



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

(DPSS)

Dipartimento di Psicologia Generale (DPG)

**Corso di Laurea in Scienze Psicologiche dello Sviluppo, della Personalità e delle Relazioni
Interpersonali**

Elaborato finale

**Dalla Passione al Logorio: Un' analisi del burnout nello sport attraverso la Self-
Determination Theory e i costrutti sociali sportivi.**

***From Passion to Exhaustion: An Analysis of Burnout in Sport through the Self-
Determination Theory and Social Constructs in Athletics.***

Relatrice

Prof.ssa Marta Ghisi

Correlatrice

Dott.ssa Alice Valdesalici

Laureando: Claudia Fittante

Matricola: 2045450

Anno accademico: 2024/2025

INDICE

INTRODUZIONE.....	3
CAPITOLO 1	6
LA MOTIVAZIONE SPORTIVA COME CHIAVE INTERPRETATIVA DEL BURNOUT SPORTIVO: DAL CONCETTO ALLA TEORIA DELL’AUTODETERMINAZIONE	6
1.1 Il <i>burnout</i> : quadro storico generale	6
1.2 Dalle “ <i>helping professions</i> ” al contest sportivo.....	9
1.3 L’eziopatogenesi del <i>burnout</i> sportivo.....	10
1.4 L’importanza della motivazione nello <i>sport</i>	14
1.5 La teoria dell’autodeterminazione.....	16
1.6 <i>Self-determination theory</i> e <i>burnout</i> sportivo.....	19
CAPITOLO 2	22
FATTORI DI RISCHIO E PROTEZIONE DEL BURNOUT SPORTIVO: IL RUOLO DEL CLIMA MOTIVAZIONALE E DELLE FIGURE EDUCATIVE.....	22
2.1 Il ruolo educativo dello <i>sport</i>	22
2.2 Il clima motivazionale e il <i>burnout</i>	23
2.3 Allenatore e <i>burnout</i> sportivo: l’influenza dei climi motivazionali.....	26
2.4 Il clima “ <i>Empowering</i> ” e “ <i>Disempowering</i> ”	29
CAPITOLO 3: I FATTORI DI RISCHIO E PROTEZIONE NEL BURNOUT SPORTIVO:IL RUOLO DEI COSTRUTTI SOCIALI E DELLE DINAMICHE RELAZIONALI.....	31
3.1 I costrutti sociali nello studio nel <i>burnout</i> sportivo.....	31
3.2 Coesione di gruppo e <i>burnout</i>	33
3.3 Il modello di Carron e il <i>burnout</i> sportivo.....	35
3.4 Supporto sociale dei compagni di squadra e <i>Burnout</i>	39
3.5 Interazioni negative tra i compagni di squadra e <i>Burnout</i>	42
CONCLUSIONE	45
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	48

INTRODUZIONE

L'interesse e l'amore per la professione, così come l'impegno quotidiano, non sempre riescono a proteggere l'individuo dal logorio professionale, dalla sensazione di non farcela più, dalla disillusione che si matura con il passare degli anni, quando la realtà sostituisce i sogni e gli ideali professionali. L'esperienza lavorativa insegna che nelle professioni di aiuto un certo grado di *stress* è ineliminabile e talvolta può rappresentare un segno di sensibilità e di vicinanza all'altro, a condizione però di rimanere entro certi limiti e di ricevere attenzione e risposte adeguate dalle organizzazioni. Diversamente, il malessere trascurato rischia di portare l'operatore a instaurare barriere emotive che determinano un eccessivo distacco dal paziente, fino ad arrivare alla sindrome del *burnout*.

Originariamente studiato in ambito sanitario e assistenziale, il *burnout* è stato descritto come una sindrome legata allo *stress* cronico mal gestito, caratterizzata da esaurimento emotivo, depersonalizzazione e ridotta realizzazione personale. Con l'evolversi degli studi psicologici, però, è emerso come dinamiche simili si manifestino anche al di fuori del contesto lavorativo tradizionale, ampliando così l'interesse della ricerca verso nuovi ambiti, tra cui quello sportivo.

È stato infatti riconosciuto che gli atleti, soprattutto quelli coinvolti in competizioni ad alto livello, sono sottoposti a intensi carichi emotivi, fisici e motivazionali, comparabili a quelli vissuti da medici, insegnanti o operatori sociosanitari. Per questo motivo, negli ultimi anni, la salute mentale è diventata un tema sempre più centrale nel mondo dello *sport*, storicamente orientato alla prestazione, alla forza e alla resilienza poiché dietro i successi e le medaglie, si nascondono spesso pressioni, aspettative e sacrifici che possono compromettere l'equilibrio psicologico degli atleti. Ansia, depressione, *burnout* e senso di fallimento rappresentano vissuti comuni, anche tra le campionesse e i campioni più affermati.

Emblematiche, in questo senso, sono le testimonianze di grandi sportivi. La ginnasta Simone Biles, ad esempio, ritiratasi da alcune gare durante le Olimpiadi di Tokyo, ha affermato: "Ho capito che dovevo mettere la mia salute mentale al primo posto. Se non sei stabile mentalmente, non puoi essere

forte fisicamente.” Allo stesso modo, il nuotatore Michael Phelps, atleta più decorato nella storia olimpica, ha confessato: “Avevo pensieri suicidi. Non volevo più essere vivo. Sembrava che il peso del mondo fosse tutto sulle mie spalle”.

Sono queste, tra le tante dichiarazioni di moltissimi atleti che hanno contribuito ad attirare l’attenzione sul fenomeno del *burnout* anche nel contesto sportivo, evidenziando come le dinamiche di *stress*, pressione e motivazione possano influire in modo significativo sulla salute psicologica degli atleti; se protratte nel tempo, queste condizioni possono causare un progressivo logoramento delle risorse psico-emotive, dando origine a quella che viene definita sindrome da *burnout* sportivo.

