	.21	.17	.11	.04	-06	.01	.05
Item35	.02	.04	.00	.09	-04	.08	.12	.05	.02	.03	.03	-03	-01	.10	.05	.04	.06	.05	.06	.04	.07	.08	.10
Item36	.01	.06	.00	.09	-07	-09	-03	-01	-03	-06	.06	-01	-12	.06	-06	-04	-04	.01	-11	.00	.02	.01	.00
Item37	-01	.04	-01	.04	-10	.01	.05	.01	.00	-01	.05	-03	-10	.10	-07	-04	-03	-01	-06	.03	.01	.01	.02
Media	2.58	2.78	3.00	3.24	3.03	2.87	2.38	3.18	2.80	3.36	3.27	2.80	2.97	2.79	2.41	2.18	1.73	2.45	1.95	2.90	3.16	3.00	2.73
Dv. Std.	.88	.87	.91	.88	.92	1.00	1.11	.90	.99	.89	.93	.97	.94	1.00	1.00	1.03	0.96	1.02	.99	.95	1.00	.97	.96
Asimetria	-15	-25	-53	-86	-61	-47	.17	-80	-31	-113	-097	-028	-45	-34	.07	.34	1.06	.04	.65	-42	-87	-60	-28
Curtosi	-68	-64	-61	-25	-55	-86	-1.30	-36	-99	.12	-26	-95	-84	-95	-1.06	-1.08	-08	-1.12	-74	-82	-49	-71	-86

Item24	-																							
Item25	.68	-																						
Item26	.65	.57	-																					
Item27	.58	.55	.58	-																				
Item28	.00	-07	.05	-05	-																			
Item29	-08	-11	-06	-06	.36	-																		
Item30	-05	-08	-04	-01	.34	.68	-																	
Item31	.02	.00	.02	.02	.28	.66	.63	-																
Item32	.02	-04	.03	-06	.44	.69	.54	.61	-															
Item33	-10	-13	-03	-12	.38	.37	.42	.36	.47	-														
Item34	-04	-06	.00	-05	.53	.39	.36	.28	.57	.45	-													
Item35	.06	-04	.07	.01	.30	.38	.44	.44	.42	.38	.40	-												
Item36	.03	.04	.06	-02	.19	.37	.44	.36	.31	.37	.19	.34	-											
Item37	.05	.07	.03	.05	.14	.45	.51	.52	.35	.32	.26	.45	.49	-										
Media	3.36	3.20	3.17	3.32	1.19	1.33	1.46	1.49	1.20	1.31	1.13	1.47	2.08	1.89										
Dv. Std.	.86	.89	.93	.86	.59	.71	.79	.85	.59	.67	.49	.84	1.07	1.02										
Asimetria	-1.18	-80	-85	-97	3.46	2.30	1.77	1.72	3.35	2.47	4.43	1.79	.58	.83										
Curtosi	.44	-34	-28	-14	11.92	4.69	2.44	1.98	11.49	5.89	20.59	2.26	-0.95	-0.55										

Figura 4.1 – Correlogramma relativo agli item dello YES-S



Il correlogramma qui presentato fornisce un'immagine ancor più immediata delle relazioni esistenti gli item che compongono lo YES-S. Da esso si osservano chiaramente due "blocchi" di correlazioni positive, il primo relativo alle 4 dimensioni positive indagate dallo strumento e il secondo relativo alla sottoscala "Esperienze negative". Particolarmente evidenti sono le correlazioni tra gli item della sottoscala "Definizione degli obiettivi" (item 20, 21, 22 e 23) e quelli del fattore "Iniziativa" (item 24, 25, 26, 27). In generale, è anche possibile constatare come le correlazioni positive all'interno di questi due blocchi siano tendenzialmente più forti delle correlazioni negative che

intercorrono tra gli item appartenenti ai fattori positivi e quelli relativi all'unico dominio negativo.

Nella Figura 4.2 sono riportate le saturazioni tra gli item e le rispettive sottoscale e la varianza di errore di ogni item, ossia la varianza non spiegata dalla saturazione. Nella Tabella 4.4, invece, sono riportati i valori degli indici di fit relativi al modello posto alla base del questionario.

