

UNIVERSITÀ POLITECNICA DELLE MARCHE FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA

Corso di Laurea in Terapia della Neuro e Psicomotricità dell'Età Evolutiva

Attività sportiva organizzata e regolazione emotivo-comportamentale nei bambini in età scolare: uno studio osservazionale trasversale

Organized sports activity and emotion-behavioral regulation in school-aged children: a cross-sectional observational study

Relatore:(Prof.ssa)
Elisa Andrenelli

Tesi di laurea di:
Lorenzo Bravi
Matricola: S1118235

Correlatore: (Dott.) Leonardo Sabbatini

Anno Accademico 2025-2026

INDICE

CAPITOLO 1 3
Sviluppo emotivo e regolazione emotiva in età evolutiva 3
1.1 Sviluppo emotivo nel bambino 3
1.2 Regolazione emotiva in età scolare 5
1.3 Competenze socio-relazionali e comportamento 8
1.4 Difficoltà emotivo- comportamentali in età evolutiva 9
CAPITOLO 2 12
Attività sportiva e benessere psicologico nel bambino 12
2.1 Lo sport in età evolutiva 13
2.2 Sport organizzato e contesti di socializzazione 15
2.3 Benefici psicologici, emotivi e relazionali dell'attività sportiva 16
2.4 Attività sportiva e regolazione emotivo-comportamentale 18
CAPITOLO 3 21
Studio osservazionale 21
3.1 Introduzione e razionale dello studio 21
3.2 Obiettivi e ipotesi 23
3.3 Materiali e metodi 24
3.3.1 Disegno dello studio 24
3.3.2 Partecipanti e criteri di inclusione/esclusione 24
3.3.3 Definizione dei gruppi e delle variabili di esposizione .....……..26
3.3.4 Procedura di raccolta dati 26
3.3.5 Strumenti di valutazione 26
3.3.6 Analisi statistica 29
3.4 Risultati 30
3.4.1 Caratteristiche del campione 30
3.4.2 Confronto dei punteggi allo Strengths and Difficulties Questionnaire 32
3.4.3 Regolazione emotiva valutata mediante Emotion Regulation Checklist ... 34
3.4.4 Analisi multivariata 36
3.4.5 Fattori associati alla labilità/negatività emotiva 38
3.4.6 Caratteristiche della pratica sportiva 41
CAPITOLO 4 42
4.1 Discussione 42
4.1.1 Punti di forza e limiti dello studio ……..44
4.2 Conclusioni 45
BIBLIOGRAFIA 46

CAPITOLO 1

Sviluppo emotivo e regolazione emotiva in età evolutiva

L'età evolutiva rappresenta una delle fasi di cambiamento più cruciali del ciclo di vita individuale, caratterizzata da una complessa interazione tra fattori biologici, fattori intrinseci e fattori estrinseci. In particolare, la fascia d'età presa in esame dalla presente tesi riguarda il periodo che va dai 5 ai 12 anni. Questa specifica finestra temporale mette il bambino di fronte a inedite sfide evolutive che richiedono un'autonomia crescente e una sempre più affinata competenza sociale.
L'obiettivo di questo primo capitolo è di tracciare un quadro teorico di riferimento con riguardo allo sviluppo e alla regolazione emotiva, in questo delicato frangente di vita.

1.1 Sviluppo emotivo nel bambino

Lo sviluppo emotivo rappresenta una componente essenziale del percorso evolutivo del bambino. Si tratta di un processo attraverso il quale il bambino impara progressivamente a riconoscere, comprendere, esprimere e gestire le proprie emozioni. Fin dai primi giorni di vita, il bambino manifesta diversi stati emotivi che vengono inizialmente regolati attraverso l'interazione con le figure di accudimento. Crescendo tali competenze diventano sempre più articolate, consentendo al bambino di comprendere meglio i propri stati interni e quelli degli altri e di adattare le proprie risposte alle diverse situazioni. L'abilità della regolazione emotiva non è presente in forma compiuta fin dalla nascita, ma si sviluppa gradualmente e attraverso l'interazione tra diverse componenti, come ad esempio le caratteristiche individuali, la progressiva e graduale maturazione delle capacità cognitive e le esperienze vissute all'interno dei contesti relazionali. Attraverso le numerose e ripetute esperienze di interazione, il bambino impara progressivamente a gestire i propri stati emotivi, passando progressivamente dalla co-regolazione a strategie di autoregolazione sempre più autonome. Secondo Eisenberg, Hofer e Vaughan (2007), la regolazione emotiva viene definita come una serie di processi utilizzati per gestire e modificare se, quando e come si sperimentano le emozioni e gli stati motivazionali e fisiologici ad esse correlati, nonché il modo in cui le emozioni vengono espresse a livello

comportamentale. La stessa Eisenberg in collaborazione con Spinrad (2004), sottolinea l'importanza della distinzione tra regolazione estrinseca (guidata da fonti esterne, come ad esempio genitori e caregiver) e l'autoregolazione vera e propria, derivante da processi intrinseci dell'individuo, quali attenzione, inibizione e cognizione.

Questi processi intrinseci contribuiscono alla capacità del bambino di modulare le proprie risposte emotive e comportamentali. La letteratura scientifica evidenzia inoltre come l'autoregolazione sia direttamente collegata allo sviluppo e alla maturazione delle funzioni esecutive, in particolare per quanto riguarda il controllo dell'attenzione e la capacità di inibizione.

Lo sviluppo dell'autoregolazione avviene in maniera graduale, seguendo una traiettoria evolutiva che accompagna il bambino verso l'ingresso nella scuola primaria, caratterizzata da un progressivo passaggio da forme di regolazione sostenute principalmente dall'ambiente a modalità nelle quali il bambino assume un ruolo attivo. Nei primi mesi di vita (0-6 mesi) le capacità autonome di regolazione sono ancora limitate e il neonato dipende in larga misura dalla co-regolazione fornita dalle figure di accudimento, le quali intervengono regolando l'esposizione agli stimoli ambientali e alleviando il disagio e lo stress attraverso il contatto fisico o la semplice voce.

I primi precursori di una reale autoregolazione coincidono con i primi sistemi attenzionali. Intorno agli 8-10 mesi, il bambino inizia a focalizzare deliberatamente lo sguardo, abilità che intorno ai 18 mesi si trasforma in un controllo attenzionale più flessibile, permettendo al piccolo di distogliere in maniera attiva la propria attenzione da uno stimolo frustrante.

Con l'ingresso nel periodo prescolare, la capacità di controllare il comportamento subisce un'accelerazione significativa. In questa finestra emergono funzioni esecutive superiori, che forniscono al bambino i mezzi neuropsicologici necessari per inibire le risposte automatiche e impulsive, facilitando il rispetto delle prime semplici regole sociali, visibili a partire dal gioco.

A tal proposito, Eisenberg e Sulik (2012) evidenziano come i cambiamenti evolutivi in questa fase comportino una transizione cruciale nelle strategie adoperate dal bambino: i tentativi di regolazione di tipo prettamente comportamentale e motorio (come la ricerca del contatto fisico o l'allontanarsi da una determinata situazione) lasciano il posto a forme di controllo più cognitive ed interiorizzate. Gli autori sottolineano come le funzioni esecutive diventino uno strumento mentale sempre più raffinato, permettendo al soggetto di modulare il proprio stato interno, con una dipendenza progressivamente minore dal supporto derivante dall'ambiente esterno.

Nonostante questo progressivo sviluppo delle capacità individuali, il contesto relazionale continua a rivestire un ruolo importante. Il modello tripartito proposto da Morris e collaboratori (2007) evidenzia infatti come l'ambiente familiare influenzi la capacità di regolazione emotiva del minore attraverso tre meccanismi: l'apprendimento per osservazione e modellamento del comportamento dei genitori, le pratiche genitoriali esplicitamente rivolte alla gestione delle emozioni e, infine, il clima emotivo generale della famiglia, determinato dallo stile genitoriale e dalla qualità dell'attaccamento. L'ambiente familiare si configura così come un primo contesto di apprendimento emotivo, nel quale il bambino può sperimentare e acquisire modalità sempre più efficaci di regolazione.

In questo senso, l'acquisizione dell'autoregolazione non coincide con una completa indipendenza dal contesto relazionale, ma con la progressiva capacità di utilizzare in modo più autonomo le competenze sviluppate attraverso le prime esperienze di relazione.

1.2 Regolazione emotiva in età scolare

Con il proseguire dello sviluppo, le capacità di regolazione emotiva acquisite durante l'infanzia vengono ulteriormente consolidate e integrate con competenze cognitive più complesse. Tra i 5 e i 12 anni, infatti, la regolazione emotiva si arricchisce di componenti cognitive sempre più sofisticate, permettendo al bambino di riflettere maggiormente sul proprio vissuto emotivo e su come gestirlo, oltre che a controllare ciò che si manifesta esteriormente.

Il controllo attenzionale permette al soggetto in età evolutiva di indirizzare in maniera attiva la propria concentrazione lontano da uno stimolo frustrante o emotivamente attivante, contribuendo a modulare la risposta emotiva prima che questa si traduca in comportamento impulsivo.

Di pari passo, l'inibizione comportamentale e cognitiva agisce come un vero e proprio freno biologico e psicologico, consentendo al bambino di sopprimere una risposta impulsiva immediata e lasciando spazio a strategie di coping più riflessive e socialmente accettabili. Questi processi interni, in associazione allo sviluppo delle capacità cognitive superiori, favoriscono una gestione più efficace delle richieste tipiche dell'età scolare.

La scuola primaria costituisce pertanto un contesto particolarmente significativo per l'esercizio e il consolidamento di tali competenze, poiché richiede al bambino di integrare

la regolazione degli stati emotivi con il rispetto di regole, il mantenimento dell'attenzione e l'adattamento del comportamento alle richieste situazionali.

Un importante contributo alla comprensione di questo cambiamento è offerto dall'articolo di Cole e Jacobs (2018), nel quale viene analizzato il progressivo sviluppo delle capacità dei bambini di distinguere tra l'emozione effettivamente provata e quella espressa all'esterno. Le autrici evidenziano come, nel corso dell'età evolutiva, il controllo dell'espressione emotiva lasci progressivamente spazio a forme più complesse di regolazione delle emozioni.

Per comprendere meglio questo passaggio nell'articolo di Cole viene citato un famoso esperimento noto come il compito del "regalo deludente". In questo studio si osserva la reazione dei bambini quando ricevono un regalo che non gradiscono. Già a partire dai 3 anni, i piccoli tendono spontaneamente a sorridere e a mostrarsi contenti se l'assistente di ricerca si trova nella stanza, mentre modificano tale comportamento nel momento in cui restano soli. Questo dimostra che il tentativo di controllare l'espressione della delusione inizia molto presto, ben prima di comprendere a pieno le regole sociali.

Tuttavia è proprio durante l'età scolare che questa capacità si sviluppa ulteriormente. I dati riportati da Cole e Jacobs mostrano che gli alunni di terza elementare, rispetto ai bambini di prima elementare, sono molto più consapevoli e fanno riferimento alla discrepanza tra cosa provano effettivamente e cosa mostrano. È interessante notare, inoltre, come i maschi abbiano riferito questa separazione tra vissuto interno ed espressione visibile ancora più frequentemente delle femmine.

In questa profonda transizione il bambino perciò non si limita ad un comportamento automatico per compiacere l'adulto, ma impara a gestire l'impatto delle proprie emozioni sul gruppo.

Un ulteriore meccanismo fondamentale che si sviluppa durante l'età scolare è rappresentato dalla rivalutazione cognitiva (cognitive reappraisal), approfondita nella rassegna di Willner e collaboratori (2022). Tale strategia consiste nella capacità del bambino di reinterpretare a livello mentale una situazione frustrante per ridurne l'impatto emotivo negativo.

Sebbene i primi precursori di questa abilità emergano già nell'infanzia, è proprio durante il periodo della scuola primaria che i bambini possono ricorrere in maniera progressivamente più consapevole a tale strategia. Poter ristrutturare il proprio pensiero di fronte a una difficoltà scolastica, ad esempio leggendo un brutto voto non come un fallimento ma come uno stimolo ad impegnarsi di più, può favorire una risposta

maggiormente adattiva, offrendo uno strumento funzionale ed essenziale per l'autonomia emotiva.

La rassegna sistematica di Willner e colleghi (2022) mostra una particolare concentrazione di studi sull'infanzia media, compresa indicativamente tra i 7 e i 10,9 anni, e sulla prima adolescenza. Questa attenzione riflette l'interesse per una fase dello sviluppo nella quale le strategie cognitive di regolazione diventano progressivamente più esplicite e consapevoli.