La presente tesi si propone di esplorare il *burnout* nello *sport* da una prospettiva multidimensionale, che consideri non solo le caratteristiche individuali degli atleti, ma soprattutto i fattori ambientali e relazionali che possono fungere da elementi di rischio o di protezione. Sebbene gli aspetti e le caratteristiche personali siano rilevanti nello sviluppo della sindrome, motivo per cui rilievo sarà dato al ruolo della motivazione, analizzata attraverso il modello teorico dell’Autodeterminazione (Self-Determination Theory – SDT) di Deci e Ryan, l’attenzione dell’elaborato sarà focalizzata in particolare sui fattori contestuali – i cosiddetti “costrutti sociali” – e sulle figure educative che circondano l’atleta.

La tesi si articola in tre capitoli; il primo introduce il concetto di *burnout*, dalle sue origini nelle professioni d’aiuto fino alla sua trasposizione nel contesto sportivo, analizzando inoltre il legame tra *burnout* e motivazione alla luce della SDT.

Il secondo capitolo approfondisce i fattori ambientali, come il clima motivazionale, il ruolo dell’allenatore e delle altre figure educative che circondano l’atleta, evidenziando come certe dinamiche relazionali possano favorire l’insorgenza della sindrome.

Il terzo capitolo, infine, si concentra sui principali costrutti sociali, come la coesione di gruppo e il supporto sociale, mettendo in luce il potenziale dei contesti positivi nello sviluppo di atteggiamenti resilienti e nella prevenzione del *burnout*.

Attraverso un'analisi teorica e una revisione della letteratura scientifica più attuale, questo elaborato mira a offrire una visione approfondita e integrata del *burnout* sportivo, con l'obiettivo di accrescere la consapevolezza su un tema sempre più centrale nella psicologia dello *sport* e di contribuire alla diffusione di buone pratiche volte a tutelare il benessere degli atleti.

CAPITOLO 1

LA MOTIVAZIONE SPORTIVA COME CHIAVE INTERPRETATIVA DEL BURNOUT SPORTIVO: DAL CONCETTO ALLA TEORIA DELL'AUTODETERMINAZIONE

1.1 Il *burnout*: quadro storico generale

Fornire una definizione dell'argomento di studio non è un'impresa semplice, in quanto il *burnout* è un nuovo termine medico americano, difficilmente traducibile nella lingua italiana. In italiano, infatti manca una parola che sia corrispondente al termine inglese; a tale proposito Contessa (1987) ha proposto di tradurre "*Burned out*" con "cortocircuitato", "fuso" o "cotto" "bruciato" e in italiano quindi, la traduzione letterale di *burnout syndrome*, è "sindrome del bruciarsi". Questa definizione risulta essere alquanto riduttiva, perché tende a privilegiare un'ottica individuale, sembrerebbe quasi che l'operatore "*burned out*" si bruci solo per una propria nevrosi caratteriale. Numerosi studi (es. De Simone, 2018; Schaufeli & Taris, 2005) invece hanno dimostrato che vi concorrono numerose variabili esterne, per cui è un fenomeno che è possibile comprendere solo considerando le sue molteplici dimensioni.

Il termine *burnout* compare per la prima volta nell'ambito sportivo agli inizi degli anni '30 per indicare l'incapacità di un atleta, dopo alcuni successi, di ottenere ulteriori risultati e/o mantenere quelli acquisiti. L'atleta, inizialmente investito dall'entusiasmo derivante dai primi traguardi raggiunti, diventa come svuotato e incapace di rispondere alle sfide e alle competizioni per le quali tanto si è allenato, "percependo una forte discrepanza tra ciò che si aspetta da sé stesso e ciò che riesce realmente a fare, arrivando a sentirsi privo di valore nel contesto sportivo (Raedeke & Smith, 2001, p.123). Questo è considerato il primo esempio di *burnout*, ma già agli inizi del 1900 Kraepelin aveva

evidenziato i disagi legati alla professione di psichiatra individuando come principali difficoltà un eccessivo carico di lavoro, scarso piacere ricavato dal lavoro clinico e finale esaurimento del medico.

Successivamente, Freudemberger (1974) ha proposto il termine *burnout* in ambito sociosanitario all'interno della rivista "*Staff Burnout*" in *Journal of Social Issues* con il quale intendeva designare una particolare forma di malessere molto diffusa tra coloro che lavorano all'interno delle istituzioni sociosanitarie. L'autore ha fornito una prima descrizione dei segni e sintomi specifici che ritiene compaiano dopo il primo anno di lavoro in un *setting* istituzionale, osservando che vi è una maggiore incidenza negli operatori più motivati, sottolineando anche il ruolo della noia e della *routine* per l'insorgenza del *burnout*. Freudemberger ha definito la sindrome psicologica come il fallire, il logorarsi, l'esaurirsi causati da un'eccessiva richiesta di energia e risorse, uno stato di frustrazione nato dalla devozione a una causa, da uno stile di vita, da una relazione che ha mancato di produrre la ricompensa attesa. Lo studioso, inoltre si è reso conto di come, molti degli operatori socio sanitari, sembrassero così sopraffatti dalle richieste lavorative, da condizionarli globalmente tanto sulla sfera lavorativa quanto in quella personale (Santinello & Negrisolo, 2009).

Successivamente alle argomentazioni di Freudemberger è diventata crescente l'attenzione al fenomeno e il termine *burnout* è stato usato per descrivere situazioni affini, ma anche diverse, racchiudendo in sé troppi significati, a volte contraddittori tra di loro: perdita di volontà, ansietà con depressione e cedimento, alienazione e perdita di spirito.

La ricerca empirica, in quegli anni ha permesso una maggiore conoscenza del fenomeno e il *burnout* è stato misurato per la prima volta nel 1977 su 83 operatori del Day Care Center (Maslach & Pines, 1977). In questo studio, partendo dal concetto di alienazione, lo si definisce "il limite" oltre il quale un operatore si separa o si ritira dal significato originale e dallo scopo del suo lavoro, esprimendo estraniamento dai pazienti, dai colleghi e dall'ente per cui lavora.