Figura 4.2 – Saturazioni tra item e rispettivi fattori e varianza d'errore

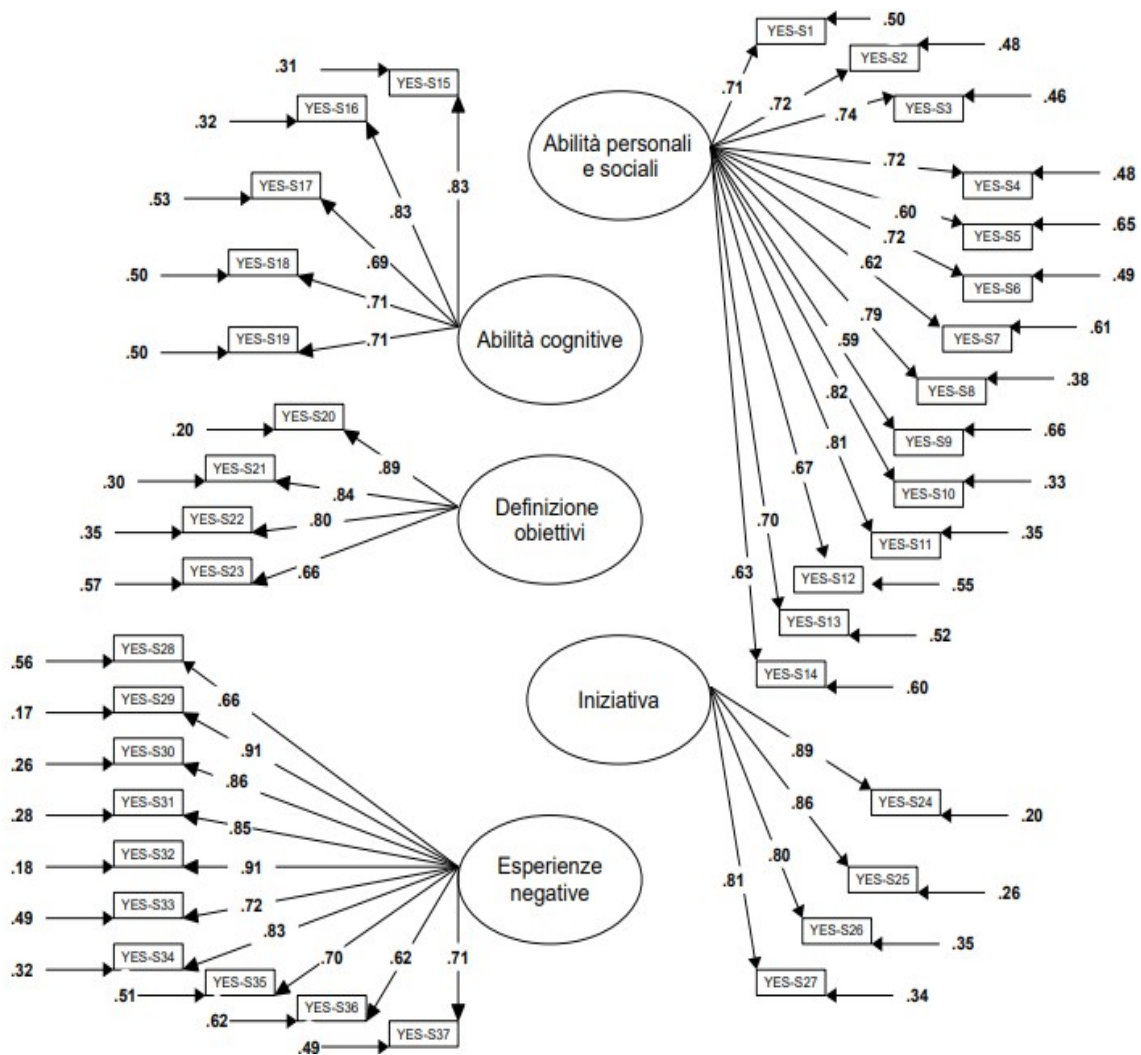


Tabella 4.4 – Indici di bontà dell'adattamento del modello ai dati

Misure di Fit	Indici di bontà (Schermelleh-Engel et al., 2003)		Versione italiana
	Fit buono	Fit adeguato	
χ^2/df	$0 \leq \chi^2 /df \leq 2$	$2 < \chi^2 /df \leq 3$	$\chi^2/df = 2.32$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$.05
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$.08
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$.99
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$.98

Nel complesso, è possibile affermare gli indici di fit emersi dalla CFA esprimono un adattamento più che soddisfacente del modello ai dati e raccolti e sembrano pertanto supportare anche nella versione italiana il modello a 5 fattori elaborato da MacDonald e colleghi.

Per quanto concerne gli item, la saturazione, per essere valida a livello statistico, deve avere un valore maggiore di .30. Posto tale criterio, come è possibile osservare dalla Figura 4.2, tutti gli item presentano una saturazione adeguata (il *range* varia tra .59 e .91), anzi, dal confronto con un'ulteriore analisi relativa a tale modello realizzata da Sullivan e colleghi nel 2015, emerge come nella versione italiana alcuni item presentino una saturazione persino migliore, ad esempio per quanto concerne gli item 10 (.82 nella versione italiana, .59 in quella inglese) e 11 (.81 vs. .52) con il fattore "Abilità personali e sociali), l'item 19 (.71 vs. .31) con il fattore "Abilità cognitive" e l'item 37 (.71 vs. .44) con il fattore "Esperienze negative".

4.4.2. Correlazioni tra i cinque fattori dello YES-S

L'analisi fattoriale confermativa ha poi permesso di esaminare le correlazioni intercorrenti tra le cinque sottoscale che compongono il questionario, le quali sono riportate di seguito nella Tabella 4.5.

Tabella 4.5 – Correlazioni tra i 5 fattori che compongono lo YES-S

	Abilità personali e sociali	Abilità cognitive	Definizione degli obiettivi	Iniziativa	Esperienze negative
Abilità personali e sociali	1.0				
Abilità cognitive	.63	1.0			
Definizione degli obiettivi	.79	.71	1.0		
Iniziativa	.79	.55	.92	1.0	
Esperienze negative	-.09	.01	-.05	-.09	1.0

Nota: in rosso sono indicate le correlazioni non significativamente diverse da zero

Le correlazioni tra le sottoscale positive sono tutte significative per $p < .001$, mentre tutte le correlazioni tra queste e l'unica sottoscala negativa non risultano statisticamente significative. Dalla tabella si nota come i dati rispecchino l'andamento precedentemente osservato nel correlogramma relativo ai singoli item, con forti correlazioni soprattutto per quanto riguarda la dimensione "Definizione degli obiettivi", alla quale sono associati tutti coefficienti maggiori di .70. e che correla con la sottoscala "Iniziativa"

con un coefficiente pari a .92, il che costituisce un'indicazione in merito a una quantomeno parziale sovrapposizione tra i costrutti indagati da queste due dimensioni.