Per mappare l'effettivo possesso di questa competenza e comprendere come i bambini interiorizzano questo processo, la ricerca scientifica ha fatto riferimento in larga misura su strumenti di autovalutazione. Attraverso questi compiti, ai bambini viene richiesto di riferire in modo attivo sul controllo dei propri pensieri di fronte a situazioni sfidanti, permettendo di indagare la crescente consapevolezza delle strategie utilizzate per gestire le esperienze emotive.

Un altro dato particolarmente importante riguarda l'oggetto target di queste valutazioni. La letteratura analizzata evidenzia che la rivalutazione cognitiva viene indagata principalmente di fronte a vissuti emotivi a valenza negativa. Questa abilità si rivela come un fattore protettivo essenziale in età scolare, poiché interviene per modulare e depotenziare l'impatto di stati affettivi fortemente disfunzionali per il minore, quali la tristezza, la rabbia e la paura. Saper ristrutturare cognitivamente la frustrazione o le prime minacce di esclusione sociale permette al minore di contenere la reattività emotiva immediata, affrontando interazioni sociali e le richieste del contesto normativo con strumenti di coping più flessibili.

Considerando nello specifico la fascia d'età compresa tra i 5 e i 12 anni, la regolazione emotiva si inserisce quindi all'interno di un periodo caratterizzato da una progressiva maturazione delle competenze cognitive, attentive ed esecutive. Le richieste della vita scolastica offrono numerose occasioni nelle quali tali competenze possono essere esercitate: rispettare le regole, attendere il proprio turno, mantenere l'attenzione durante un'attività, tollerare l'errore e gestire la frustrazione costituiscono infatti occasioni concrete attraverso le quali le capacità di autoregolazione vengono esercitate e progressivamente consolidate.

Tra gli 8 e i 10 anni circa, tali capacità tendono a consolidarsi e a diventare maggiormente flessibili. Il bambino acquisisce una più efficace capacità di anticipare le conseguenze delle proprie azioni e di modificare il comportamento in funzione delle caratteristiche della situazione. Parallelamente aumenta la possibilità di utilizzare strategie cognitive per

affrontare emozioni spiacevoli, come la rivalutazione della situazione, la ricerca di soluzioni alternative e il ricorso al dialogo interno. La regolazione emotiva, quindi, comprende anche la capacità di orientare il proprio comportamento verso obiettivi adeguati, anche quando l'esperienza emotiva risulta particolarmente intensa.

Tra i 10 e 12 anni, con l'ulteriore maturazione delle funzioni esecutive e delle capacità metacognitive, il bambino diviene progressivamente più consapevole dei propri stati interni e delle strategie che può utilizzare per modificarli. La regolazione assume pertanto caratteristiche maggiormente intenzionali e flessibili: il bambino può riconoscere l'emozione che sta sperimentando, comprenderne le possibili cause, valutare le conseguenze delle diverse modalità di risposta e scegliere strategie maggiormente adeguate alle richieste della situazione. Questa crescente capacità di monitoraggio e di controllo consente inoltre di integrare maggiormente la dimensione emotiva con quella sociale, favorendo una gestione più efficace delle relazioni con adulti e coetanei. Questa crescente capacità di monitoraggio contribuisce anche a una gestione più efficace delle interazioni sociali, aspetto che verrà approfondito nella sezione successiva.

1.3 Competenze socio-relazionali e comportamento

Le competenze di regolazione emotiva sviluppate e consolidate nel corso dell'età scolare assumono una particolare rilevanza nelle relazioni con i coetanei. Il bambino si trova infatti a confrontarsi con situazioni che richiedono capacità di adattamento e rispetto delle regole condivise. In questo contesto, le competenze socio-relazionali e le condotte comportamentali rappresentano importanti dimensioni del funzionamento sociale. La regolazione emotiva assume quindi un ruolo centrale nel funzionamento sociale del bambino, influenzando la qualità delle interazioni con i coetanei e la possibilità di instaurare relazioni positive e durature. La gestione della frustrazione, la capacità di attendere, rispettare le regole e modulare le proprie risposte emotive permettono al bambino di partecipare in maniera più adeguata alle attività condivise favorendo la cooperazione.

Dinamiche come il gioco condiviso, la partecipazione ad attività di gruppo e la gestione di eventuali divergenze richiedono di saper riconoscere i propri stati emotivi e, contemporaneamente, di comprendere quelli degli altri; per questo la regolazione emotiva diventa funzionale sia al controllo della propria risposta comportamentale, che alla possibilità di adottare modalità di interazione più adeguate.

Anche la gestione dei conflitti rappresenta un'importante espressione delle competenze socio-relazionali acquisite durante l'età evolutiva. Di fronte a una situazione di contrasto, il bambino deve progressivamente imparare a tollerare la frustrazione, inibire risposte impulsive e ricorrere a modalità comunicative e comportamentali maggiormente funzionali. La capacità di affrontare il conflitto senza interrompere necessariamente la relazione rappresenta pertanto un importante indicatore della maturazione delle competenze sociali e della capacità di autoregolazione.

Alla luce di ciò, si può affermare che il contesto sociale assume un ruolo significativo nel consolidamento delle competenze emotive e comportamentali. Le esperienze quotidiane con i pari offrono al bambino numerose occasioni per sperimentare, modificare e affinare le proprie modalità di risposta, favorendo una progressiva interiorizzazione delle regole che organizzano la convivenza e la partecipazione alle attività condivise.

Le difficoltà nella gestione delle emozioni e del comportamento possono, al contrario, interferire con la qualità delle relazioni e con la partecipazione alle esperienze condivise. Aspetto che introduce il successivo tema delle difficoltà emotivo-comportamentali che verrà approfondito nella sezione successiva.

1.4 Difficoltà emotivo- comportamentali in età evolutiva

La letteratura distingue le risposte comportamentali in due macro-categorie, entrambe fortemente riconducibili, anche se attraverso modalità differenti, alle difficoltà che possono emergere nei processi di regolazione emotiva:

- le condotte esternalizzanti: si manifestano verso l'esterno attraverso l'impulsività, l'aggressività fisica o verbale e i comportamenti oppositivi. In ambito sociale, un bambino che reagisce alle frustrazioni relazionali con modalità esternalizzanti può incontrare maggiori difficoltà nella relazione con i coetanei, nella cooperazione e nella partecipazione alle attività condivise.
- Le condotte internalizzanti si esprimono invece verso l'interno, attraverso il ritiro sociale, l'isolamento, l'ansia e i sintomi somatici. Queste manifestazioni possono portare il bambino a limitare la partecipazione alle esperienze sociali e a ridurre le occasioni di confronto con i pari, con possibili ripercussioni sullo sviluppo delle competenze relazionali

A supporto di questa complessa dinamica, la fondamentale rassegna teorica operata da Eisenberg, Spinrad ed Eggum (2010) analizza approfonditamente il legame diretto tra lo

sviluppo dell'autoregolazione emotiva e il rischio di disadattamento infantile. Le autrici evidenziano innanzitutto la necessità di distinguere tra i processi di autoregolazione caratterizzati da un controllo relativamente automatico o poco volontario e quelli che richiedono un maggiore coinvolgimento intenzionale e consapevole all'interno dei quali si collocano le strategie cognitive più mature.

Le differenze individuali nella capacità di controllo possono contribuire a delineare differenti modalità di adattamento, sebbene le capacità di autoregolazione si sviluppino velocemente nei primi anni di vita per poi affinarsi lentamente nei successivi. Tali differenze risultano dall'interazione tra caratteristiche individuali e influenze ambientali. L'elemento più significativo che emerge dal contributo di Eisenberg e collaboratrici riguarda il diverso rapporto tra capacità regolatoria e le differenti forme di disadattamento. I dati in letteratura mostrano che le differenze individuali nei livelli di autoregolazione emotiva sono associate in modo particolarmente consistente alla presenza di comportamenti esternalizzanti: una scarsa capacità di controllo è associata a una maggiore presenza di condotte impulsive ed aggressive. Al contrario, il legame con i problemi di tipo internalizzante appare meno lineare nei primi anni di vita, pur configurandosi come una chiara correlazione inversa con il progredire della crescita e il superamento della prima infanzia: a minor autoregolazione può corrispondere una maggiore presenza di manifestazioni quali ritiro e ansia.

Al contrario, quando il percorso di socializzazione emotiva procede in modo adeguato, il bambino sviluppa comportamenti pro-sociali, empatia e una spiccata capacità di risoluzione costruttiva dei conflitti. Saper modulare i propri stati interni di fronte a un insuccesso o a un momento di tensione permette di mantenere una condotta flessibile, preservando la qualità delle interazioni e costruendo reti di supporto sociale che fungono da fondamentale fattore di protezione per il benessere psicologico generale.

L'architettura dell'autoregolazione emotiva si configura quindi come un importante elemento da considerare nell'individuazione dei fattori di rischio e nella progettazione di interventi volti a promuovere l'adattamento.

In questa prospettiva, risulta importante considerare anche il ruolo delle competenze cognitive legate alla comprensione delle emozioni. A questo proposito, il contributo di Southam-Gerow e Kendall (2002) offre una solida cornice concettuale, evidenziando come l'adattamento infantile non dipenda unicamente dalla regolazione emotiva in sé – intesa come monitoraggio e modificazione estrinseca e intrinseca delle emozioni – ma sia strettamente interconnesso al livello di comprensione emotiva posseduto dal soggetto.

Secondo gli autori, la comprensione emotiva non si esaurisce nella mera capacità di identificare un vissuto interno, ma si articola in tre componenti fondamentali:

- La comprensione dei segni: ovvero l'abilità del bambino di riconoscere e interpretare correttamente gli indizi espressivi e comportamentali, sia propri sia altrui, legati a uno specifico stato emotivo.
- La comprensione delle cause: la competenza cognitiva che permette di associare l'insorgere di un'emozione a determinati eventi scatenanti, antecedenti o fattori contestuali.
- La comprensione delle modalità di regolazione: la consapevolezza metacognitiva delle diverse strategie che possono essere impiegate per modulare l'intensità e la durata dell'esperienza emotiva stessa.

La ricerca clinica condotta su campioni psicopatologici evidenzia come le anomalie o i ritardi evolutivi in queste specifiche aree compromettano l'equilibrio psicologico interno del minore e si riflettano direttamente in severe disfunzioni relazionali. Se un bambino fatica a comprendere le cause delle proprie emozioni o a interpretare correttamente i segni emotivi nei pari, tenderà più facilmente a mettere in atto risposte disfunzionali di tipo internalizzante (come l'isolamento o l'ansia) o esternalizzante (come l'aggressività e i disturbi della condotta). L'analisi di tali deficit integrati (regolatori e cognitivo-emotivi) assume un valore cardine per la clinica dell'età evolutiva, in quanto consente di considerare le difficoltà emotivo-comportamentali all’interno di un quadro evolutivo complesso e multidimensionale. Tale prospettiva risulta rilevante anche ai fini della progettazione di interventi precoci orientati alla promozione globale delle competenze del bambino.

CAPITOLO 2

Attività sportiva e benessere psicologico nel bambino

L'attività sportiva rappresenta, nel corso dell'età evolutiva, un'esperienza che va oltre la semplice pratica di un'attività motoria, infatti la partecipazione ad attività sportive organizzate offre al bambino la possibilità di confrontarsi con situazioni che richiedono un progressivo adattamento delle proprie modalità emotive e comportamentali. Lo sport può quindi configurarsi come un contesto strutturato all'interno del quale il bambino sperimenta quotidianamente diverse situazioni di successo, frustrazione, cooperazione e confronto. Tali esperienze rappresentano occasioni concrete per esercitare competenze in fase di sviluppo, come ad esempio il controllo dell'attenzione, la gestione delle emozioni e la capacità di adattare il proprio comportamento alle richieste dell'ambiente.

La partecipazione sportiva assume inoltre una rilevanza particolare per la dimensione relazionale. Il confronto con i coetanei e con le figure adulte di riferimento, la condivisione di obiettivi e il rispetto delle regole inseriscono il bambino all'interno di un contesto sociale differente rispetto a quello scolastico e familiare. Quest'ambiente rappresenta infatti un'occasione di sperimentazione e consolidazione delle competenze socio-relazionali attraverso esperienze concrete e ripetute.

Alla luce di quanto approfondito nel capitolo precedente, relativo allo sviluppo della regolazione emotiva e delle competenze socio-relazionali in età evolutiva, il presente capitolo si propone di analizzare il ruolo che l'attività sportiva gioca nello sviluppo e nel benessere psicologico del bambino, con maggiore attenzione alla fascia dell'età scolare. Verranno inizialmente considerate le caratteristiche dello sport in età evolutiva, verranno poi approfonditi lo sport organizzato e i contesti di socializzazione con particolare attenzione ai benefici psicologici, emotivi e relazionali associati all'attività sportiva, infine, verrà esaminato il suo possibile ruolo nella regolazione emotivo-comportamentale.