Successivamente la psicologa sociale americana Christina Maslach (1976) ha descritto il *burnout* come una sindrome caratterizzata da tre dimensioni, nello specifico, esaurimento emotivo,

depersonalizzazione, e ridotta realizzazione personale, e riprendendo il termine proposto da Freudenberg ne parlò come di una sindrome, i cui sintomi testimoniano la possibilità di una patologia comportamentale, per tutte quelle professioni che prevedono uno stretto contatto con l'utenza: i professionisti di aiuto. L'esaurimento emotivo, come spiega Maslach si caratterizzava per la mancanza dell'energia necessaria per affrontare la realtà quotidiana e per la prevalenza di sentimenti di apatia e distacco emotivo nei confronti del lavoro. L'individuo si sente svuotato, sfinito, le sue risorse emozionali sono "esaurite".

Con il termine "depersonalizzazione" intendeva invece un atteggiamento caratterizzato da distacco e ostilità che coinvolgono primariamente la relazione professionale d'aiuto, vissuta con fastidio, freddezza e cinismo. La persona, di conseguenza, tenta di sottrarsi al coinvolgimento, limitando la qualità dei propri interventi professionali al punto da rispondere evasivamente alle richieste di aiuto e sottovalutare o negare i problemi del paziente.

La ridotta realizzazione personale faceva invece riferimento a un sentimento di "fallimento professionale" per la percezione della propria inadeguatezza al lavoro, sottesa dalla consapevolezza del disinteresse e dell'intolleranza verso la sofferenza degli altri e dai conseguenti sentimenti di colpa per le modalità relazionali impersonali e disumanizzate che hanno ormai sostituito l'efficacia e la competenza nel trattare con altri esseri umani sofferenti.

In accordo con la definizione della studiosa, la letteratura scientifica spiega il *burnout* come una sindrome che colpisce con frequenza maggiore coloro che operano nel sociale e, più in generale, le cosiddette *helping professions* (medici, infermieri, insegnanti, psicologi, educatori), professioni in cui il rapporto con l'altro è di estrema centralità (Edelwich & Brodsky, 1980).

1.2 Dalle “*helping professions*” al contesto sportivo.

Molti psicologi dello *sport* sostengono che le situazioni atletiche condividano molte delle stesse caratteristiche identificate nella letteratura del *burnout* in contesti lavorativi e che le caratteristiche del *burnout* possano essere applicate all’ambiente sportivo competitivo in cui può verificarsi l’esaurimento fisico ed emotivo a causa delle continue richieste durante la stagione agonistica.

Il *burnout* sportivo è stato concettualizzato da Raedeke e Smith (2001) come una sindrome cognitiva-affettiva che comprende tre dimensioni salienti e distinte, ma empiricamente correlate, che caratterizzano l’esperienza dell’atleta nel contesto sportivo: (1) esaurimento emotivo e fisico associati ad allenamento o competizioni troppo intense, (2) ridotto senso di realizzazione atletica collegato all’impossibilità di raggiungere gli obiettivi prefissati e (3) svalutazione del contesto sportivo con relativa mancanza di motivazione e partecipazione alle attività. Gli atleti che manifestano di *burnout* possono quindi sentirsi fisiologicamente ed emotivamente esausti a causa delle richieste associate all’allenamento e alla competizione. Possono inoltre percepire una ridotta realizzazione delle loro abilità e capacità sportive, il che significa che non sono in grado di raggiungere gli obiettivi personali o di ottenere prestazioni inferiori alle aspettative (Goodger et al., 2007; Raedeke & Smith, 2001) con una conseguente diminuzione del senso di competenza. A differenza della definizione di *burnout* di Maslach, la depersonalizzazione non sembra essere una dimensione saliente del *burnout* degli atleti ed è stata quindi sostituita dal concetto di svalutazione sportiva, il che significa che gli atleti smettono di interessarsi allo sport e alle proprie prestazioni, aspetti che in precedenza erano fonte di divertimento e piacere per l’atleta (Raedeke & Smith, 2001).

In una revisione sistematica concernente studi sul *burnout* realizzati negli ultimi 25 anni, Schaufeli & Buunk (2003) hanno individuato cinque differenti categorie di sintomi associati alla sindrome. Esse sono rappresentate dai seguenti cinque ambiti: affettivo (es. umore depresso, bassa stima di sé, ostilità, apatia); cognitivo (es. senso di impotenza, riduzione di attenzione e memoria, risentimento, irritabilità); fisico (es. senso di stanchezza, fatica e predisposizione agli infortuni); comportamentale

(assenteismo, prestazioni compromesse, isolamento sociale); motivazionale (es. delusione, mancanza di entusiasmo)

Le cinque macrocategorie sottolineano come il *burnout* porti a conseguenze sia su un piano psicologico che fisiologico compromettendo globalmente la salute e il benessere dell'individuo.

1.3 L'eziopatogenesi del *burnout* sportivo.

In riferimento all'eziopatogenesi della sindrome del *burnout*, in letteratura possiamo trovare differenti interpretazioni. Tra queste, alcune attribuiscono ai soli fattori personali lo sviluppo del *burnout* sportivo. Alcuni esempi sono il “Modello di investimento del *burnout* e dell'abbandono” di Schmidt & Stein (1991) e il “Modello cognitivo-affettivo dello *stress* e del *burnout*” di Smith (1986). Schmidt e Stein (1991) sostengono che il *burnout* non sia una semplice reazione allo *stress*, ma che la sindrome psicologica dipenda anche dall'impegno (i.e., *commitment*) dell'atleta nei confronti dello *sport*. Pertanto, l'impegno dell'atleta è influenzato dalle ricompense e dai costi associati allo *sport*, dall'attrattiva delle alternative e dagli investimenti già effettuati. A seconda delle ragioni del loro impegno, alcuni atleti hanno più probabilità di bruciarsi di altri. Ad esempio, se mantengono la partecipazione solo per mancanza di alternative, non si sentiranno soddisfatti dei risultati delle loro prestazioni e sentiranno di essere intrappolati nello *sport* praticandolo solo perché devono. Questi atleti saranno più predisposti a sviluppare *burnout*. Dall'altro lato, se gli atleti hanno un impegno basato sull'attrazione, e praticano *sport* perché vogliono avranno una minor probabilità di sviluppare la sindrome.