4.4.3. Valutazione dell'affidabilità della versione italiana dello YES-S

Per verificare l'attendibilità dello strumento nel suo adattamento italiano, dapprima si è proceduto a valutare l'omogeneità degli item all'interno delle cinque sottoscale dello strumento. Per fare ciò, è stata effettuata un'analisi delle correlazioni corrette item-scala, i cui risultati sono riportati nella Tabella 4.6. Il *range* di tali correlazioni varia tra .53 a .76, il che è indicatore di un'adeguata omogeneità degli item all'interno dei rispettivi domini.

Tabella 4.6 – Correlazioni corrette item-scala

	APS		AC		DO		IN		EN
Item1	.59	Item15	.54	Item20	.73	Item24	.76	Item28	.43
Item2	.60	Item16	.70	Item21	.67	Item25	.70	Item29	.70
Item3	.66	Item17	.63	Item22	.71	Item26	.70	Item30	.72
Item4	.63	Item18	.57	Item23	.50	Item27	.66	Item31	.68
Item5	.54	Item19	.57					Item32	.69
Item6	.64							Item33	.55
Item7	.53							Item34	.51
Item8	.70							Item35	.57
Item9	.54							Item36	.51
Item10	.67							Item37	.59
Item11	.65								
Item12	.58								
Item13	.56								
Item14	.54								

Nota:
APS = Abilità personali e sociali;
AC = Abilità cognitive;
DO = Definizione degli obiettivi;
I = Iniziativa;
EN = Esperienze negative

Sempre nell'ambito della verifica dell'attendibilità del questionario, si è esaminata la consistenza interna delle sottoscale calcolando l' α di Cronbach per ciascuno di esse. I risultati evidenziano complessivamente una consistenza molto buona e in linea con quanto emerso dallo studio originale di MacDonald e colleghi (2012). I valori di α nel presente studio sono infatti risultati pari a .90 per le abilità personali e sociali, .81 per le abilità cognitive, .82 per la definizione degli obiettivi e .86 sia per l'iniziativa che per le esperienze negative.

4.4.4. Valutazione della validità di costrutto dello YES-S

La validità di costrutto del questionario è stata valutata in termini di validità convergente e divergente, grazie al confronto con i dati raccolti tramite la Scala dell'Autostima di Rosenberg (RSE; Ciarrochi e Bilich, 2006), la Situational Motivation Scale (SIMS) di Deci e Ryan (Guay et al., 2000) e la versione breve della Scala del Benessere Sociale per adolescenti elaborata da Keyes (Petrillo et al., 2011).

In tal senso è stata condotta un'analisi delle correlazioni tra le cinque dimensioni dello YES-S e i diversi domini indagati dagli altri strumenti tramite il calcolo del coefficiente r di Pearson. Si è ipotizzato che i fattori "Abilità personali e sociali", "Abilità cognitive", "Definizione degli obiettivi" e "Iniziativa" avrebbero mostrato correlazioni positive con i punteggi di autostima, di benessere sociale, di *intrinsic motivation* e di *identified regulation* (validità convergente) e negative con l'*external regulation* e l'*amotivation* (validità divergente), e che il fattore "Esperienze negative" avrebbe mostrato un pattern correlazionale diametralmente opposto.

Le correlazioni tra le dimensioni indagate dai vari strumenti sono riportate nella Tabella 4.7 (in rosso sono indicate le correlazioni non significative) e di fatto confermano quanto ipotizzato. In particolare, è possibile notare come le abilità personali e sociali, la definizione degli obiettivi e l'iniziativa mostrino correlazioni positive moderatamente robuste (maggiori di .50) con l'*intrinsic motivation* e l'*identified regulation*, mentre le esperienze negative sono caratterizzate da correlazioni di simile intensità con l'*external*

regulation e *l'amotivation* (rispettivamente .48 e .50). In generale, comunque, è possibile affermare che la validità convergente sia sostenuta dai dati correlazionali con maggiore intensità rispetto alla validità divergente.

Tabella 4.7 – Correlazioni tra fattori di YES-S, RSE, SIMS e Scala del Benessere Sociale

	Autostima	Intrinsic motivation	Identified regulation	External regulation	Amotivation	Benessere sociale
Abilità pers. e sociali	.24	.52	.50	-.14	-.20	.41
Abilità cognitive	.27	.34	.33	-.07	-.07	.33
Definizione obiettivi	.21	.54	.55	-.15	-.21	.32
Iniziativa	.20	.52	.54	-.15	-.24	.25
Esperienze negative	-.34	-.19	-.19	.48	.50	-.15

4.4.5. Analisi delle correlazioni tra i fattori dello YES-S e le principali variabili demografiche

L'ultimo obiettivo delle analisi condotte era quello di individuare se vi fossero differenze legate all'attività sportiva, indagata tramite lo YES-S, in base alle variabili demografiche considerate nel presente studio.