2.1 Lo sport in età evolutiva

Il movimento costituisce uno dei principali strumenti attraverso i quali il bambino esplora il proprio corpo, sperimenta le proprie capacità e acquisisce progressivamente una maggior consapevolezza delle proprie possibilità e dei propri limiti. Con il procedere dello sviluppo, l'esperienza motoria diviene progressivamente più articolata, richiedendo al bambino sia l'esecuzione di movimenti, che la capacità di coordinarli, pianificarli e adattarli alle caratteristiche della situazione.

All'interno di questo percorso evolutivo si colloca la pratica sportiva che rappresenta una forma più strutturata di attività fisica. Lo sport, infatti, oltre all'esecuzione di determinati movimenti, spesso prevede anche il rispetto di regole e il confronto con altre persone.

Questi aspetti assumono particolare importanza durante l'età scolare, indicativamente compresa tra i 6 e i 12 anni. Come visto nel capitolo precedente, questa fase è caratterizzata da un importante sviluppo delle funzioni esecutive e da una progressiva acquisizione dell'autonomia. Il bambino diventa infatti sempre più capace di mantenere l'attenzione e controllare le proprie richieste impulsive. L'attività sportiva e fisica può inserirsi all'interno di questo processo, offrendo situazioni nelle quali il bambino è libero di sperimentare e di mettere in pratica quanto appreso.

Il rapporto tra attività fisica e sviluppo delle funzioni cognitive durante l'infanzia è stato studiato da diversi autori. Wang e colleghi (2023) hanno condotto una revisione sistematica e una meta-analisi sugli effetti dell'esercizio di intensità moderata sulle funzioni esecutive nei bambini di età compresa tra i 6 e i 12 anni. I risultati hanno evidenziato miglioramenti soprattutto nel controllo inibitorio, nella memoria di lavoro e nella flessibilità cognitiva.

Anche il tipo di attività svolta può assumere rilevanza, poiché le diverse pratiche motorie possono comportare richieste differenti sul piano cognitivo e comportamentale. In particolare, le attività che richiedono coordinazione, attenzione e un continuo adattamento alle caratteristiche della situazione possono coinvolgere contemporaneamente diverse funzioni cognitive.

Durante una pratica sportiva, infatti, il bambino deve prestare attenzione a ciò che accade, ricordare le regole, rispettare il proprio turno e, in alcune situazioni, modificare

rapidamente il proprio comportamento. Queste richieste possono essere ancora maggiori negli sport di squadra, dove il bambino deve tener conto anche delle azioni dei compagni. La pratica sportiva può quindi rappresentare un'esperienza nella quale le capacità motorie si collegano a quelle cognitive e comportamentali e il bambino viene progressivamente portato a gestire in modo più autonomo le proprie azioni.

Inoltre, Eime e colleghi (2013), attraverso una revisione sistematica della letteratura, hanno evidenziato come la partecipazione allo sport è particolarmente diffusa durante l'infanzia e l'adolescenza, raggiungendo livelli elevati soprattutto tra gli 11 e i 13 anni, per poi diminuire durante l'adolescenza. Gli autori hanno inoltre evidenziato che i bambini che praticano sport hanno più probabilità di mantenere una maggiore partecipazione all'attività fisica anche nelle fasi successive della vita.

L'importanza dello sport durante l'età evolutiva non riguarda però solamente la possibilità di mantenere uno stile di vita sano e attivo. La pratica sportiva coinvolge infatti anche aspetti psicologici e sociali. Il tipo di sport praticato, le modalità con cui viene organizzato e il contesto nel quale il bambino partecipa possono influenzare l'esperienza sportiva e i possibili effetti che ne derivano.

Diventa quindi importante non tanto considerare il fatto che il bambino pratichi uno sport, quanto il contesto nel quale questa attività viene svolta. La presenza di regole, obiettivi, adulti di riferimento e rapporti con coetanei rende infatti lo sport un'esperienza diversa dalla semplice attività fisica. Aspetti che verranno approfonditi nel capitolo successivo dedicato allo sport organizzato e ai contesti di socializzazione.

2.2 Sport organizzato e contesti di socializzazione

La pratica sportiva durante la fase dello sviluppo costituisce un importante momento di socializzazione e un'opportunità per il bambino di confronto con i pari. Questo accade soprattutto quando il bambino entra all'interno di un contesto strutturato dove vengono richieste il rispetto delle regole e delle figure adulte di riferimento, oltre che il raggiungimento di un obiettivo comune.

Il ruolo dei pari assume a questa età una funzione rilevante, questo perché tra i 6 e 12 anni il bambino inizia progressivamente ad ampliare le proprie relazioni al di fuori dei contesti analizzati durante il primo capitolo, acquisendo una maggiore autonomia nelle interazioni

sociali. Lo sport si inserisce perfettamente all'interno di questo contesto, fornendo al bambino opportunità per incontrare regolarmente i suoi coetanei.

Eime e colleghi (2013), attraverso una revisione sistematica della letteratura, hanno analizzato la relazione che intercorre tra attività sportiva e sviluppo sociale e psicologico nei bambini e negli adolescenti. Si sono soffermati in particolare sullo sviluppo delle relazioni con i coetanei, l'integrazione all'interno del gruppo, l'autostima e il benessere psicologico, sottolineando tuttavia come gli effetti dell'attività sportiva organizzata possano variare in relazione al tipo di attività svolta e del contesto all'interno della quale viene praticata. Ad esempio, la pratica di uno sport permette al bambino di vivere esperienze differenti a seconda che si tratti di un'attività individuale o di squadra, negli sport di squadra, la presenza di obiettivi condivisi e la necessità di interagire con gli altri partecipanti creano maggiori occasioni di confronto, viceversa, negli sport individuali, la partecipazione può offrire opportunità di socializzazione attraverso la presenza di allenatori, compagni di allenamento e bambini che condividono la stessa esperienza, anche per questo motivo risulta opportuno considerare lo sport non come un'esperienza unica e uguale per tutti, ma come un vero e proprio contesto che può assumere caratteristiche differenti.

Secondo Eime e colleghi (2013), la partecipazione sportiva può essere associata alla costruzione della propria percezione del sé e del proprio ruolo all'interno delle relazioni sociali.

All'interno di tale ambiente, un ruolo fondamentale viene assunto dalla figura dell'allenatore, visto dal bambino come un adulto di riferimento all'interno della realtà sportiva strutturata. Il suo compito riguarda sia l'insegnamento delle abilità tecniche, che la gestione del gruppo e delle diverse situazioni che si possono venire a creare. La modalità con la quale l'allenatore si rapporta con l'allievo influenza notevolmente il modo attraverso il quale il bambino vive l'esperienza sportiva.

La relazione con questa figura rappresenta un'ulteriore occasione di confronto e apprendimento, proprio attraverso le sue indicazioni il bambino apprende progressivamente cosa viene richiesto all'interno dell'attività adattando il proprio comportamento. Allo stesso modo la figura adulta può favorire la creazione di un ambiente nel quale il bambino si senta perfettamente a proprio agio e totalmente integrato, contribuendo così alla qualità dell'esperienza sportiva.

Il bambino sperimenta inoltre situazioni difficilmente riconducibili alla sola attività fisica, come ad esempio il confronto con il successo e l'insuccesso, la necessità di adattarsi a

situazioni nuove, la gestione delle aspettative, tutti aspetti che rendono la dimensione psicologica una componente fondamentale nell'attività sportiva. La modalità con la quale il bambino affronta queste situazioni andrà inevitabilmente a influenzare la maniera di rapportarsi con gli altri, rendendo le relazioni sociali parte integrante dell'esperienza sportiva.

2.3 Benefici psicologici, emotivi e relazionali dell'attività sportiva

Come sottolineato in precedenza, la pratica sportiva organizzata offre numerose opportunità di interazione e confronto con gli altri. Oltre alla dimensione sociale, già ampiamente approfondita nel capitolo precedente, la partecipazione sportiva sembra mostrare benefici che interessano il benessere psicologico, emotivo e la percezione che il bambino sviluppa di sé.

La letteratura più recente evidenzia infatti una relazione favorevole tra partecipazione sportiva e diversi indicatori di salute psicologica. La revisione sistematica di Wade et al. (2026) la quale prende in considerazione 189 studi, dei quali 51 riguardano bambini di età compresa tra i 5 e i 12 anni, ha rilevato una relazione positiva tra la pratica fisica e l'autostima, la soddisfazione di vita, associandola al contempo a una minore presenza di sintomi depressivi e ansiosi.

Esaminando nello specifico il benessere psicologico, Wade et al. (2026) hanno analizzato 88 studi, prendendo in considerazione diversi aspetti della condizione psicologica di bambini e adolescenti. La revisione ha incluso studi con metodologie differenti di ricerca, permettendo agli autori di esaminare il rapporto tra partecipazione sportiva e benessere psicologico.

In particolare 12 studi hanno preso in considerazione il benessere psicologico, di cui 10 riportano risultati favorevoli, mentre 11 hanno considerato la soddisfazione di vita, con un riscontro positivo in 10 studi. Questi dati mostrano quindi una tendenza complessivamente positiva, rafforzando l'ipotesi di una relazione tra la pratica sportiva e la salute psicologica durante l'età evolutiva.

Un ulteriore aspetto analizzabile riguarda l'autostima, intesa come la valutazione soggettiva ed emotiva che il bambino dà del proprio valore personale e delle proprie capacità. Durante quest'età, la valutazione delle abilità diventa progressivamente più importante, la pratica sportiva, in questo contesto, può offrire opportunità di confronto, permettendogli di sperimentare e di osservare i propri progressi.

Questo rapporto è stato approfondito da Zhou et al. (2025), attraverso una revisione sistematica e una meta-analisi di studi randomizzati controllati. L'analisi ha preso in considerazione complessivamente 3059 bambini e adolescenti, evidenziando un miglioramento significativo dell'autostima nei partecipanti che hanno preso parte agli interventi di esercizio fisico rispetto ai gruppi di controllo.

Questo studio non si limita ad osservare una semplice associazione tra partecipazione sportiva ed autostima. L'inserimento di un gruppo di controllo, composto da bambini che non hanno partecipato allo stesso programma, fornisce indicazioni più precise rispetto al possibile ruolo dell'attività fisica nello sviluppo di una percezione positiva di sé.

Il raggiungimento o il miglioramento di una determinata abilità, insieme alla consapevolezza di dover raggiungere un determinato obiettivo possono contribuire a far percepire al bambino le proprie capacità in maniera positiva. La gradualità del miglioramento può inoltre aiutare il bambino a comprendere che determinate competenze possono essere sviluppate progressivamente attraverso l'impegno e la pratica, non solo nell'attività sportiva, ma anche nelle esperienze di vita quotidiana.

I risultati di Zhou et al. (2025) sembrano sostenere l'ipotesi di una relazione positiva tra esercizio fisico e autostima durante la fase dello sviluppo. Risultati coerenti anche con quanto riportato da Wade et al. (2026), la cui revisione individua l'autostima tra gli aspetti del benessere psicologico maggiormente studiati in relazione alla partecipazione sportiva. Queste evidenze rafforzano l'ipotesi di un'associazione tra le due dimensioni.

Tuttavia, è importante considerare che non tutti i bambini vivono l'attività fisica allo stesso modo e che i suoi effetti possano in realtà variare in relazione all'ambiente circostante, alla motivazione del bambino e a tutta una serie di caratteristiche individuali. Le modalità attraverso le quali vengono affrontati gli insuccessi, le aspettative e la relazione instaurata con compagni e allenatori sono tutte variabili che possono influenzare positivamente o negativamente il modo in cui il bambino percepisce l'attività sportiva. Questo sottolinea come l'esercizio fisico possa rappresentare un'importante opportunità per lo sviluppo dell'autostima, ma non possa essere considerato una garanzia di una percezione positiva di sé.

Nel complesso, le evidenze mostrano come la pratica sportiva possa assumere un ruolo particolarmente significativo durante la fase dello sviluppo. Oltre agli aspetti antecedentemente analizzati, relativi al benessere psicologico e alla percezione di sé, l'attività sportiva offre opportunità di sviluppo anche nell'ambito della regolazione emotivo-comportamentale.

2.4 Attività sportiva e regolazione emotivo-comportamentale

Come approfondito nel corso del primo capitolo, il bambino durante l'età evolutiva impara progressivamente a riconoscere e gestire i propri stati d'animo e ad adattare il comportamento in funzione dell'ambiente all'interno del quale si trova. Durante l'età scolare queste competenze diventano di primaria importanza, poiché il bambino si trova ad affrontare situazioni che richiedano una maggiore capacità di controllo. In questo contesto, la pratica sportiva può rappresentare un ambiente particolarmente significativo, questo perché mette il bambino di fronte a situazioni nelle quali la componente comportamentale e quella emotiva vengono continuamente sollecitate.