Secondo Smith (1986), invece, lo *stress* deriva da un ripetuto squilibrio tra richieste (esterne o interne) e risorse. Pertanto, sia il “sovraccarico” (le richieste superano le risorse) che il “sotto carico” (le risorse superano la domanda) possono causare lo squilibrio. A seconda della valutazione cognitiva

individuale della situazione e delle strategie di *coping*, gli atleti possono sviluppare sintomi legati al *burnout*.

Nel suo "modello cognitivo-affettivo del *burnout* atletico", l'autore sottolinea come la sindrome sia una reazione allo *stress* cronico e comprende componenti situazionali, cognitive, fisiologiche e comportamentali che progrediscono in quattro fasi previste. La prima fase è innescata dalle richieste situazionali percepite dagli atleti (ad esempio, elevate richieste conflittuali, sovraccarico di allenamento, aspettative dei genitori o pressioni degli allenatori). La seconda fase comporta una valutazione cognitiva per interpretare queste richieste e in particolare, in questa fase gli atleti valutano l'equilibrio tra sfide e risorse con le potenziali conseguenze. Quando gli atleti percepiscono che le richieste superano le risorse personali e le conseguenze saranno gravi, il processo passa alla terza fase, che comporta risposte fisiologiche e psicologiche, come ansia, tensione, insonnia e malattia. Infine, le risposte fisiologiche e psicologiche portano al *burnout* (ovvero, comportamento rigido e inadeguato con diminuzione delle prestazioni e ritiro dall'attività).

Vi è infine il modello di Silva (1990) "*training stress syndrome*". Lo studioso ha sviluppato un modello con forte attenzione ai fattori fisici e di allenamento, pur riconoscendo l'importanza degli aspetti psicologici. Questo modello afferma che il *burnout* è il prodotto di un allenamento eccessivo e che il carico di allenamento può avere effetti sia positivi che negativi. Se si verifica un adattamento positivo al carico di allenamento, questo porterà a un miglioramento delle prestazioni che è l'obiettivo dell'allenamento, ma un adattamento negativo alla fine porterà al *burnout* e al possibile ritiro dallo sport. Secondo Silva, questo adattamento negativo può essere descritto lungo un *continuum* che va da un fallimento iniziale dell'adattamento del corpo a far fronte allo *stress* psicofisiologico, al sovrallenamento che si manifesta attraverso "malfunzionamenti psicofisiologici rilevabili" caratterizzati da cambiamenti facilmente osservabili nell'orientamento mentale e nelle prestazioni fisiche (Silva,1990). Il passo finale è il *burnout*, che Silva ha definito come "una risposta psicofisiologica esaustiva esibita come risultato di sforzi frequenti, a volte estremi, ma generalmente

inefficaci per soddisfare l'allenamento eccessivo e talvolta le richieste competitive" (Silva, 1990). Silva non è stato il primo ad affrontare l'eccessivo *stress* da allenamento come causa del *burnout*; che è stato menzionato anche da Rowlands (1986), ma Silva ha descritto il *burnout* all'interno di un concetto più ampio che ha definito "Sindrome da *Stress* da Allenamento" e ha descritto come il sovrallenamento e il *burnout* potrebbero essere collegati.

Per quanto riguarda, invece, costruzioni teoriche che sottolineano l'importanza del contesto sportivo, e non solo le caratteristiche psicologiche individuali, nello sviluppo della sindrome psicologica, si inserisce il "Modello di sviluppo dell'identità unidimensionale e di controllo esterno" di Coakley (1992), che spiega lo sviluppo del *burnout* da una prospettiva sociologica. Rispetto ai modelli di *burnout* che si concentrano principalmente sullo *stress* (ad esempio Smith, 1986), Coakley (1992) afferma che lo *stress* cronico è legato allo sviluppo del *burnout* ma, dal punto di vista dell'autore lo *stress* non può essere inteso come una causa centrale, ma come un sintomo a esso collegato. Soprattutto per quanto riguarda gli atleti adolescenti, Coakley (1992) sostiene che il *burnout* è il risultato della struttura organizzativa dello *sport* agonistico e della sua influenza sullo sviluppo di identità e controllo dei giovani atleti. L'elevato impegno di genitori, allenatori, dirigenti, nella partecipazione sportiva degli adolescenti, può impedire lo sviluppo di un senso di controllo personale e di autonomia. Inoltre, l'intensa partecipazione sportiva può portare allo sviluppo di un'identità unidimensionale in cui gli adolescenti si definiscono esclusivamente come atleti (ad esempio, per mancanza di tempo, ai giovani atleti non è consentito partecipare ad attività non sportive o incontrare coetanei al di fuori del contesto sportivo). Se gli atleti iniziano a mettere in dubbio il valore dello *sport* (ad esempio quando si infortunano o non hanno successo), la mancanza di controllo e l'identità unidimensionale possono quindi contribuire allo sviluppo del *burnout* (Coackley, 1992; Gould, 1996; Raedeke, 1997).

Infine, Goodger, e colleghi nel 2007 hanno individuato sei fattori determinanti per lo sviluppo del *burnout* sportivo: allenatore, genitori e squadra, allenamento, brevità della carriera, caratteristiche

personali e infine la motivazione. Gli atleti che hanno un'alta motivazione al risultato sono maggiormente a rischio, dato che queste tipologie di giocatori percepiscono molto più *stress* a seguito di una sconfitta o di una performance negativa.

I modelli di *burnout* sopra citati forniscono tutti un certo supporto per spiegare il fenomeno del *burnout*; Gustafsson e colleghi (2011) hanno invece tentato di integrare le conoscenze di diversi modelli di *burnout* per fornire un quadro concettuale completo per la comprensione della sindrome psicologica degli atleti.

Questo modello integrato comprende antecedenti, segni precoci, conseguenze e fattori che influenzano il processo di *burnout*, tra cui la personalità, il coping e i fattori ambientali.