Prima di descrivere i risultati emersi, occorre specificare che, per quanto riguarda il genere, essendo solo quattro i soggetti che non si sono identificati nella categoria "Maschio" o "Femmina", questi ultimi, esclusivamente per ragioni di natura statistica, non sono stati inclusi nelle successive analisi. Queste ultime, pertanto, sono state condotte su un campione di 427 soggetti. Va inoltre evidenziato come, per quanto concerne l'età, i partecipanti siano stati raggruppati in due categorie, ossia 12-15 anni e 16-19 anni.

Dapprima è stato calcolato il coefficiente Rho di Spearman in merito alle correlazioni tra le cinque sottoscale del questionario di MacDonald e colleghi (2012) e le variabili ordinali relative agli anni di pratica sportiva, al numero di allenatori, alla frequenza degli allenamenti, alle ore di allenamento, alla frequenza delle competizioni e al numero di compagni di allenamento. Dalle analisi svolte sono emerse alcune correlazioni significative, tra le quali vale la pena riportare quelle relative alla frequenza degli allenamenti (APS: $\rho = .34$; AC: $\rho = .23$; DO: $\rho = .28$; I: $\rho = .30$) e alle ore di allenamento (APS: $\rho = .31$; AC: $\rho = .20$; DO: $\rho = .31$; I: $\rho = .30$). Da esse si può dedurre come all'aumentare della frequenza e del quantitativo di ore degli allenamenti, aumentino anche le possibilità per gli adolescenti di incrementare le competenze indagate dallo YES-S. Contrariamente a quanto si sarebbe potuto ipotizzare, invece, gli anni di pratica mostrano correlazioni significative, ma generalmente piuttosto basse, solo con le abilità personali e sociali ($\rho = .23$), la definizione degli obiettivi ($\rho = .14$) e l'iniziativa ($\rho = .16$) e pertanto non sembrano associarsi in modo rilevante al grado in cui i partecipanti ritengono che l'attività sportiva abbia influenzato il loro sviluppo.

È stata poi svolta l'analisi della varianza (ANOVA) allo scopo di indagare, rispettivamente, gli effetti delle variabili "Età" (suddivisa in due fasce: 12-15 e 16-19 anni), "Genere" e della loro interazione sui cinque fattori che compongono lo YES-S. Per quanto concerne gli effetti dell'età, sono emerse differenze nell'impatto evolutivo dell'attività sportiva solo nei termini di sviluppo delle abilità cognitive ($F(1, 423) = 4.82$; $p = .03$), con i soggetti rientranti nella fascia compresa tra i 12 e i 15 anni ($M = 2.20$; $DS = .78$) che riportano un maggior incremento di tali abilità all'interno di un contesto sportivo strutturato rispetto ai partecipanti della fascia 16-19 anni ($M = 2.07$, $DS = .73$). Per quanto riguarda il genere, invece, l'unica differenza significativa ($F(1, 423) = 5.26$; $p = .02$), riguarda la definizione degli obiettivi, con i maschi ($M = 3.09$, $DS = .70$) che appaiono maggiormente propensi allo sviluppo di tale abilità rispetto alle femmine ($M = 2.90$, $DS = .81$). Dall'esame dell'effetto dato dall'interazione tra genere ed età su ciascuno dei cinque fattori non sono invece emersi dati significativi.

4.5. Discussione e conclusioni

L'obiettivo primario del presente studio era quello di fornire un primo contributo alla validazione nel contesto italiano dello *Youth Experience Survey for Sport* (YES-S) di MacDonald et al. (2012). Gli autori del questionario nella sua versione originale sono stati animati dall'intento di elaborare uno strumento che fosse in grado di indagare alcune delle competenze e delle esperienze di sviluppo più rilevanti per l'età adolescenziale nella misura in cui vengono influenzate dalla partecipazione ad attività sportive strutturate, le quali rappresentano uno dei contesti extra-scolastici ed extra-familiari privilegiati all'interno dei quali i giovani investono il loro tempo e le loro risorse. Il lavoro di MacDonald e colleghi, come si è potuto osservare nel precedente capitolo, è a sua volta basato sullo *Youth Experience Survey 2.0* (YES 2.0), seconda versione di un questionario costruito da Hansen e Larson (2005) allo scopo di indagare le esperienze evolutive vissute dagli adolescenti all'interno della cornice teorica offerta dal *Positive Youth Development*. Tale approccio, sviluppatosi e diffusosi con forza nell'ultimo decennio del secolo scorso, è nato dal lavoro e dalla riflessione di studiosi appartenenti ad un'ampia varietà di discipline, i quali, accomunati dal proposito di modificare la prospettiva entro cui l'adolescenza è stata storicamente inquadrata, hanno profuso un notevole sforzo teorico e scientifico finalizzato a considerare gli adolescenti non più come un aprioristico problema da risolvere, bensì come delle risorse che è necessario coltivare per il prosperare loro e delle comunità cui appartengono. Centrale in tale visione è il ruolo attivo attribuito ai giovani in quanto individui, ai loro contesti e alle relazioni dinamiche e reciprocamente influenti che li caratterizzano e che sono in grado di fornire un supporto significativo alle traiettorie evolutive degli adolescenti. Il proliferare di modelli concettuali di PYD e il sempre più arricchito patrimonio di teorizzazioni relative alle risorse individuali e contestuali capaci di influire positivamente sullo sviluppo giovanile per lungo tempo non sono stati accompagnati dalla costruzione di strumenti utili alla valutazione delle abilità, delle competenze e delle esperienze evolutive degli adolescenti ed è proprio in quest'ottica che vanno

inquadrati gli sforzi di Hansen e Larson (2005), prima, e di MacDonald (2012), poi, il cui lavoro costituisce, pertanto, un tentativo di strutturare e validare scientificamente la valutazione dello sviluppo giovanile in un'ottica positiva, alla luce dei contesti che maggiormente possono favorirlo.