Durante un allenamento o una competizione, il bambino è chiamato ad attendere il proprio turno, mantenere un adeguato livello di attenzione rapportandosi con gli adulti e rispettando le decisioni dell'allenatore.

Oltre alla componente comportamentale, anche quella emotiva assume un ruolo importante. La pratica sportiva espone il bambino a esperienze dal diverso coinvolgimento emotivo: situazioni a volte positive ed a volte negative che inevitabilmente possono generare frustrazione, rabbia, delusione o agitazione, richiedendo al bambino adeguate abilità per poterle gestire. La capacità di continuare l'attività sportiva nonostante un errore rappresenta quindi un esempio di regolazione emotiva e comportamentale.

Il rapporto tra partecipazione sportiva e sviluppo emotivo-comportamentale è stato analizzato da Moeijes et al. (2018) attraverso uno studio longitudinale condotto su bambini di età compresa tra i 10 e i 12 anni. Gli autori hanno esaminato la relazione tra la partecipazione sportiva ed alcuni indicatori dello sviluppo psicosociale, considerando nello specifico problemi internalizzanti, problemi esternalizzanti e comportamento prosociale. La natura longitudinale dello studio ha permesso di osservare il comportamento dei bambini nel corso del tempo, fornendo così una valutazione più ampia e significativa della relazione tra attività sportiva e sviluppo psicosociale.

I risultati mostrano alcune associazioni favorevoli: l'appartenenza ad una società sportiva e una frequenza di partecipazione moderata o elevata vengono associate ad una minore presenza di problemi internalizzanti. Anche il comportamento prosociale ha mostrato una relazione favorevole con alcune caratteristiche della partecipazione sportiva. Al contrario,

non sono state osservate associazioni significative tra attività fisica e problemi esternalizzanti. Questi risultati suggeriscono quindi che la relazione tra sport e sviluppo emotivo-comportamentale non sia necessariamente uniforme, ma possa variare in relazione alle diverse dimensioni considerate.

La relazione risulta essere infatti più complessa e può essere influenzata da una serie di fattori, quali ad esempio: tipologia di attività, frequenza e modalità con la quale viene vissuta. Anche il rapporto con i compagni può avere un ruolo importante, il bambino durante l'attività è chiamato a collaborare, comunicare e regolare il proprio comportamento in base alle esigenze degli altri. Queste dinamiche sono presenti negli sport di squadra, ma anche negli sport individuali, dove il bambino può confrontarsi con altri partecipanti e con le figure adulte di riferimento.

Ruolo rilevante viene assunto anche dalla qualità delle relazioni, come evidenziato da Ooms et al. (2026). Attraverso una revisione sistematica di studi qualitativi, hanno analizzato l'influenza delle relazioni con i compagni e con gli allenatori sul modo in cui viene vissuta l'esperienza sportiva. Gli autori segnalano quindi l'importanza del contesto nel determinare la qualità dell'esperienza sportiva e il modo in cui il bambino vive le diverse situazioni che si presentano durante l'attività.

Da tenere in considerazione vi sono anche le caratteristiche individuali del bambino. Non tutti, infatti, reagiscono allo stesso modo di fronte a una delusione, a una sconfitta o a un errore, alcuni possono mostrare una maggiore capacità di recuperare dopo un'esperienza negativa, mentre altri possono manifestare più difficoltà nella gestione della frustrazione. Provare rabbia, delusione o frustrazione rappresenta una componente normale dell'esperienza infantile, la differenza sta nella capacità di gestire queste emozioni e di esprimerle in modo adeguato. La progressiva acquisizione delle capacità di modulare tali emozioni, evitando che portino necessariamente una risposta comportamentale non adeguata, rappresenta una delle abilità che il bambino sviluppa durante questa fase. La dimensione emotiva e quella comportamentale risultano quindi strettamente collegate tra loro, poiché il modo in cui il bambino gestisce ciò che prova può influenzare il modo in cui reagisce e si comporta.

La partecipazione sportiva rappresenta quindi un'occasione per il bambino, che è chiamato ad esercitare e consolidare progressivamente le proprie competenze di regolazione emotiva e comportamentale.

Concludendo, le evidenze disponibili suggeriscono una possibile relazione tra la partecipazione sportiva e le diverse dimensioni dello sviluppo emotivo-comportamentale.

La pratica sportiva può offrire occasioni di confronto con emozioni, regole, difficoltà relazionali, creando un contesto all'interno del quale queste competenze vengono messe alla prova favorendo un loro progressivo consolidamento. Di pari passo, l'influenza dell'ambiente sportivo e delle caratteristiche individuali rende necessario interpretare tali relazioni con estrema cautela.

L'approfondimento di questi aspetti permette di valutare il modo in cui il bambino affronta e gestisce diverse situazioni della vita quotidiana. Su queste basi si sviluppa lo studio presentato nel capitolo successivo, volto ad approfondire le caratteristiche comportamentali ed emotive dei bambini in relazione alla loro partecipazione sportiva.

CAPITOLO 3

Studio osservazionale

3.1 Introduzione e razionale dello studio

La pratica sportiva rappresenta una componente particolarmente importante per lo sviluppo del bambino, non soltanto sul piano motorio, ma anche per le possibili implicazioni sul benessere psicologico e sulla partecipazione sociale. L'attività sportiva organizzata differisce dalla semplice attività fisica per una serie di caratteristiche, tra le quali la presenza di regole, obiettivi condivisi e occasioni di interazione con i coetanei e con gli adulti di riferimento. La partecipazione del bambino a queste attività permette di sperimentare e sviluppare le proprie capacità non soltanto dal punto di vista motorio, ma anche sul piano comportamentale e relazionale. La revisione sistematica di Wade e colleghi (2026), selezionando 189 studi che includevano bambini e adolescenti di età compresa tra i 5 e i 17 anni, ha studiato il rapporto tra la partecipazione sportiva e diversi indicatori psicologici e sociali. Dall'analisi dei risultati è emersa una relazione favorevole tra la partecipazione sportiva e diversi aspetti del benessere psicologico, con una minore presenza di sintomi depressivi e ansiosi oltre che livelli più elevati di autostima, soddisfazione di vita e benessere psicologico. Sono stati inoltre rilevati risultati favorevoli in ambito sociale, riguardanti il comportamento prosociale, il senso di appartenenza al gruppo e la qualità delle relazioni interpersonali.

Alla luce di queste evidenze, appare interessante approfondire il rapporto che intercorre tra la partecipazione sportiva e il funzionamento emotivo-comportamentale durante l'età scolare, con particolare attenzione alle dimensioni emotive e comportamentali dei bambini che partecipano ad attività sportive organizzate.

Un contributo particolarmente pertinente in merito è quello di Spiegler e colleghi (2024), che hanno analizzato longitudinalmente la relazione tra partecipazione allo sport e salute mentale utilizzando i dati del Millennium Cohort Study. Lo studio ha preso in considerazioni bambini valutati in momenti diversi dello sviluppo, utilizzando, tra gli strumenti anche lo Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), esaminando nello specifico dimensioni quali sintomi emotivi, relazioni con i pari, problemi di condotta e iperattività/disattenzione. I risultati hanno evidenziato una relazione bidirezionale: livelli

maggiori di difficoltà relazionali e comportamentali erano associati ad una minore partecipazione sportiva, d'altra parte, una maggiore partecipazione allo sport organizzato in società/club era associata, generalmente, ad un minor numero di problemi nelle relazioni con i pari.

Risultati che assumono particolare rilevanza in quanto le difficoltà emotive e comportamentali in età scolare possono manifestarsi con modalità differenti. L'analisi delle problematiche di tipo internalizzante, espresse attraverso sintomi emotivi e difficoltà nelle relazioni con i pari, e di quelle esternalizzanti, caratterizzate da problemi di condotta e difficoltà di controllo comportamentale, consente di ottenere una valutazione ancor più dettagliata del profilo di funzionamento del bambino in relazione al singolo indicatore di benessere psicologico.

Gli studi in letteratura hanno preso in considerazione aspetti differenti della partecipazione sportiva e del funzionamento psicologico del bambino, utilizzando approcci e modalità diverse. Risulta pertanto utile considerare congiuntamente le diverse dimensioni emotive e comportamentali ottenendo così una visione completa delle caratteristiche del bambino in relazione all'attività sportiva. In questa prospettiva risulta particolarmente interessante approfondire non solo la pratica sportiva ma anche alcune caratteristiche con cui essa viene svolta.

Il presente studio si propone quindi di approfondire la relazione tra partecipazione ad attività sportive e caratteristiche emotivo comportamentali nei bambini in età scolare, con particolare attenzione alla partecipazione a uno sport organizzato e ad alcune caratteristiche specifiche della pratica, quali frequenza, tipologia, durata e livello di partecipazione. Parallelamente, vengono considerate anche informazioni relative all'eventuale partecipazione ad attività fisica non organizzata, al fine di distinguere, per quanto possibile, la semplice attività fisica dalla partecipazione a un contesto sportivo strutturato.

3.2 Obiettivi e ipotesi

Il presente studio si pone come obiettivo generale quello di esplorare la relazione che intercorre tra la partecipazione ad attività sportive organizzate e il funzionamento emotivo-comportamentale nei bambini frequentanti la scuola primaria, considerando sia le difficoltà comportamentali e relazionali sia le capacità di regolazione emotiva.

L’obiettivo principale è confrontare i bambini che praticano attività sportiva organizzata con i bambini che non praticano sport organizzato rispetto ai principali indicatori di funzionamento emotivo-comportamentale valutati mediante **Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)** ed **Emotion Regulation Checklist (ERC)**. In particolare, vengono considerate le difficoltà emotive e comportamentali complessive, le relative dimensioni specifiche, il comportamento prosociale e le componenti di regolazione emotiva e labilità/negatività. Tra gli obiettivi secondari rientra l’esplorazione, all’interno del gruppo dei bambini che praticano sport, dell’eventuale relazione tra alcune caratteristiche della pratica sportiva — quali tipologia di sport, frequenza settimanale, durata degli allenamenti, anni di pratica e livello amatoriale o agonistico — e gli indicatori emotivo-comportamentali considerati.

Un ulteriore obiettivo esplorativo consiste nel valutare il possibile contributo di alcune caratteristiche individuali, familiari e dello stile di vita, quali età, sesso, livello di istruzione genitoriale, numero di fratelli, partecipazione ad altre attività extrascolastiche, caratteristiche del sonno ed esposizione agli schermi, al fine di verificare se l’associazione tra pratica sportiva e funzionamento emotivo-comportamentale si mantenga anche tenendo conto di tali fattori.

Sulla base delle evidenze già presenti in letteratura, l’ipotesi principale dello studio è che la partecipazione ad attività sportive organizzate sia associata a un profilo emotivo-comportamentale più favorevole. In particolare, si ipotizza che i bambini appartenenti al gruppo sport presentino **minori difficoltà emotivo-comportamentali e una migliore regolazione emotiva,** rispetto ai bambini che non praticano sport organizzato.

Per quanto riguarda le caratteristiche specifiche della pratica sportiva, non vengono formulate ipotesi direzionali a priori; le relative analisi sono pertanto considerate esplorative, con l’obiettivo di verificare se tipologia, frequenza, durata, esperienza e livello di partecipazione sportiva risultino associati alle dimensioni emotivocomportamentali valutate.

3.3 Materiali e metodi

3.3.1 Disegno dello studio

Il presente studio è stato condotto secondo un disegno osservazionale di tipo trasversale, finalizzato a indagare la relazione tra la partecipazione ad attività sportive organizzate e il funzionamento emotivo-comportamentale.
La raccolta dati è stata effettuata mediante somministrazione di un questionario compilato dai genitori del bambino o dal loro tutore. Il protocollo di valutazione comprendeva una sezione dedicata alla raccolta di informazioni sociodemografiche, cliniche e relative allo stile di vita, nonché strumenti standardizzati per la valutazione del funzionamento emotivo-comportamentale e la regolazione delle emozioni.

3.3.2 Partecipanti e criteri di inclusione/esclusione

Lo studio ha coinvolto bambini di età compresa tra i 5 e i 12 anni, frequentanti perciò la scuola primaria. La partecipazione prevedeva la compilazione del questionario da parte di genitore o tutore del bambino.
I criteri di inclusione allo studio erano i seguenti:

- età compresa tra i 5 e i 12
- frequenza della scuola primaria i criteri di esclusione viceversa riguardavano:
    - diagnosi neurologiche note
    - diagnosi psichiatriche o neuropsichiatriche note
    - disturbi del neurosviluppo precedentemente diagnosticati
    - presa in carico neuropsichiatrica o psicologica attiva
    - terapia farmacologica per disturbi neurologici o psichiatrici.