Con il termine antecedenti Gustafsson fa riferimento a quei fattori che predispongono gli atleti al *burnout* e questi possono includere elevata pressione competitiva, sovraccarico di allenamento, aspettative esterne e mancanza di supporto sociale. I segnali precoci invece sono quegli indicatori per i quali l'atleta potrebbe essere a rischio di *burnout* e possono includere stanchezza cronica, diminuzione della motivazione, cambiamenti nell'umore e ridotta *performance*.

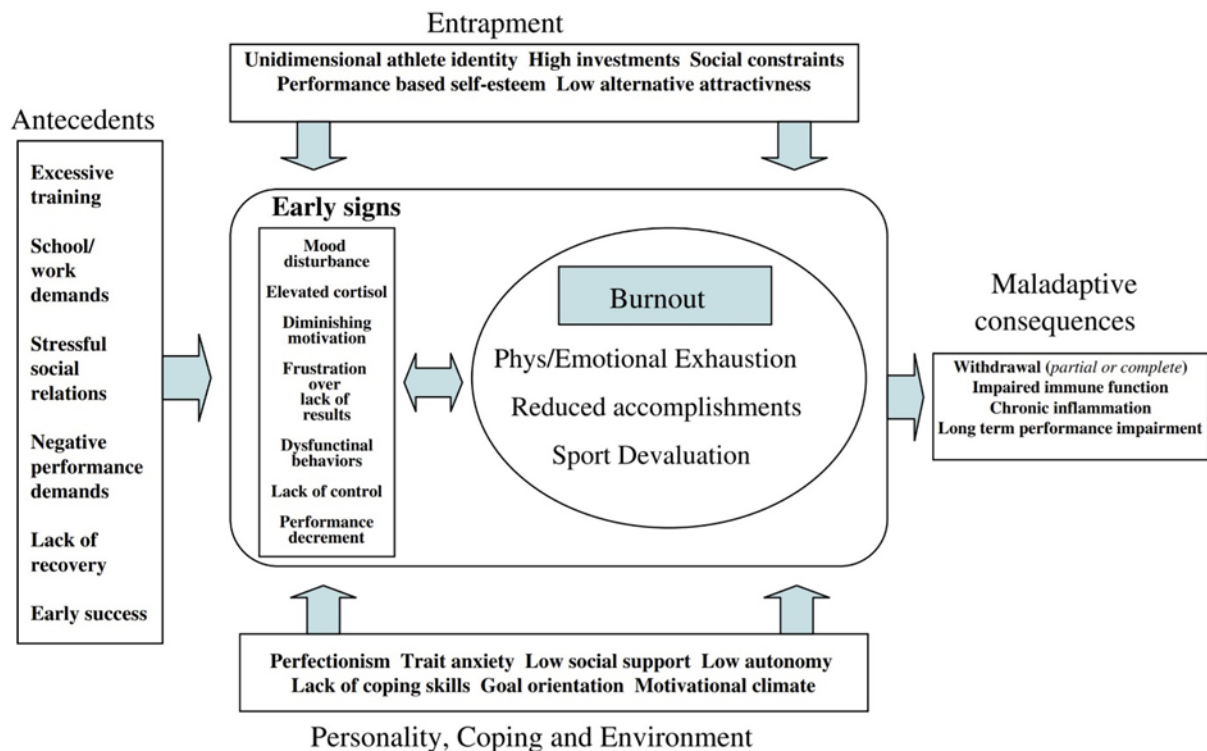
Tra le conseguenze, l'autore spiega come il *burnout* può portare a diminuzione delle prestazioni, disturbi psicologici, ritiro dall'attività sportiva e problemi di salute fisica e di come la personalità dell'atleta e le strategie di *coping* possano influenzare la sua vulnerabilità al *burnout*.

Infine, come emerge dalla Figura 1.3, Gustafsson mostra come l'ambiente sportivo, inclusi allenatori, compagni di squadra e strutture, possano influenzare il rischio di *burnout*.

Figura 1.3: Il modello integrato di Gustaffson (2011).

Fonte. Gustafsson H., Madigan D.J. e Lundkvist E. (2018). *Burnout in Athletes*. [Immagine].

ResearchGate. (PDF) Burnout in Athletes (researchgate.net)



1.4 L'importanza della motivazione nello sport.

L'attività sportiva, soprattutto a livelli agonistici, richiede costanza e impegno nell'allenamento, volontà di "tener duro" di fronte alla fatica e ai sacrifici, capacità di sopportare la pressione emotiva di una gara e dei giorni che la precedono. La motivazione è il costrutto dalla quale derivano i fattori appena citati ed è "la base di ogni nostro comportamento" (Maslow, 1954).

Da un punto di vista psicologico, la motivazione può essere definita come "l'insieme dei fattori dinamici aventi una data origine che spingono il comportamento di un individuo verso una meta" (Maslow, 1954, p. 33) e la psicologia dello sport ha sottolineato più volte quanto la motivazione sia

l'elemento cruciale della pratica sportiva e di come in assenza di motivazioni è difficile che gli individui si avvicinino all'attività stessa o mantengano un impegno costante nella loro passione (Bouet, 1974).