Il presente studio, dunque, si inserisce lungo questa scia di ricerca e si propone di dotare anche il contesto italiano di uno strumento adeguato in grado di sostenere e valutare lo sviluppo giovanile entro il quadro teorico del *Positive Youth Development*, più nello specifico di uno strumento capace di cogliere l'influenza esercitata dall'attività sportiva sulle traiettorie evolutive degli adolescenti.

Dopo aver tradotto il questionario utilizzando la procedura di *back-translation* e dopo aver ottenuto sufficienti conferme dell'equivalenza semantica tra gli item tradotti e quelli presenti nella versione originale, si è proceduto a sottoporre lo strumento ad analisi fattoriale confermativa (CFA) per valutare l'adeguatezza del modello a cinque fattori ("Abilità personali e sociali", "Abilità cognitive", "Definizione degli obiettivi", "Iniziativa" ed "Esperienze negative") proposto da MacDonald et al. (2012) in termini di bontà di adattamento. Gli indici di fit considerati hanno dato riscontro di un adattamento più che soddisfacente, ponendosi in linea con i risultati ottenuti nello studio originale e confermando, così, l'appropriatezza del modello a cinque fattori anche nel contesto italiano. Tutti gli item, inoltre, presentano una saturazione adeguata relativamente ai rispettivi fattori, in alcuni casi persino migliore di quella ottenuta in un ulteriore studio volto a valutare le proprietà psicometriche del questionario nella sua versione originale in lingua inglese (Sullivan et al., 2015). Le correlazioni tra le sottoscale, per la maggior parte significative, danno ulteriore solidità alla struttura fattoriale dello strumento, con la sola relazione tra "Definizione degli obiettivi" e "Iniziativa" che necessita di essere approfondita in ulteriori studi ($r = .92$), in quanto possibile indicatore di una parziale sovrapposizione tra i costrutti indagati dai due fattori.

Sono state poi raccolte valide prove a sostegno dell'attendibilità dello strumento: l'analisi delle correlazioni corrette item-scala ha permesso di individuare un range di

correlazione compreso tra .53 e .56, il che è indicatore di un'adeguata omogeneità degli item all'interno dei rispettivi domini. Anche la consistenza interna delle sottoscale si è dimostrata molto buona e in linea con quanto osservato nello studio di MacDonald: i valori dell' α di Cronbach, infatti, corrispondono a .90 per le abilità personali e sociali, a .81 per le abilità cognitive, a .82 per la definizione degli obiettivi e a .86 sia per l'iniziativa che per le esperienze negative.

La validità di costrutto del questionario è stata valutata in termini di validità convergente e divergente, grazie al confronto con i dati raccolti tramite gli altri strumenti somministrati ai partecipanti (RSE, SIMS e Scala del Benessere Sociale). Le ipotesi iniziali per cui si riteneva che i fattori "Abilità personali e sociali", "Abilità cognitive", "Definizione degli obiettivi" e "Iniziativa" avrebbero mostrato correlazioni positive con i punteggi di autostima, di benessere sociale, di *intrinsic motivation* e di *identified regulation* (validità convergente) e negative con l'*external regulation* e l'*amotivation* (validità divergente), e che il fattore "Esperienze negative" avrebbe mostrato un pattern correlazionale diametralmente opposto, sono state di fatto confermate, in un quadro che, nel complesso, ha permesso di constatare una maggiore solidità dei dati a sostegno della validità convergente rispetto a quella divergente.

Si è infine colta l'occasione per esaminare l'eventuale presenza di differenze nell'impatto percepito delle esperienze sportive in funzione delle principali variabili demografiche indagate tra i partecipanti. Si è osservato che l'età e il genere, considerati ciascuno in maniera a sé stante, mostrano alcune piccole, ma significative correlazioni con alcuni dei fattori valutati dallo YES-S: nello specifico, pare che, nell'ambito della partecipazione sportiva, i maschi percepiscano un maggiore sviluppo della capacità di definizione degli obiettivi rispetto alle femmine, mentre, per quanto riguarda l'età, i soggetti rientranti nella fascia 12-15 anni riferiscono un maggior incremento delle capacità cognitive all'interno di un contesto sportivo strutturato rispetto agli adolescenti più grandi (16-19 anni). Nel complesso, comunque, alla luce delle correlazioni emerse, le variabili che più di tutte hanno mostrato di avere il potenziale di modificare

l'influenza dell'attività sportiva sono la frequenza e le ore di allenamento: al loro aumentare sembrano essere associate maggiori possibilità per gli adolescenti di incrementare le competenze indagate dallo YES-S.