L'applicazione di tali criteri è stata effettuata sulla base delle informazioni fornite dal genitore durante la compilazione del questionario. Successivamente, il campione è stato suddiviso in funzione della partecipazione ad attività sportive organizzate, distinguendo bambini che praticano sport da quelli che non partecipano ad alcuna attività sportiva organizzata.

3.3.3 Definizione dei gruppi e delle variabili di esposizione

Ai fini dell'analisi principale, i partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi sulla base della partecipazione ad attività sportiva organizzata.
Il gruppo sport comprendeva i bambini che praticano un'attività sportiva organizzata con una frequenza di almeno due volte alla settimana. Il gruppo non sport comprendeva i bambini che non praticavano alcuna attività sportiva organizzata.
I bambini che riferivano una pratica sportiva organizzata limitata a una volta alla settimana non sono stati inclusi nel confronto principale tra i due gruppi, al fine di mantenere una definizione più omogenea dell'esposizione alla pratica sportiva.
Per i bambini appartenenti al gruppo sport sono state inoltre considerate, a fini esplorativi, la tipologia di sport praticato (individuale o di squadra), gli anni di pratica, la frequenza settimanale, la durata media degli allenamenti e il livello di partecipazione (amatoriale o agonistico).

3.3.4 Procedura di raccolta dati

La raccolta dei dati è stata effettuata mediante un questionario online, somministrato attraverso la piattaforma KoBoToolbox, nel periodo compreso tra il 25 maggio e il 3 ottobre 2026. Il reclutamento dei partecipanti è avvenuto attraverso il coinvolgimento di allenatori che operano a contatto con bambini appartenenti alla fascia d'età oggetto dello studio. Gli allenatori hanno provveduto a condividere il link al questionario nei gruppi di comunicazione con le famiglie, invitando i genitori di bambini di età compresa tra i 5 e i 12 anni a partecipare allo studio e a diffondere ulteriormente il questionario ad altre famiglie potenzialmente interessate.
All'inizio del questionario era presente un testo informativo rivolto ai genitori, volto a illustrare le finalità dello studio osservazionale, finalizzato a esplorare la relazione tra attività sportiva organizzata e regolazione emotivo-comportamentale nei bambini in età scolare. Venivano inoltre indicati il tempo stimato di compilazione, pari a circa 10-15 minuti, la volontarietà della partecipazione, l'anonimato dei dati raccolti e il loro utilizzo esclusivo per finalità di ricerca scientifica, nel rispetto della normativa vigente in materia di protezione dei dati personali.

Il questionario prevede la compilazione sequenziale di diverse sezioni, comprendenti la raccolta di informazioni relative al bambino e al suo contesto di vita, alle caratteristiche dello stile di vita e alla pratica di eventuali attività extrascolastiche e sportive, seguite dalla compilazione degli strumenti standardizzati previsti dal protocollo di ricerca. Al termine della raccolta i dati sono stati organizzati in un database per la successiva elaborazione statistica.

3.3.5 Strumenti di valutazione

Per la raccolta dei dati sono stati utilizzati un questionario ad hoc e due strumenti standardizzati: lo Strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ) e l'Emotion Regulation Checklist (ERC).

Questionario ad hoc

È stato predisposto un questionario ad hoc finalizzato alla raccolta delle principali informazioni relative ai partecipanti e alle caratteristiche della loro pratica sportiva. La prima parte comprendeva informazioni di carattere sociodemografico e familiare, quali ad esempio, età, sesso del bambino, classe scolastica frequentata, numero di fratelli o sorelle e livello di istruzione del genitore.

La seconda sezione riguarda invece la raccolta di informazioni cliniche e neuropsicologiche, comprendenti la presenza di condizioni neurologiche, psichiatriche o neuropsichiatriche, disturbi del neurosviluppo, eventuali prese in carico specialistiche e l'assunzione di terapie farmacologiche.

Seguono poi le informazioni relative ad alcuni aspetti dello stile di vita. Per quanto riguarda il sonno, sono state rilevate la durata media del sonno notturno e la frequenza delle difficoltà di addormentamento e dei risvegli notturni. Queste ultime sono state considerate come variabili ordinali, attribuendo valori crescenti da 0 ("mai") a 4 ("ogni notte"), in modo che punteggi maggiori indicassero una maggiore frequenza del disturbo riferito. L'utilizzo degli schermi è stato rilevato separatamente per televisione, smartphone, tablet e videogiochi, distinguendo giorni feriali e festivi. Per ciascun dispositivo le categorie di utilizzo sono state codificate ordinalmente come: 0 = non utilizzo; 1 = meno di 1 ora al giorno; 2 = 1–2 ore al giorno; 3 = più di 2 ore al giorno. Per ciascun intervallo temporale (giorni feriali e festivi), i punteggi attribuiti ai quattro dispositivi sono stati sommati, ottenendo un punteggio compreso tra 0 e 12. L'indice complessivo di esposizione agli schermi è stato calcolato come media dei punteggi relativi

ai giorni feriali e festivi, mantenendo un range compreso tra 0 e 12. Tale indice rappresenta un indicatore ordinale di maggiore o minore esposizione e non una stima delle ore complessive di utilizzo. È stata infine inclusa una sezione relativa alle attività extrascolastiche praticate dal bambino.

Una sezione specifica era dedicata alla partecipazione ad attività sportive organizzate. È stato innanzitutto rilevato se il bambino partecipasse o meno ad uno sport organizzato, per i partecipanti che praticavano attività sportiva sono state raccolte informazioni relative alla tipologia di sport, con una distinzione tra attività individuale e collettiva, agli anni di pratica, alla frequenza settimanale, alla durata media degli allenamenti e il livello di partecipazione distinguendo tra attività amatoriale e agonistica.

Tali informazioni raccolte attraverso l'utilizzo del questionario ad hoc sono state utilizzate per la caratterizzazione del campione e per l'individuazione delle principali variabili relative alla partecipazione e alle caratteristiche della pratica sportiva.

Strenghts and Difficulties Questionnaire – versione italiana (SDQ-Ita)

Per la valutazione del funzionamento emotivo-comportamentale è stato utilizzato il questionario SDQ, sviluppato da Goodman (1999) nella versione estesa con Supplemento d'Impatto e nell'adattamento italiano ufficiale di Marzocchi et al. (2004).

Lo SDQ è un questionario eterovalutativo finalizzato alla valutazione di diverse variabili del funzionamento emotivo, comportamentale e relazionale. La versione utilizzata dal presente studio si compone di 25 item, con 3 modalità di risposta: "Non è vero", "Parzialmente vero" e "Assolutamente vero", risposte che si riferiscono al comportamento del bambino negli ultimi 6 mesi o nel presente anno scolastico.

Gli items sono organizzati in: sintomi emotivi, problemi di comportamento, iperattività/disattenzione, problemi con i coetanei e comportamento prosociale. Le prime quattro dimensioni riguardano le principali aree di difficoltà, mentre l'ultima rappresenta una dimensione relativa agli aspetti positivi del funzionamento sociale.

La versione estesa comprende anche il Supplemento d'Impatto, volto a rilevare eventuali difficoltà e il loro impatto nelle attività quotidiane e sul funzionamento del bambino nei diversi contesti di vita.

Ciascuna delle cinque sottoscale dello SDQ comprende cinque item e presenta un punteggio compreso tra 0 e 10. Le sottoscale Sintomi emotivi, Problemi di condotta, Iperattività/disattenzione e Problemi con i pari vengono sommate per ottenere il Total Difficulties Score, compreso tra 0 e 40, nel quale punteggi più elevati indicano una

maggiore presenza di difficoltà. La sottoscala Comportamento prosociale, compresa tra 0 e 10, viene invece interpretata separatamente e non concorre al calcolo del Total Difficulties Score; in questo caso punteggi più elevati indicano un comportamento prosociale maggiormente rappresentato.

Tali informazioni sono state utilizzate per la valutazione del funzionamento emotivocomportamentale e per esaminare la loro possibile relazione con l'attività sportiva organizzata.

Emotion Regulation Checklist (ERC)

Per la valutazione della regolazione emotiva è stata utilizzata l'Emotion Regulation Checklist (ERC) sviluppata da Shields e Cicchetti (1997). Si tratta di uno strumento eterovalutativo finalizzato a indagare le caratteristiche della regolazione e della reattività emotiva nei bambini in età scolare.

L'ERC è costituita da 24 items, ciascuno dei quali descrive un comportamento o una caratteristica della risposta emotiva del bambino. La compilazione è stata effettuata dal genitore sulla base del comportamento abituale.

Per ciascun item viene chiesto di indicare la frequenza con la quale l'evento descritto si verifica attraverso una scala a quattro livelli, tra i quali troviamo "Raramente o mai", "Talvolta", "Spesso", "Quasi sempre".

Lo strumento consente di ricavare due dimensioni principali:

- Emotion Regulation (ER), con punteggi più elevati indicativi di una migliore capacità di modulazione e regolazione delle risposte emotive;
- Lability/Negativity (L/N), con punteggi più elevati indicativi di maggiore labilità, reattività e negatività emotiva.

Il punteggio della sottoscala Emotion Regulation varia da 8 a 32, mentre quello della sottoscala Lability/Negativity varia da 15 a 60. Le due sottoscale sono state considerate separatamente nelle analisi, poiché presentano una direzione interpretativa opposta. Lo strumento consente nello specifico di valutare la capacità del bambino di modulare le proprie risposte emotive, le caratteristiche di reattività e la variabilità emotiva.

I punteggi ottenuti sono stati utilizzati per esaminare la relazione tra regolazione emotiva e partecipazione ad attività sportive organizzate.

3.3.6 Analisi statistica

Le caratteristiche del campione sono state descritte mediante media e deviazione standard per le variabili continue a distribuzione approssimativamente normale, mediana e intervallo interquartile [IQR] per le variabili ordinali o non normalmente distribuite e frequenze assolute e percentuali per le variabili categoriali.

Per il confronto tra gruppo sport e gruppo non sport, le variabili continue normalmente distribuite sono state analizzate mediante test *t* per campioni indipendenti, mentre per le variabili ordinali e per i punteggi che presentavano una distribuzione non normale è stato utilizzato il test U di Mann–Whitney. Per questi ultimi confronti è stata riportata anche la dimensione dell'effetto mediante coefficiente rank-biserial *r*. Le variabili categoriali sono state confrontate mediante test χ^2 o test esatto di Fisher, quando appropriato.

Per valutare l'associazione indipendente tra partecipazione ad attività sportiva organizzata e i principali outcome emotivo-comportamentali sono stati costruiti modelli di regressione lineare multipla, considerando come potenziali variabili confondenti età, sesso, livello di istruzione genitoriale (livello di istruzione più elevato tra i due genitori), durata del sonno e indice di esposizione agli schermi.

Per approfondire i fattori associati alla labilità/negatività emotiva è stato inoltre costruito un modello multivariato esplorativo comprendente contemporaneamente pratica sportiva, età, sesso, livello di istruzione genitoriale, numero di fratelli, partecipazione ad altre attività extrascolastiche, durata del sonno, difficoltà di addormentamento, risvegli notturni e indice di esposizione agli schermi. Per consentire il confronto della forza relativa delle associazioni sono stati riportati i coefficienti β standardizzati e i relativi intervalli di confidenza al 95%.

Le analisi relative alle caratteristiche specifiche della pratica sportiva sono state considerate esplorative. Il livello di significatività statistica è stato fissato a $p < 0,05$. Le analisi sono state condotte mediante JASP (Version 0.19.1).

3.4 Risultati

3.4.1 Caratteristiche del campione

Complessivamente sono stati raccolti 116 questionari. Otto partecipanti sono stati esclusi sulla base dei criteri clinici definiti a priori. Tra i 108 soggetti eleggibili, quattro bambini riferivano la pratica di attività sportiva organizzata con frequenza pari a una sola volta alla settimana e non soddisfacevano pertanto il criterio stabilito per l'appartenenza al gruppo sport.

Il campione incluso nell'analisi principale era quindi costituito da 104 bambini, di cui 75 (72,1%) appartenenti al gruppo sport e 29 (27,9%) al gruppo non sport.

L'età media era pari a 8,76 ± 1,67 anni nel gruppo sport e a 7,72 ± 1,65 anni nel gruppo non sport, con una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi ($p = 0,006$). La distribuzione per sesso risultava invece sovrapponibile, con una percentuale di maschi pari al 53,3% nel gruppo sport e al 51,7% nel gruppo non sport.