In campo psicologico è però importante indagare le motivazioni che spingono le persone a praticare *sport*, in quanto, rappresentano un campo di studio rilevante per comprendere non solo l'inizio, ma anche la continuità dell'attività fisica nel tempo. In letteratura, è emerso che tali motivazioni sono molteplici e si articolano su livelli differenti – psicologico, sociale e fisico. Uno studio pionieristico condotto da Frederick e Ryan (1993) ha identificato sei macro-aree motivazionali: il desiderio di migliorare la salute e la forma fisica, il bisogno di socializzazione, la ricerca di competizione, la gestione dello stress, il piacere intrinseco dell'attività stessa e lo sviluppo personale. I risultati evidenziano che, sebbene il benessere fisico sia un fattore trainante per molti, le motivazioni legate alla sfera emotiva e relazionale svolgono un ruolo altrettanto cruciale. Un ulteriore contributo significativo proviene dal modello *Exercise Motivations Inventory-2* (EMI-2), proposto da Markland e Ingledew (1997), che offre una classificazione dettagliata delle motivazioni all'esercizio fisico attraverso 14 fattori, tra cui la gestione del peso, l'aumento dell'energia, l'autostima, il divertimento e la pressione sociale. Questo strumento ha permesso di confermare la presenza di motivazioni sia intrinseche (legate al piacere e alla soddisfazione personale) sia estrinseche (come l'aspetto estetico o l'approvazione degli altri), mostrando inoltre che le motivazioni variano in base a età, genere e livello di coinvolgimento sportivo. Ad esempio, gli adolescenti risultano spesso spinti da motivazioni sociali e di riconoscimento, mentre gli adulti sembrano maggiormente orientati alla salute e al benessere psicofisico.

1.5 La teoria dell'autodeterminazione.

Una teoria di particolare importanza per comprendere la motivazione, soprattutto in ambito sportivo è la teoria dell'autodeterminazione (Dieci & Ryan, 1985) sulla quale si basano anche le ricerche che verranno presentate in seguito. Nei loro studi, Dieci e Ryan (2000, p. 227), concepiscono l'essere umano come "un organismo in grado di realizzare le sue capacità, con la tendenza naturale a cercare novità e sfide, a esplorare e ad apprendere". L'autodeterminazione dell'individuo consiste quindi nell'agire in maniera autonoma e soddisfacente, nel sentire propri i bisogni che la persona stessa individua ed è così maggiormente motivata a perseguirli. La teoria dell'autodeterminazione (self-determination theory – SDT) consiste in sei regolazioni comportamentali che si ritiene esistano lungo un *continuum*.

Nell'estremo sinistro del *continuum* troviamo l'assenza di motivazione, anche chiamata amotivazione; che entra in gioco nel momento in cui la persona considera un'attività irrilevante o si considera incapace di raggiungere un determinato obiettivo. In seguito vi è la motivazione estrinseca suddivisa in quattro sub-categorie di regolazione sottostante: regolazione esterna, regolazione introiettata, regolazione per identificazione e regolazione integrata. La regolazione esterna è prevalentemente caratterizzata dalla presenza di rinforzi e punizioni provenienti dall'ambiente esterno. L'individuo di per sé non metterebbe in atto il comportamento se non per ottenere un vantaggio secondario o perché spinto da forze coercitive e seduttive. In questa condizione non c'è alcun legame tra la volontà e il comportamento messo in atto, per questo il senso di autodeterminazione è estremamente ridotto. Con l'espressione regolazione introiettata si indica, invece, la condizione in cui la persona si sente motivata da premi o punizioni autoimposti. Il comportamento è dovuto alla sensazione di "dover fare qualcosa" per evitare sensazioni angoscianti come ad esempio sensi di colpa e ansia. Allo stesso tempo questa condizione può essere associata a sensazioni di fierezza e di soddisfazione per aver messo in atto un comportamento in linea con degli ideali morali socialmente riconosciuti. Proseguendo lungo il *continuum*, sempre nella sezione

riguardante la motivazione estrinseca, troviamo la regolazione per identificazione. In questo assetto motivazionale viene data importanza all'attività da svolgere in quanto percepita come specifica del gruppo di appartenenza. Sebbene non si faccia riferimento alla dimensione del sé, a partire da questo punto del *continuum* si può capire quanto le questioni identitarie possano essere rilevanti per l'orientamento del comportamento umano. In questa condizione troviamo un *locus of control*, ovvero la percezione del controllo degli eventi che ognuno possiede, relativamente interno che aumenta notevolmente il senso di autodeterminazione percepito.

La regolazione integrata, invece, fa riferimento a un quadro in cui l'attività svolta viene percepita come espressione di sé, dei propri valori e credenze. Come dimostrato dallo studio di Pelletier, e colleghi del 2001, in condizioni di questo tipo vi è un forte senso di controllo sulle proprie scelte che va ad impattare sulla persistenza del comportamento nel tempo. All'estremo del *continuum* troviamo la motivazione propriamente intrinseca.