In generale, i risultati emersi dai dati raccolti sembrano confermare che anche nel contesto italiano lo YES-S possa essere uno strumento dotato di buone proprietà psicometriche e di una struttura fattoriale solida, potenzialmente in grado, anche in virtù della facilità con la quale può essere somministrato, di fornire alcune informazioni utili a comprendere l'influenza esercitata dall'attività sportiva strutturata sullo sviluppo giovanile, all'interno della cornice teorica offerta dal PYD.

Occorre, però, sottolineare anche i diversi limiti che caratterizzano il presente studio: il campione è relativamente esiguo, include partecipanti appartenenti ad un intervallo di età piuttosto ampio, specie considerando i rapidi cambiamenti che intercorrono nel periodo adolescenziale, è sbilanciato per quanto concerne il genere dei partecipanti (quasi il 70% di femmine) ed è caratterizzato da una varietà di sport molto ampia, sia individuali che di squadra, di cui non è stato possibile individuare le caratteristiche specifiche in grado di esercitare un ruolo nelle dinamiche di sviluppo indagate. Inoltre, la mancanza di strumenti analoghi, in grado di indagare simili dimensioni nella cornice del PYD, ha reso inoltre difficile esaminare la validità di costruito dello YES-S, la quale, nel presente studio, è stata valutata in termini di validità convergente e divergente rispetto ai risultati ottenuti tramite l'RSE, la SIMS e la Scala del Benessere Sociale per adolescenti, fornendo dei risultati che costituiscono una discreta base di partenza, ma che non sono sufficienti a garantirne la solidità.

Un ulteriore limite deve, infine, essere menzionato: lo YES-S è uno strumento autovalutativo e come tale è soggetto a possibili distorsioni nelle risposte dovute a fenomeni quali la desiderabilità sociale.

In linea con quanto già affermato da MacDonald et al. (2012) e da Sullivan et al. (2015), si suggerisce le ricerche future approfondiscano ulteriormente la valutazione delle proprietà psicometriche dello strumento prendendo in esame campioni più ampi ed

equilibrati per genere, differenziando le analisi in funzione dell'età dei partecipanti ed esaminando nei dettagli e con maggiore precisione le caratteristiche degli sport praticati (es. di squadra vs. individuali, agonistici vs. non agonistici, etc.), così da coglierne gli elementi aventi un ruolo significativo nell'influenzare lo sviluppo giovanile in un'ottica positiva. Si suggeriscono, inoltre, ulteriori studi volti a testare la validità di costrutto dello strumento, non solo in termini di validità convergente e divergente.

Si auspica, infine, che questo primo contributo alla validazione dello YES-S, il quale ha permesso di constatare il potenziale insito in questo strumento anche in riferimento alla popolazione italiana, possa costituire un ulteriore passo, in ambito scientifico e non solo, nella direzione dell'acquisizione di una prospettiva sempre più votata a considerare gli adolescenti come semi preziosi di cui è importante avere cura, affinché abbiano sempre a disposizione il supporto e il sostegno necessari per poter fiorire all'interno delle nostre comunità.

APPENDICE: GLI STRUMENTI

**YOUTH EXPERIENCE SURVEY FOR SPORT
(YES-S)**

MacDonald et al., 2012

Adattamento italiano a cura di P. Albiero, F. Amato

Nella mia esperienza sportiva (indicare una delle quattro opzioni a disposizione: no per niente, un po', abbastanza, assolutamente sì):

	No, per niente	Un po'	Abbastanza	Assolutamente sì
1. Sono diventato/a più bravo/a a dare dei feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sono diventato/a più bravo/a a ricevere dei feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sono diventato/a più bravo/a a condividere le responsabilità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ho imparato che lavorare insieme richiede dei compromessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ho imparato ad essere paziente con gli altri membri del gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In questa attività gli altri hanno fatto affidamento su di me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ho imparato le sfide dell'essere un leader	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ho imparato ad aiutare gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ho imparato che non è necessario che mi piacciono le persone per lavorare con loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ho fatto nuove amicizie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No, per niente	Un po'	Abbastanza	Assolutamente sì
11. Ho fatto nuove conoscenze all'interno della comunità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ho scoperto di avere molte cose in comune con persone di diversa estrazione/background	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Ho avuto conversazioni positive con i miei genitori/tutori/mentori grazie a questa attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ho imparato come le mie emozioni e il mio atteggiamento influenzino gli altri membri del gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ho migliorato le mie capacità nella ricerca di informazioni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ho migliorato le mie capacità scolastiche (lettura, scrittura, matematica, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Ho migliorato le mie capacità informatiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Ho migliorato le mie capacità creative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. La mia voglia di continuare la scuola è aumentata grazie a questa attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No, per niente	Un po'	Abbastanza	Assolutamente sì
20. Ho imparato a trovare diversi modi per raggiungere i miei obiettivi/mete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Mi sono posto degli obiettivi personali in questa attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Ho imparato a tenere in considerazione le sfide quando faccio progetti per il futuro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ho osservato come gli altri risolvono i problemi e ho imparato da loro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Ho imparato a impegnarmi e sforzarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Ho imparato a focalizzare la mia attenzione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Ho messo tutte le mie energie in questa attività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ho migliorato le mie capacità atletiche o fisiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Sono stato trattato in modo diverso a causa del mio genere, della mia estrazione/background, della mia etnia, della mia disabilità o del mio orientamento sessuale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	No, per niente	Un po'	Abbastanza	Assolutamente sì
29. I leader adulti di questa attività erano controllanti e manipolatori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. I leader adulti di questa attività mi intimorivano	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. I leader adulti di questa attività facevano commenti personali che mi hanno fatto arrabbiare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. I leader adulti di questa attività mi spingevano a fare cose che considero moralmente sbagliate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Altri/e ragazzi/e del gruppo hanno fatto commenti inappropriati a sfondo sessuale, battute o gesti offensivi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Altri/e ragazzi/e del gruppo mi hanno spinto a bere alcol o a usare sostanze	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Sono stato/a costretto/a a fare più di quanto mi spettasse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. In questa attività c'erano dei gruppetti o delle combriccole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Questa attività mi ha causato stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SCALA DELL'AUTOSTIMA DI ROSENBERG
(RSE)
Rosenberg, 1965