I bambini appartenenti al gruppo sport presentavano inoltre una maggiore durata media del sonno notturno (8,81 ± 0,82 vs 8,07 ± 0,80 ore; $p < 0,001$), minori difficoltà di addormentamento ($p = 0,004$) e una minore frequenza di risvegli notturni ($p = 0,047$). Non emergevano differenze significative tra i gruppi per esposizione complessiva agli schermi o livello di istruzione genitoriale.

La partecipazione ad altre attività extrascolastiche non sportive risultava più frequente nel gruppo non sport (51,7%) rispetto al gruppo sport (25,3%; $p = 0,019$). È stata inoltre osservata una differenza nella figura genitoriale che compilava il questionario: la madre rappresentava il compilatore nell'86,7% dei casi nel gruppo sport e nel 55,2% nel gruppo non sport ($p = 0,001$).

Tabella 1. Caratteristiche del campione

Variabile	**Sport (n=75)**	**Non sport (n=29)**	***p***
Età, anni, media ± DS	**8,76 ± 1,67**	**7,72 ± 1,65**	**0,006**
Maschi, n (%)	40 (53,3%)	15 (51,7%)	1,000
Sonno, ore/notte, media ± DS	**8,81 ± 0,82**	**8,07 ± 0,80**	**<0,001**
Difficoltà di addormentamento, mediana [IQR]	1 [0–1,5]	2 [1–2]	**0,004**
Risvegli notturni, mediana [IQR]	1 [0–1]	1 [1–2]	**0,047**
Screen time index (0-12), mediana [IQR]	3,0 [2,0–4,5]	2,5 [2,0–4,0]	0,276
N. fratelli, mediana [IQR]	1 [1–1]	1 [0–1]	0,212
Istruzione genitoriale*, mediana [IQR]	4 [3–5]	4 [4–5]	0,768
Altre attività extrascolastiche, n (%)	19 (25,3%)	15 (51,7%)	**0,019**
Compilatore: madre, n (%)	65 (86,7%)	16 (55,2%)	**0,001**

* Livello massimo di istruzione riportato tra i due genitori.

3.4.2 Confronto dei punteggi allo Strengths and Difficulties Questionnaire

Il gruppo sport presentava un Total Difficulties Score significativamente inferiore rispetto al gruppo non sport (6 [3– 9] vs 7 [6–10]; p = 0,028). Tra le sottoscale, la differenza maggiore riguardava l'iperattività/disattenzione, con punteggi inferiori nel gruppo sport (2 [1–3] vs 3 [2–5]; p = 0,004; r = −0,361). Parallelamente, i bambini appartenenti al gruppo sport presentavano punteggi significativamente superiori nel comportamento prosociale (8 [7–9] vs 7 [5–8]; p = 0,034; r = 0,264).

Non sono state invece rilevate differenze statisticamente significative per sintomi emotivi, problemi della condotta e problemi con i pari.

Tabella 2. Confronto dei punteggi SDQ tra gruppo sport e gruppo non sport

SDQ	**Sport, mediana [IQR]**	**Non sport, mediana [IQR]**	***p***	***r* rank-biserial**
Total Difficulties	**6 [3–9]**	**7 [6–10]**	**0,028**	−0,279
Sintomi emotivi	2 [0–3]	2 [1–2]	0,466	−0,091
Problemi della condotta	1 [0–2]	1 [1–3]	0,488	−0,086
Iperattività/disattenzione	**2 [1–3]**	**3 [2–5]**	**0,004**	−0,361
Problemi con i pari	0 [0–2]	1 [0–2]	0,100	−0,196
Comportamento prosociale	**8 [7–9]**	**7 [5–8]**	**0,034**	+0,264

Legenda: SDQ= Strengths and Difficulties Questiionnaire; IQR=intervallo interquartile

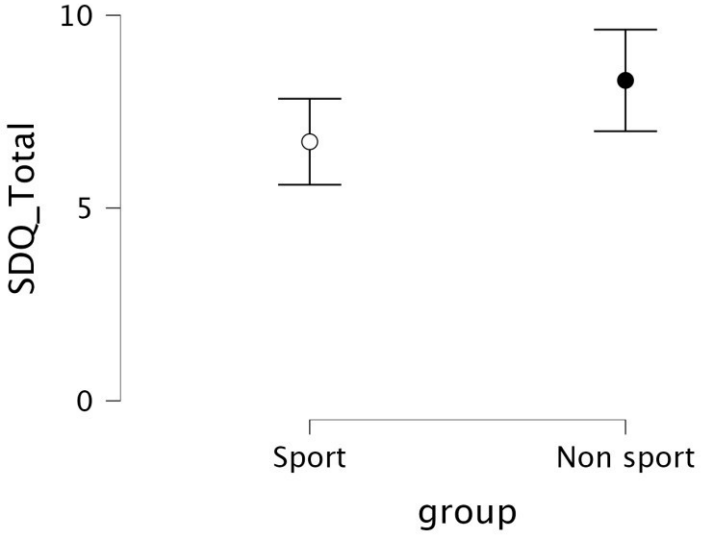


Figura 1. SDQ Total Difficulties nei due gruppi

Come illustrato nella figura 1, il confronto dei punteggi relativi alle difficoltà totali dello Strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ Total Difficulties) tra il gruppo che pratica attività sportiva e il gruppo non sportivo evidenzia una differenza statisticamente significativa (p=0,028). Nello specifico, il gruppo sportivo presenta una mediana inferiore (6, IQR [3-9]) rispetto al gruppo non sportivo (7, IQR[6-10])

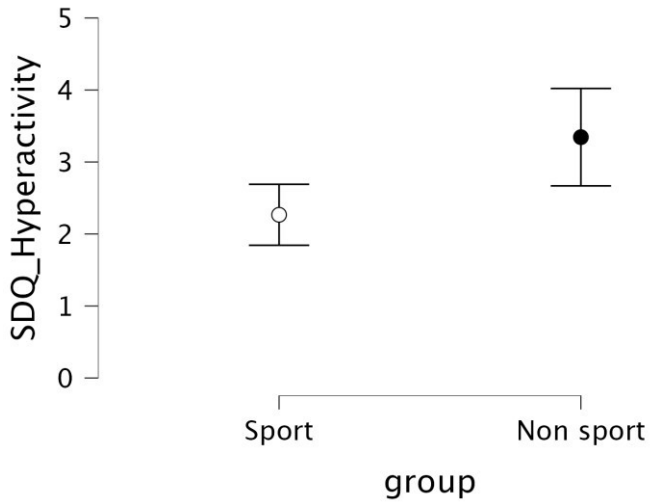


Figura 2. SDQ Iperattività/Disattenzione nei due gruppi

Come mostrato nella figura 2, per quanto riguarda la sottoscala dell'Iperattività/Disattenzione dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), emerge una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi (p=0,004). Nello specifico, i bambini che praticano attività sportiva mostrano i punteggi mediani inferiori (2, IQR [1-3]) rispetto al gruppo che non pratica sport (3, IQR [2-5])

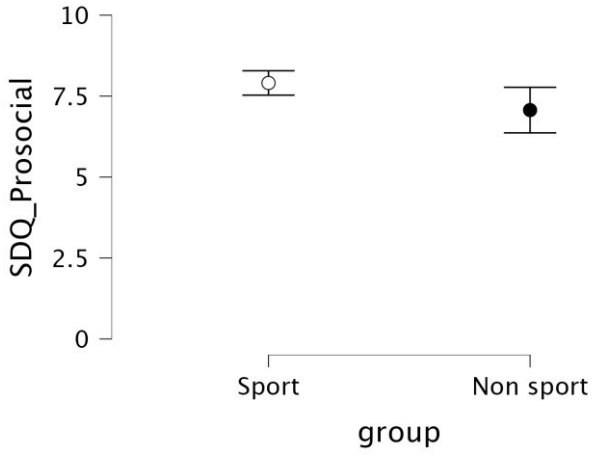


Figura 3. SDQ Comportamento prosociale nei due gruppi

Come illustrato nella figura 3, l'analisi della sottoscala relativa al Comportamento prosociale dello Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) evidenzia una differenza statisticamente significativa tra i due gruppi (p=0,034). Nello specifico, i bambini che praticano attività sportiva mostrano punteggi mediani più elevati (8, IQR [7-9]) rispetto al gruppo non sportivo (7, IQR [5-8])

3.4.3 Regolazione emotiva valutata mediante Emotion Regulation Checklist

Il gruppo sport presentava punteggi significativamente superiori nella dimensione Emotion Regulation (27 [25–28] vs 25 [24–27]; p = 0,032) e significativamente inferiori nella dimensione Lability/Negativity (24 [20–27] vs 27 [23–30]; p = 0,048). Entrambi i risultati indicavano pertanto un profilo di regolazione emotiva più favorevole nel gruppo sport.

Tabella 3. Confronto dei punteggi ERC

ERC	**Sport, mediana [IQR]**	**Non sport, mediana [IQR]**	***p***	***r* rank-biserial**
Emotion Regulation	**27 [25–28]**	**25 [24–27]**	**0,032**	+0,271
Lability/Negativity	**24 [20–27]**	**27 [23–30]**	**0,048**	−0,251

Legenda: ERC = Emotion Regulation Checklist; IQR=intervallo interquartile

Le corrispondenti medie erano pari a 26,41 ± 3,10 vs 25,17 ± 2,71 per Emotion Regulation e a 24,15 ± 5,10 vs 26,38 ± 4,87 per Lability/Negativity.

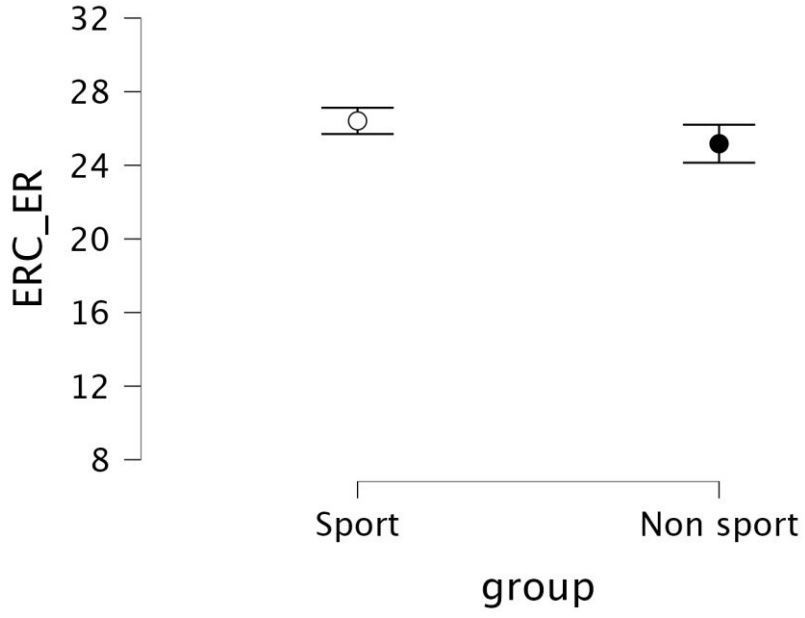


Figura 4. Emotion Regulation nei due gruppi. ERC= Emotion Regulation Checklist; ER= Emotion Regulation

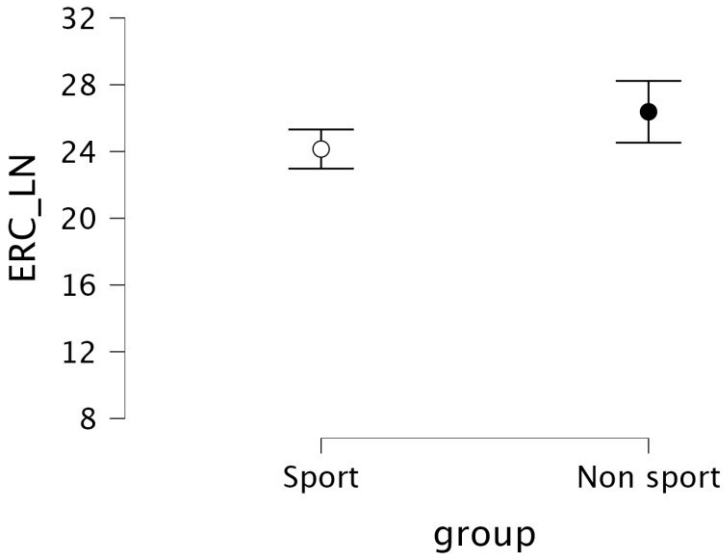


Figura 5. Lability/Negativity nei due gruppi. ERC= Emotion Regulation Checklist; LN= Lability/Negativity

3.4.4 Analisi multivariata

Al fine di verificare se le differenze osservate tra i due gruppi fossero indipendenti da potenziali fattori confondenti, sono stati costruiti modelli distinti di regressione lineare multipla per ciascuno dei principali outcome emotivo-comportamentali. In ciascun modello, la partecipazione ad attività sportiva organizzata è stata considerata come variabile indipendente principale, includendo come covariate età, sesso, livello di istruzione genitoriale, durata del sonno ed esposizione complessiva agli schermi.