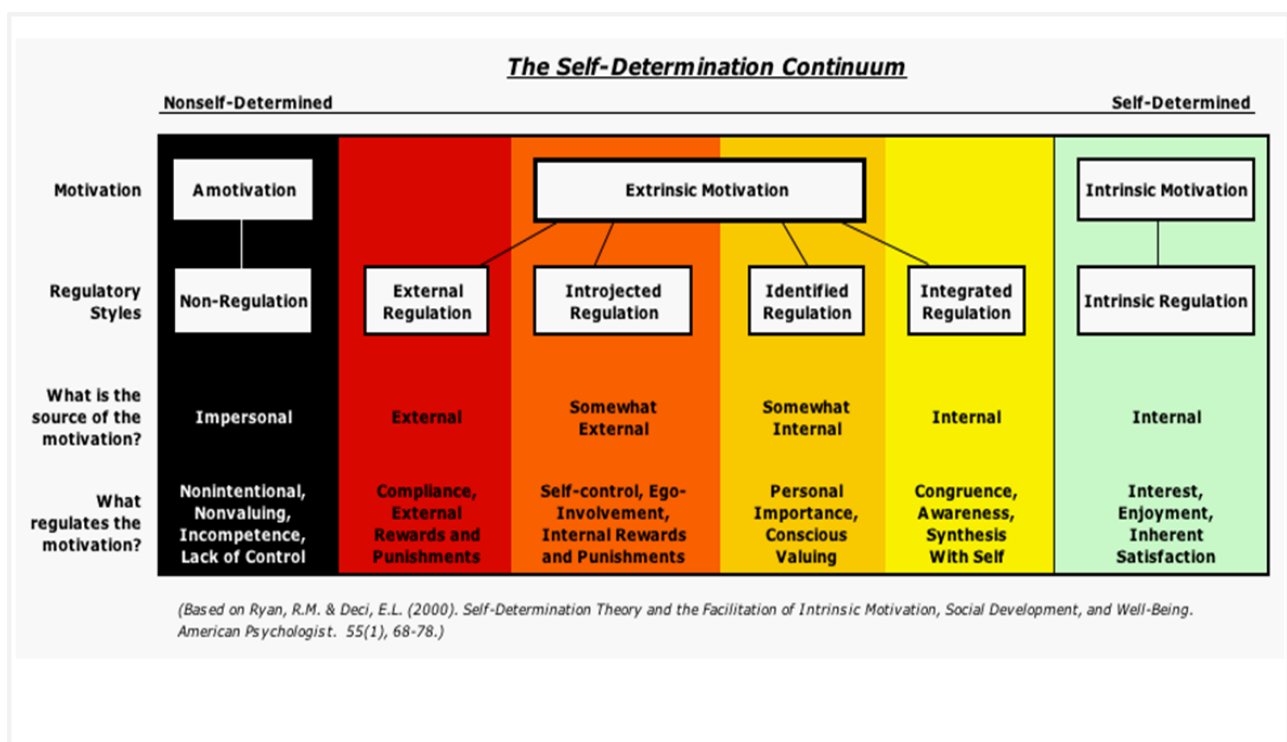
Il concetto di motivazione intrinseca fa riferimento all'interesse, alla curiosità e al coinvolgimento genuino in un'attività o un comportamento per il semplice piacere di farlo. La differenza sostanziale tra motivazione estrinseca integrata e motivazione intrinseca risiede nell'origine e nella natura delle ragioni sottese alla messa in atto del comportamento. La motivazione estrinseca integrata implica un allineamento tra obiettivi esterni e valori interni, mentre la motivazione intrinseca è guidata dalla genuina gioia e interesse nell'attività stessa. La prima, quindi, ha a che fare con aspetti legati ai valori e alla moralità, mentre la seconda è definita a partire dalle predisposizioni e dagli interessi personali.

Il motivo per cui la regolazione integrata è definita come sub-categoria della motivazione estrinseca è dovuto all'origine sociale dei valori morali. Applicata allo *sport*, la motivazione intrinseca si basa sul concetto per cui un atleta svolge un'attività sportiva semplicemente per passione e divertimento; la motivazione estrinseca, invece, caratterizza gli atleti che nello *sport* cercano soprattutto riconoscimenti esterni: la vittoria, la fama o il denaro. Inoltre secondo Dieci e Ryan quando siamo di fronte a uno sportivo con modalità di regolazione integrata, quest'ultimo presenterà maggiori livelli

di motivazione nell'attività sportiva rispetto a un atleta con modalità di regolazione identificata, introiettata o esterna, inquanto l'attività viene pienamente assimilata al senso di sé e vissuta come parte integrante della propria identità personale.

Figura 1.5 Deci e Ryan. (1985). *The Self-Determination Continuum*. [immagine].

Human performance. <https://humanperformance.ie/what-is-self-determination-theory/>



Un altro punto di centrale importanza per Deci e Ryan è quello relativo al concetto di bisogni psicologici fondamentali. All'interno della teoria dell'autodeterminazione, i due studiosi ne identificano tre, considerati essenziali per promuovere la motivazione intrinseca e l'autodeterminazione. Il primo è il bisogno di competenza, ovvero il sentirsi capaci e avere successo nelle attività che si intraprendono; le persone, infatti, tendono a voler padroneggiare nuove competenze e a migliorare le proprie abilità. Il secondo è il bisogno di autonomia, cioè la necessità di agire in coerenza con i propri valori, interessi e preferenze personali, sentendosi liberi e responsabili delle proprie scelte. Infine, vi è il bisogno di relazioni sociali connesse, che si riferisce alla ricerca di

connessione sociale e di relazioni significative con gli altri; relazioni interpersonali positive e di sostegno risultano fondamentali per soddisfare questa esigenza. Quando questi bisogni sono soddisfatti, le persone tendono a essere intrinsecamente motivate, cioè motivate dall'interesse e dalla soddisfazione intrinseca delle attività stesse. Al contrario, se i bisogni di competenza, autonomia e relazioni sociali connesse non sono soddisfatti, le persone possono sperimentare una motivazione estrinseca, che è basata su incentivi esterni come premi o punizioni.

1.6 *Self-determination theory e burnout sportivo.*

Negli studi condotti da Cresswell ed Eklund (2005) sulla relazione tra le variabili motivazionali e il *burnout* atletico (Athlete Burnout), è emerso come determinati stili di regolazione motivazionale possano influenzare significativamente il benessere psicologico degli atleti.

In particolare, la regolazione esterna e la regolazione introiettata sono state identificate come forme di motivazione non autodeterminate, caratterizzate da un controllo esterno o da pressioni interne (come il senso di colpa). Queste modalità risultano disfunzionali e sono associate a livelli più elevati di ansia, *stress* e, di conseguenza, a un rischio maggiore di *burnout*. Gli atleti che adottano questi stili percepiscono la partecipazione all'attività sportiva come un obbligo, come qualcosa che "devono" fare per ottenere risultati o approvazione esterna.

Al contrario, la regolazione identificata e la regolazione integrata rappresentano stili motivazionali più autodeterminati, in quanto derivano da una scelta personale e da un'identificazione con i valori e gli obiettivi dell'attività sportiva. Gli atleti che adottano questi stili riferiscono una maggiore sensazione di autonomia e partecipano perché "vogliono", provando piacere e significato nelle attività svolte. Questi stili sono associati a risultati psicologici più positivi e a una minore incidenza di *burnout*.

La Teoria dell'Autodeterminazione (*Self-Determination Theory*, SDT), fornisce un quadro teorico utile per comprendere tali dinamiche. Secondo questa teoria, per favorire il benessere e prevenire il disagio psicologico, è fondamentale che vengano soddisfatti tre bisogni psicologici di base, già discussi nel paragrafo precedente: competenza, relazionalità e autonomia. Questi bisogni sono innati, universali, non possono essere compensati l'uno con l'altro e la frustrazione anche di uno solo di essi può compromettere il funzionamento psicologico ottimale.