Per ciascuna delle seguenti domande indica il tuo grado di accordo scegliendo una delle 4 opzioni disponibili: fortemente in disaccordo, in disaccordo, d'accordo, fortemente d'accordo

	Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo
1. Penso di valere almeno quanto gli altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso di avere un certo numero di buone qualità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Nel complesso, sono portato a pensare di essere un vero fallimento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sono capace di fare le cose bene almeno come la maggior parte delle persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso di non avere molto di cui essere fiero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ho un atteggiamento positivo verso me stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Nel complesso sono soddisfatto di me stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Desidererei avere più rispetto per me stesso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Senza dubbio a volte mi sento inutile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A volte penso di essere un buono a nulla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SITUATIONAL MOTIVATION SCALE

(SIMS)

Deci e Ryan, 1985, 1991

Le affermazioni seguenti rappresentano alcuni motivi per cui le persone partecipano ad una certa attività. Indica quanto sei d'accordo con ciascuna delle affermazioni, scegliendo l'opzione che corrisponde maggiormente al tuo pensiero: Per nulla d'accordo, Molto poco d'accordo, Poco d'accordo, Mediamente d'accordo, Abbastanza d'accordo, Fortemente d'accordo o Completamente d'accordo.

Perché partecipi o hai partecipato ad attività fisiche e sportive?

	Per nulla d'accordo	Molto poco d'accordo	Poco d'accordo	Mediamente d'accordo	Abbastanza d'accordo	Fortemente d'accordo	Completamente d'accordo
1. Perché trovo queste attività interessanti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Perché ho scelto di farle per il mio benessere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Perché sono spinto dagli altri a praticarle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Potrebbero esserci dei buoni motivi per praticare queste attività, ma personalmente non ne vedo alcuno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Per nulla d'accordo Molto poco d'accordo Poco d'accordo Mediamente d'accordo Abbastanza d'accordo Fortemente d'accordo Completamente d'accordo

5. Perché trovo queste attività veramente piacevoli

6. Perché trovo che queste attività mi facciano bene

7. Perché è qualcosa che sono obbligato a fare

8. Pratico queste attività, ma non sono sicuro se ne valga la pena

9. Perché trovo queste attività divertenti

10. Per una mia decisione personale

11. Perché non ho altra scelta che farle

Per nulla d'accordo Molto poco d'accordo Poco d'accordo Mediamente d'accordo Abbastanza d'accordo Fortemente d'accordo Completamente d'accordo

12. Non lo so, non ne vedo il vantaggio

13. Per il benessere che provo quando faccio queste attività

14. Perché credo che queste attività siano importanti per me

15. Perché gli altri si aspettano che io le faccia

16. Pratico queste attività, ma mi chiedo se sia una buona cosa continuare

**SCALA DEL BENESSERE SOCIALE
PER ADOLESCENTI
(VERSIONE BREVE)
Keyes, 2005**

Indica quante volte ritieni di aver pensato ciascuna delle seguenti affermazioni, scegliendo un'opzione tra: mai, raramente, qualche volta, abbastanza spesso, spesso, ogni giorno.

	Mai	Raramente	Qualche volta	Abbastanza spesso	Spesso	Ogni giorno
1. Hai pensato di poter dare un contributo importante alla tua società	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hai sentito di appartenere a una comunità (come un gruppo sociale, la tua scuola o il vicinato)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Hai pensato che la nostra società sta diventando un posto migliore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Hai pensato che le persone sono fondamentalmente buone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hai avuto l'impressione che il modo in cui funziona la società abbia un senso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the Importance of Intentionally Structuring the Youth Sport Context to Facilitate Positive Youth Development. *Journal of Applied Sport Psychology*. <https://doi.org/10.1080/10413200.2016.1164764>

Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., & Sesma Jr., A. (2007). Positive Youth Development: Theory, Research, and Applications. In *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd.
<https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0116>

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables* (pp. xiv, 514). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118619179>

Bruner, M. W., McLaren, C. D., Sutcliffe, J. T., Gardner, L. A., Lubans, D. R., Smith, J. J., & Vella, S. A. (2021). The effect of sport-based interventions on positive youth development: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 0(0), 1–28.
<https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1875496>

Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *Staps*, 109, 25–39. <https://doi.org/10.3917/sta.109.0025>

Camiré, M., & Santos, F. (2019). *Promoting Positive Youth Development and Life Skills in Youth Sport: Challenges and Opportunities amidst Increased Professionalization*. 5, 27–34.