Dopo aggiustamento per tali variabili, la partecipazione ad attività sportiva organizzata risultava significativamente associata a un minor punteggio di iperattività/disattenzione allo SDQ (B = −0,96; IC95% −1,86 – −0,06; p = 0,037) e a una minore Lability/Negativity all'ERC (B = −2,81; IC95% −5,18 – −0,43; p = 0,021).

Per il Total Difficulties Score dello SDQ, l'associazione osservata nell'analisi non aggiustata si attenuava dopo l'inclusione delle covariate e non raggiungeva la significatività statistica (B = −2,09; IC95% −4,34 – 0,17; p = 0,069).

Analogamente, per il comportamento prosociale (B = +0,80; IC95% −0,04 – 1,65; p = 0,061) e per la dimensione Emotion Regulation dell'ERC (B = +1,41; IC95% −0,06 – 2,88; p = 0,060) permaneva una direzione dell'associazione favorevole al gruppo sport, senza tuttavia raggiungere la soglia convenzionale di significatività statistica.

Tabella 4. Associazione tra partecipazione ad attività sportiva organizzata e principali outcome emotivo-comportamentali nei modelli multivariati

Outcome	**B per sport organizzato**	**IC95%**	***p***
SDQ Total Difficulties	−2,09	−4,34 – 0,17	0,069
SDQ Iperattività/Disattenzione	−0,96	−1,86 – -0,06	**0,037**
SDQ Prosocialità	+0,80	−0,04 – 1,65	0,061
ERC Emotion Regulation	+1,41	−0,06 – 2,88	0,060
ERC Lability/Negativity	−2,81	−5,18 – -0,43	**0,021**

Nota. Modelli di regressione lineare multipla aggiustati per età, sesso, livello di istruzione genitoriale, durata del sonno ed esposizione complessiva agli schermi. Il gruppo non sport è stato considerato come categoria di riferimento. Valori negativi di B indicano punteggi inferiori nel gruppo sport; per il comportamento prosociale e per ERC Emotion Regulation valori più elevati indicano invece un profilo più favorevole.

Al fine di verificare la robustezza dei risultati rispetto alla possibile influenza della figura genitoriale che aveva compilato il questionario, è stata effettuata un'ulteriore analisi di sensibilità, includendo tale variabile tra le covariate. Anche in
questo modello la partecipazione sportiva rimaneva significativamente associata a un minor punteggio di
iperattività/disattenzione (B = −0,95; p = 0,049) e a una minore
Lability/Negativity (B = −2,75; p = 0,031).

3.4.5 Fattori associati alla labilità/negatività emotiva

Considerata la persistenza dell'associazione tra pratica sportiva organizzata e Lability/Negativity anche dopo l'aggiustamento per i principali potenziali fattori confondenti, è stata condotta un'ulteriore analisi multivariata finalizzata a esplorare il contributo relativo di diverse caratteristiche individuali, familiari e dello stile di vita. Il punteggio ERC Lability/Negativity è stato utilizzato come variabile dipendente. Nel modello sono state incluse simultaneamente la partecipazione ad attività sportiva organizzata, l'età, il sesso, il livello di istruzione genitoriale, il numero di fratelli, la partecipazione ad altre attività extrascolastiche non sportive, la durata del sonno, la difficoltà di addormentamento, la frequenza dei risvegli notturni e l'indice complessivo di esposizione agli schermi.

Il modello complessivo risultava statisticamente significativo e spiegava il 27,8% della variabilità del punteggio Lability/Negativity ($R^2 = 0,278$; R^2 aggiustato = 0,200; $p < 0,001$).

Tra le variabili considerate, la partecipazione ad attività sportiva organizzata mostrava il coefficiente standardizzato di maggiore ampiezza ($\beta = -0,321$; IC95% −0,541 – −0,101; $p = 0,005$), risultando associata a minori livelli di labilità/negatività emotiva, indipendentemente dalle altre variabili incluse nel modello.

Anche un più elevato livello di istruzione genitoriale risultava indipendentemente associato a punteggi inferiori di Lability/Negativity ($\beta = -0,255$; IC95% −0,436 – −0,074; $p = 0,006$).

Al contrario, una maggiore frequenza di risvegli notturni risultava associata a livelli più elevati di labilità/negatività ($\beta = +0,222$; IC95% +0,012 – +0,432; $p = 0,038$).

La partecipazione ad altre attività extrascolastiche non sportive mostrava un'associazione nella direzione di una minore Lability/Negativity ($\beta = -0,192$; $p = 0,053$), senza tuttavia raggiungere la soglia convenzionale di significatività statistica. Analogamente, il numero di fratelli mostrava un'associazione positiva con il punteggio Lability/Negativity ($\beta = +0,179$; $p = 0,052$), anch'essa non statisticamente significativa.

Non emergevano associazioni indipendenti statisticamente significative per indice di esposizione agli schermi, sesso, età, difficoltà di addormentamento e durata complessiva del sonno.

Tabella 5. Fattori associati al punteggio ERC Lability/Negativity nel modello multivariato

Variabile	**β standardizzato**	**IC95%**	***p***
Sport organizzato	−0,321	−0,541− −0,101	**0,005**
Istruzione genitoriale	−0,255	−0,436 − −0,074	**0,006**
Risvegli notturni	**+0,222**	**+0,012 − +0,432**	**0,038**
Altre attività extrascolastiche	−0,192	−0,387 − +0,003	0,053
Numero di fratelli	+0,179	−0,001 − +0,359	0,052
Screen time	+0,168	−0,020 − +0,356	0,080
Sesso maschile	+0,161	−0,028 − +0,350	0,094
Età	+0,105	−0,109 − +0,319	0,332
Difficoltà di addormentamento	−0,067	−0,285 − +0,150	0,539
Ore di sonno	+0,050	−0,148 − +0,248	0,616

Nota. Coefficienti β standardizzati ottenuti dal modello di regressione lineare multipla. Per il punteggio ERC Lability/Negativity, valori più elevati indicano maggiore labilità e negatività emotiva; pertanto, coefficienti negativi indicano un'associazione con un profilo più favorevole, mentre coefficienti positivi indicano un'associazione con maggiore labilità/negatività.

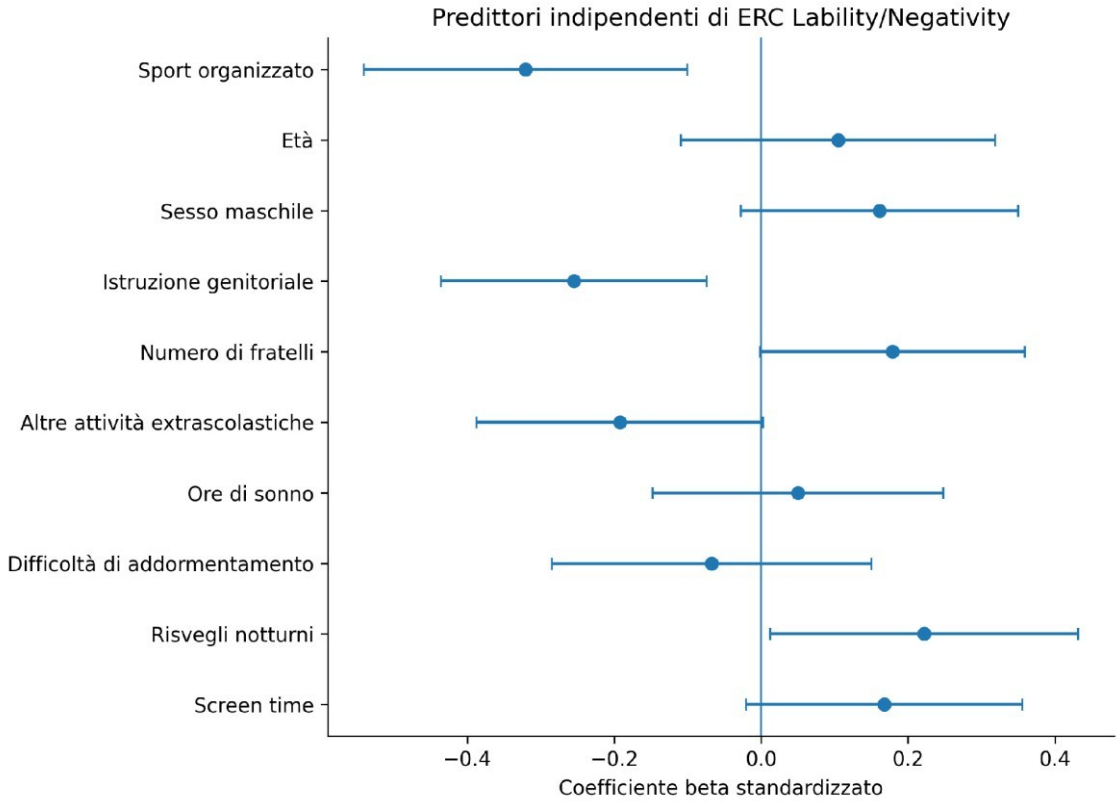


Figura 6. Fattori associati alla Lability/Negativity nel modello multivariato

Coefficienti β standardizzati e relativi intervalli di confidenza al 95% dei fattori inclusi nel modello multivariato per ERC Lability/Negativity. La linea verticale in corrispondenza di β = 0 indica l'assenza di associazione. Coefficienti negativi sono associati a minori livelli di labilità/negatività, mentre coefficienti positivi indicano livelli maggiori.

3.4.6 Caratteristiche della pratica sportiva

Tra i 75 bambini appartenenti al gruppo sport, 53 (70,7%) praticavano uno sport di squadra e 22 (29,3%) uno sport individuale. Per quanto riguarda il livello di partecipazione, 55 bambini (73,3%) svolgevano attività a livello amatoriale e 20 (26,7%) a livello agonistico.

La frequenza settimanale della pratica sportiva era pari a due volte alla settimana in 41 bambini (54,7%), tre volte alla settimana in 29 (38,7%), quattro volte alla settimana in 3 (4,0%) e cinque volte alla settimana in 2 partecipanti (2,7%).

Nelle analisi esplorative condotte all'interno del gruppo sport, non sono emerse differenze statisticamente significative nei principali outcome SDQ ed ERC tra bambini che

praticavano sport di squadra e bambini che praticavano sport individuali, né tra i partecipanti ad attività agonistica e quelli impegnati a livello amatoriale.

Analogamente, gli anni complessivi di pratica sportiva e la frequenza settimanale degli allenamenti non risultavano significativamente associati ai principali indicatori emotivocomportamentali e di regolazione emotiva.

Per quanto riguarda la durata media degli allenamenti, è stata osservata una tendenza verso punteggi più bassi, quindi più favorevoli, nel SDQ Total Difficulties ($\rho = -0,205$; $p = 0,078$) e nella sottoscala Iperattività/Disattenzione ($\rho = -0,197$; $p = 0,089$), senza tuttavia raggiungere la soglia convenzionale di significatività statistica.

Nel complesso, nel presente campione non sono emerse evidenze di una relazione doserisposta tra quantità o caratteristiche specifiche della pratica sportiva e gli outcome emotivo-comportamentali considerati.

Tabella 6. Caratteristiche della pratica sportiva nel gruppo sport

Caratteristica	**n (%)**
Sport di squadra	53 (70,7%)
Sport individuale	22 (29,3%)
Attività amatoriale	55 (73,3%)
Attività agonistica	20 (26,7%)
Frequenza 2 volte/settimana	41 (54,7%)
Frequenza 3 volte/settimana	29 (38,7%)
Frequenza 4 volte/settimana	3 (4,0%)
Frequenza 5 volte/settimana	2 (2,7%)

CAPITOLO 4

4.1 Discussione

Il presente studio ha avuto come obiettivo principale quello di valutare una possibile associazione tra la partecipazione ad attività sportiva organizzata e il profilo emotivo-comportamentale in un campione composto da bambini con età compresa tra i 5 e i 12 anni, con particolare attenzione alle difficoltà emotivo-comportamentali e alle dimensioni della regolazione emotiva.

I risultati derivanti dall'analisi univariata hanno evidenziato un profilo complessivamente più favorevole nei bambini appartenenti al gruppo sport, rispetto ai coetanei che non praticano alcuna attività sportiva. In particolare, i bambini appartenenti al gruppo sport hanno presentato minori difficoltà complessive allo Strenghts and Difficulties Questionnaire (SDQ), minori livelli di Iperattività/Disattenzione, maggiori comportamenti prosociali e una migliore regolazione emotiva globale valutata tramite Emotion Regulation Checklist (ERC).