Catalano, R., Berglund, M., Ryan, J., Lonczak, H., & Hawkins, J. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5.
<https://doi.org/10.1037//1522-3736.5.1.515a>

Causgrove Dunn, J., Dunn, J., & Bayduza, A. (2007). Causgrove Dunn, J., Dunn, J.G.H., & Bayduza, A.L. (2007). Perceived athletic competence, sociometric status, and loneliness in elementary school children. *Journal of Sport Behavior*, 30, 249-269.

Journal of Sport Behaviour, 30, 249.

Ciarrochi, J., & Bilich, L. (2007). Acceptance and Commitment Therapy. Measures Package. *Unpublished manuscript, University of Wollongong, Wollongong, Australia.*

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and Changes in Children's Social Status: A Five-Year Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29(3), 261–282.

Côté, J. (1999). The Influence of the Family in the Development of Talent in Sport. *The Sport Psychologist*, 13, 395–417. <https://doi.org/10.1123/tsp.13.4.395>

Cox, R. H., Martens, M. P., & Russell, W. D. (2003). Measuring Anxiety in Athletics: The Revised Competitive State Anxiety Inventory-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25(4), 519–533.

Damon, W. (2004). What is Positive Youth Development? *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 13–24. <https://doi.org/10.1177/0002716203260092>

Eccles, J., & Gootman, J. (2002). Community Programs to Promote Youth Development. In *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics—J DEVELOP BEHAV PEDIAT* (Vol. 26). <https://doi.org/10.1097/00004703-200510000-00009>

Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334890>

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175–213. <https://doi.org/10.1023/A:1005614228250>

Hansen, D., & Larson, R. (2002). *The Youth Experiences Survey 1.0: Instrument development and testing.*

Hansen, D., & Larson, R. (2005). *The youth experience survey 2.0: Instrument revisions and validity testing.*

Holt, N., Deal, C., Pankow, K., Tenenbaum, G., Eklund, R., & Boiangin, N. (2020). *Positive Youth Development Through Sport*. 429–446.

<https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch20>

Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT THROUGH SPORT: A REVIEW. *Positive Youth Development through Sport*, 6.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., MacDonald, D., Strachan, L., & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study.

International Review of Sport and Exercise Psychology, 10(1), 1–49.

<https://doi.org/10.1080/1750984X.2016.1180704>

Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14(4), 245–257. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2003.00338.x>

Kavussanu, M., & Boardley, I. D. (2009). The Prosocial and Antisocial Behavior in Sport Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31(1), 97–117.

<https://doi.org/10.1123/jsep.31.1.97>

Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170–183. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.170>

Lerner, R. M. (2005). *PROMOTING POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT: THEORETICAL AND EMPIRICAL BASES*. White paper prepared for: Workshop on the Science of Adolescent Health and Development, National Research Council, Washington, DC. September 9, 2005. National Research Council/Institute of Medicine. Washington, D.C.: National Academy of Sciences

Lerner, R. M., & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: Developmental systems and applied developmental science. *The Journal of Adolescent Health: Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 31(6 Suppl), 122–135. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(02\)00495-0](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(02)00495-0)

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Schmid, K. L., & Napolitano, C. M. (2011). Positive Youth Development: Processes, Programs, and Problematics. *Journal of Youth Development*, 6(3), Articolo 3. <https://doi.org/10.5195/jyd.2011.174>

MacDonald, D. J., Côté, J., Eys, M., & Deakin, J. (2012). Psychometric properties of the Youth Experience Survey with young athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(3), 332–340. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.09.001>

Marsh, H., Balla, J., & Hau, K. (1996). *An evaluation of incremental fit indices: A clarification of mathematical and empirical properties*. <https://www.semanticscholar.org/paper/An-evaluation-of-incremental-fit-indices%3A-A-of-and-Marsh-Balla/21776efe62b02df23aa8385c41134bdf679c9e24>

Petitpas, A., Cornelius, A., Vanraalte, J., & Jones, T. (2005). A Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *The Sport Psychologist*, 19, 63–80. <https://doi.org/10.1123/tsp.19.1.63>

Petrillo, G., Caso, D., & Donizzetti, A. R. (2011). Determinanti psicologiche e contestuali del benessere sociale in adolescenza. *Rassegna di Psicologia*, 2/2011. <https://doi.org/10.7379/70550>

Roth, J. L., & Brooks-gunn, J. (2003). Youth development programs: Risk, prevention and policy. *Journal of Adolescent Health*, 32(3), 170–182. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00421-4](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00421-4)

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8, 23–74.

Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 10, 131–141. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S179946>

Sullivan, P., LaForge-MacKenzie, K., & Marini, M. (2015). Confirmatory Factor Analysis of the Youth Experiences Survey for Sport (YES-S). *Open Journal of*

Statistics, 05, 421–429. <https://doi.org/10.4236/ojs.2015.55044>

Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive Youth Development From Sport to Life: Explicit or Implicit Transfer? *Quest*, 66(2), 203–217.

<https://doi.org/10.1080/00336297.2013.867275>

Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive Youth Development: A Measurement Framework for Sport. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 7, 601–614. <https://doi.org/10.1260/1747-9541.7.3.601>

Wiese-Bjornstal, D., & Weiss, M. (2009). *Promoting positive youth development through physical activity*.