L'analisi multivariata ha permesso di approfondire tali differenze, verificando se le associazioni osservate persistessero anche dopo aver tenuto conto di altre potenziali variabili confondenti, quali ad esempio, sesso, età, livello di istruzione del genitore, ore di sonno, esposizione agli schermi. In questo modello, la partecipazione ad un'attività sportiva organizzata è risultata associata a minori livelli di Iperattività/Disattenzione allo SDQ ($B = -0,96$; $p = 0,037$) e a minori livelli di Lability/Negativity all'ERC ($B = -2,81$; $p = 0,021$).

Sono proprio queste due associazioni, rimaste significative anche dopo l'analisi multivariata, a rappresentare i risultati di maggiore interesse del presente studio e, pertanto, ad essere oggetto di un approfondito confronto con la letteratura.

Iperattività e disattenzione

L'associazione osservata tra partecipazione sportiva e minore livelli di iperattività/disattenzione risulta coerente con le evidenze già presenti in letteratura. In particolare, la meta-analisi di Wang et al. (2023) ha evidenziato effetti favorevoli dell'esercizio fisico di intensità moderata sulle funzioni esecutive nei bambini. Sebbene funzioni esecutive e la dimensione di iperattività e disattenzione dello SDQ rappresentino

costrutti distinti, entrambi coinvolgono processi legati al controllo attentivo e comportamentale.

Anche la revisione sistematica e meta-analitica di Heilmann et al. (2022) ha evidenziato il ruolo delle caratteristiche della pratica sportiva nel coinvolgimento delle funzioni esecutive. La pratica sportiva organizzata richiede al bambino di rispettare le regole, le istruzioni dell'adulto e modulare il proprio comportamento in funzione della situazione. I risultati di questo studio possono perciò essere interpretati alla luce di questo quadro, sottolineando come la partecipazione sportiva possa offrire occasioni ripetute di esercizio delle capacità attentive e di controllo comportamentale. Interpretazione che rimane tuttavia da considerare con cautela, poiché la natura trasversale dello studio non permette di stabilire se la pratica sportiva favorisca direttamente queste competenze o se, al contrario, bambini con migliori capacità attentive e di autoregolazione siano maggiormente predisposti alla partecipazione sportiva.

Regolazione emotiva

Il secondo risultato particolarmente interessante riguarda la relazione tra partecipazione sportiva e regolazione emotiva. La pratica sportiva organizzata è risultata associata a minori livelli di Lability/Negativity dell'ERC (B = -2,81; p = 0,021). Nel modello esplorativo completo, inoltre, la partecipazione allo sport ha rappresentato uno dei fattori indipendentemente associati (β = -0,321; p = 0,005) anche dopo aver considerato altre variabili potenzialmente rilevanti.

Questo risultato è coerente col quadro teorico proposto da Eisenberg e Spinrad (2004) ed elaborato successivamente da Eisenberg et al. (2010). La regolazione emotiva rappresenta infatti un processo fondamentale attraverso il quale il bambino impara a modulare l'intensità e la durata delle risposte comportamentali ed emotive in relazione alle richieste dell'ambiente.

Il risultato osservato nel presente studio è in linea con quanto riportato da Eime et al. (2013), che nella loro revisione sistematica hanno evidenziato un'associazione tra partecipazione sportiva e benessere psicologico e sociale in bambini e adolescenti. Sebbene la revisione non analizzi nello specifico la dimensione di Lability/Negativity valutata nel presente studio, i risultati riportati dagli autori supportano l'ipotesi che la partecipazione sportiva possa essere associata a un migliore adattamento psicologico durante l'età evolutiva.

Un possibile elemento di spiegazione riguarda sicuramente le caratteristiche del contesto nel quale viene praticato lo sport. Eime et al. (2013) sottolineano come i benefici della

partecipazione sportiva non siano riconducibili esclusivamente all'attività fisica, ma possano essere influenzati da vari aspetti quali, le relazioni sociali, la struttura dell'attività, la presenza di regole e di obiettivi condivisi. Aspetti che risultano particolarmente rilevanti per la regolazione emotiva.

Il risultato relativo a Lability/Negativity risulta inoltre coerente con le evidenze più recenti di Ooms et al. (2026) e Wade et al. (2026), che hanno sottolineato il ruolo della partecipazione sportiva e del contesto nel promuovere il benessere psicologico durante l'età evolutiva. Nel complesso tali evidenze supportano l'ipotesi che la pratica sportiva possa essere associata non solo a benefici di natura fisica, ma anche ad una migliore capacità di adattamento e regolazione sul piano emotivo.

Nel modello esplorativo, anche un livello di istruzione genitoriale più elevato risulta associato a minore Lability/Negativity. Tale dato suggerisce l'opportunità di considerare il contesto familiare e socioeducativo nell'interpretazione della regolazione emotiva del bambino e, al tempo stesso, conferma l'importanza di non attribuire alla sola partecipazione sportiva le differenze osservate.

Nel presente studio, una maggiore frequenza di risvegli notturni è risultata associata a livelli più elevati di Lability/Negativity ($\beta = +0{,}222$; $p = 0{,}038$). È tuttavia rilevante che l'associazione tra la partecipazione sportiva e minore labilità emotiva sia rimasta significativa anche dopo aver considerato le variabili relative al sonno, indicando che il risultato osservato non sembra essere riconducibile esclusivamente alle differenze nelle abitudini del sonno.

Le analisi esplorative relative alle caratteristiche della pratica sportiva non hanno evidenziato differenze significative tra sport individuali e di squadra né tra pratica agonistica e amatoriale. Non sono inoltre emerse associazioni significative con gli anni di pratica o con la frequenza settimanale. Nel presente campione, pertanto, i risultati sembrano riguardare soprattutto la partecipazione a un'attività sportiva organizzata, mentre non è stata dimostrata una relazione dose-risposta con quantità o specifiche modalità della pratica. Tale assenza di associazioni deve comunque essere interpretata considerando la ridotta numerosità dei sottogruppi.

4.1.1 Punti di forza e limiti dello studio

Il presente studio presenta alcuni limiti che devono essere considerati nell'interpretazione dei risultati. In primo luogo, il disegno trasversale non consente di definire la direzione temporale delle associazioni osservate né di stabilire relazioni causali tra partecipazione sportiva e funzionamento emotivo-comportamentale. La

numerosità relativamente contenuta del campione e lo sbilanciamento tra gruppo sport e gruppo non sport possono inoltre aver limitato la potenza delle analisi, in particolare nei confronti relativi alle specifiche caratteristiche della pratica sportiva. Le informazioni relative sia all'esposizione sia agli outcome sono state raccolte attraverso il report dei genitori, con possibile influenza di bias di percezione e di metodo comune. È stata inoltre osservata una diversa distribuzione della figura genitoriale compilatrice nei due gruppi, sebbene le analisi di sensibilità abbiano mostrato la persistenza delle principali associazioni. Infine, non possono essere esclusi fattori confondenti residui, quali caratteristiche temperamentali, dinamiche familiari e ulteriori aspetti socioeconomici non rilevati. L'indice di esposizione agli schermi e le informazioni sul sonno derivano inoltre da misure riferite dai genitori e non da rilevazioni oggettive. Le analisi delle singole sottoscale e delle caratteristiche della pratica sportiva devono essere considerate esplorative anche alla luce del numero di confronti effettuati. Tra i punti di forza dello studio rientrano l'utilizzo congiunto di due strumenti standardizzati, la valutazione sia delle difficoltà sia delle competenze positive del bambino e l'impiego di analisi multivariate e di sensibilità per considerare potenziali fattori confondenti.

4.2 Conclusioni

Nel complesso, i risultati del presente studio evidenziano una relazione tra partecipazione a uno sport organizzato e alcuni aspetti del funzionamento emotivo-comportamentale in età scolare. In particolare, la pratica sportiva è associata a minori livelli di Iperattività/Disattenzione e di Lability/Negativity, indicando un possibile legame tra esperienza sportiva, controllo comportamentale e regolazione emotiva. Questi risultati sottolineano come la pratica sportiva possa rappresentare, oltre che un'importante occasione di attività motoria, un contesto nel quale il bambino sperimenta regole, relazioni con i coetanei e situazioni che richiedono attenzione, controllo e gestione delle emozioni.

Evidenze che devono tuttavia essere interpretate alla luce dei limiti metodologici dello studio. Saranno pertanto necessari studi longitudinali e di intervento per chiarire la direzione di tale associazione e approfondire i possibili meccanismi alla base della relazione osservata.

In conclusione, il presente studio contribuisce ad evidenziare il possibile ruolo della pratica sportiva organizzata come risorsa per il benessere psicologico e socio-emotivo in

età evolutiva, ampliando la prospettiva dello sport da strumento di promozione della salute fisica a possibile contesto di sviluppo delle competenze attentive, comportamentali ed emotive.

BIBLIOGRAFIA

Cole, P. M., & Jacobs, A. E. (2018). From children's expressive control to emotion regulation: Looking back, looking ahead. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(6), 658–677. https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1438888

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10*, 98. https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-98

Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development, 75*(2), 334–339. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00674.x

Eisenberg, N., & Sulik, M. J. (2012). Emotion-related self-regulation in children. *Teaching of Psychology, 39*(1), 77–83. https://doi.org/10.1177/0098628311430172

Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). Guilford Press. https://www.guilford.com/books/Handbook-of-Emotion-Regulation/James-Gross/9781593851484

Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495–525. https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208

Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38(5), 581–586. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

Goodman, R. (1999). The Extended Version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a Guide to Child Psychiatric Caseness and Impairment. Social

Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 34(1), 38–43. https://doi.org/10.1007/s001270050109

Heilmann, F., Weinberg, H., & Wollny, R. (2022). The impact of practicing open- vs. closed-skill sports on executive functions—A meta-analytic and systematic review with a focus on characteristics of sports. *Brain Sciences, 12*(8), 1071. https://doi.org/10.3390/brainsci12081071

Marzocchi, G. M., Capron, C., Di Pietro, M., Duran Tauleria, E., Duyme, M., Frigerio, A., Gaspar, M. F., Hamilton, H., Pithon, G., Simões, A., & Thérond, C. (2004). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) in five European countries. European Child & Adolescent Psychiatry, 13(Suppl 2), II69–II76. https://doi.org/10.1007/s00787-004-2012-1

Moeijes, J., van Busschbach, J. T., Bosscher, R. J., & Twisk, J. W. R. (2018). Sports participation and psychosocial health: A longitudinal observational study in children. *BMC Public Health, 18*, 702. https://doi.org/10.1186/s12889-018-5624-1

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development, 16*(2), 361–388. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x

Ooms, L., van Stam, W., Sevdalis, V., Overbye, M., Algurén, B., Heck, S., & Van Hoye, A. (2026). How do sports participation and sports settings influence the mental health of children and adolescents? A systematic review of qualitative studies. *BMC Public Health, 26*(1), 272. https://doi.org/10.1186/s12889-025-25916-x

Shields, A., & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion-referenced scale. Developmental Psychology, 33(6), 906–916. https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906

Southam-Gerow, M. A., & Kendall, P. C. (2002). Emotion regulation and understanding: Implications for child psychopathology and therapy. *Clinical Psychology Review, 22*(2), 189–222. https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00087-3

Spiegler, J., El-Awad, U., Baumann, N., & Beck, J. (2024). Participation in club sport in childhood is associated with mental health in preterm and term born adolescents. European Child & Adolescent Psychiatry, 33(8), 2823–2830. https://doi.org/10.1007/s00787-023-02365-8

Wade, L., Eime, R., Pankowiak, A., Vella, S., Robinson, K., Kennedy, S., Parkes, R., & Eather, N. (2026). The impact of sports participation on psychological health and social outcomes in children and adolescents: A systematic review and update to the "Mental Health through Sport" conceptual model. *Systematic Reviews, 15*(1), 121. https://doi.org/10.1186/s13643-026-03104-1

Wang, H., Yang, Y., Xu, J., Niu, L., Zhang, Y., Shi, J., & Shen, L. (2023). Meta-analysis on the effects of moderate-intensity exercise intervention on executive functioning in children. *PLOS ONE, 18*(2), e0279846. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279846

Willner, C. J., Hoffmann, J. D., Bailey, C. S., Harrison, A. P., Garcia, B., Ng, Z. J., Cipriano, C., & Brackett, M. A. (2022). The development of cognitive reappraisal from early childhood through adolescence: A systematic review and methodological recommendations. *Frontiers in Psychology, 13*, 875964. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875964

Zhou, S., Xu, Y., Yang, Y., Song, H., Wang, X., & Yu, Y. (2025). Effect of exercise interventions on depression, anxiety, and self-esteem in children and adolescents: A systematic review and network meta-analysis. *BMC Public Health, 25*(1), 3706. https://doi.org/10.1186/s12889-025-25044-6