Proprio in merito a questi tre bisogni psicologici, Lonsdale, Hodge e Rose (2009) hanno approfondito il legame tra diverse forme di motivazione e il rischio di *burnout* in atleti competitivi. L'obiettivo principale della ricerca era analizzare come le motivazioni più autodeterminate (come la motivazione intrinseca) si relazionino con livelli inferiori di *burnout* rispetto a quelle meno autodeterminate (come la motivazione estrinseca o l'amotivazione).

Per condurre l'indagine, gli autori hanno utilizzato strumenti standardizzati come la *Sport Motivation Scale* per valutare il livello di motivazione e l'*Athlete Burnout Questionnaire* per misurare i sintomi di *burnout*. I risultati hanno mostrato che gli atleti con alti livelli di motivazione intrinseca — ovvero coloro che praticano sport per piacere, interesse o soddisfazione personale — riportavano livelli significativamente più bassi di *burnout*. Questa forma di motivazione era negativamente correlata con tutte e tre le dimensioni del *burnout*: esaurimento emotivo e fisico, ridotta realizzazione personale e depersonalizzazione.

In particolare, gli atleti con una motivazione più autodeterminata, come la regolazione identificata o intrinseca, risultavano meno vulnerabili allo sviluppo della sindrome da *burnout*. Al contrario, coloro che erano spinti da motivazioni meno autodeterminate, come la regolazione esterna o l'amotivazione (assenza di motivazione), mostravano livelli significativamente più elevati di esaurimento e insoddisfazione.

Inoltre, lo studio ha evidenziato che anche la regolazione introiettata, pur essendo una forma di motivazione più interna rispetto alla regolazione esterna, può essere disfunzionale. Questa si basa su

pressioni interne come il senso di colpa, il dovere o l'autoapprovazione, ed è risultata anch'essa associata al *burnout*, sebbene in misura minore rispetto alla regolazione esterna e all'amotivazione.

In sintesi, i risultati dello studio di Lonsdale e colleghi (2009) confermano che una motivazione maggiormente autodeterminata funge da fattore protettivo contro il *burnout* sportivo. Gli atleti che sperimentano piacere e soddisfazione personale nella pratica sportiva sono più resilienti e meno soggetti al deterioramento psicologico. Al contrario, quando la partecipazione sportiva è dominata da pressioni esterne o da un basso senso di identificazione con l'attività, il rischio di *burnout* aumenta considerevolmente.

Dopo aver esaminato in modo dettagliato il quadro teorico all'interno del quale si colloca il fenomeno del *burnout* sportivo – con particolare attenzione al ruolo centrale della motivazione intesa come disposizione interna dell'individuo – risulta ora essenziale spostare il *focus* dell'analisi verso i fattori esterni, in particolare quelli di natura contestuale e relazionale, che possono incidere in modo significativo sull'insorgenza o sulla prevenzione di questa sindrome tra gli atleti.

Il secondo capitolo si propone quindi di esplorare l'influenza esercitata dalle principali figure educative che gravitano attorno all'atleta nel suo percorso di sviluppo sportivo e personale: i genitori, i coetanei, ma soprattutto l'allenatore. Quest'ultimo, in particolare, assume un ruolo cruciale nella costruzione del clima motivazionale, un elemento che può rivelarsi determinante nel promuovere il benessere psicologico dell'atleta o, al contrario, nell'alimentare condizioni favorevoli allo sviluppo del *burnout*. In tal senso, l'interazione costante con queste figure di riferimento può configurarsi sia come un potenziale fattore di rischio, sia come un'importante risorsa protettiva, a seconda delle dinamiche relazionali e dei modelli comunicativi che si instaurano.

CAPITOLO 2

FATTORI DI RISCHIO E PROTEZIONE DEL BURNOUT SPORTIVO: IL RUOLO DEL CLIMA MOTIVAZIONALE E DELLE FIGURE EDUCATIVE.

2.1 Il ruolo educativo dello *sport*.

Il ruolo dello *sport* in ambito educativo è ampio e articolato, poiché esso non rappresenta soltanto un'attività fisica, ma costituisce anche un potente strumento di crescita personale in quanto offre un contesto pratico per l'apprendimento di valori fondamentali come il rispetto, la lealtà e la cooperazione (Parlebas, 2001). Non si tratta solo di attività fisica, ma di un vero e proprio veicolo pedagogico che può influenzare positivamente il comportamento e l'atteggiamento dei partecipanti (Bailey et al., 2009).

Attraverso lo *sport*, in particolare nella fase giovanile, si imparano a fronteggiare sfide, gestire lo *stress*, superare i propri limiti e impegnarsi con costanza per raggiungere obiettivi specifici; la partecipazione regolare ad attività sportive favorisce lo sviluppo dell'autodisciplina, della responsabilità e della capacità di affrontare le difficoltà in modo costruttivo (Bandura, 1997). L'attività sportiva, quindi, non si limita a sviluppare abilità fisiche e motorie, ma educa anche sul piano morale, psicologico e sociale. In questo modo, aiuta a formare individui capaci di vivere in maniera sana, responsabile e integrata nella società (Isidori, 2008). Non a caso, Pierre de Coubertin affermava che “Per ogni individuo lo sport è una possibile fonte di miglioramento interiore” (1908, *Introduzione*).

Il gioco di squadra rappresenta un esempio emblematico della funzione educativa dello *sport*; attraverso di esso, i giovani apprendono il valore della collaborazione, della comunicazione efficace e del sostegno reciproco. Imparano a comprendere le dinamiche di gruppo, a riconoscere l'importanza del contributo di ciascun membro e a bilanciare l'autonomia personale con il rispetto delle strategie

collettive. Inoltre, il rispetto delle regole, degli avversari e dell'arbitro rafforza una coscienza etica e una cultura del rispetto, entrambe fondamentali per una convivenza civile (Farinelli, 2005).

Come evidenziano Gould et al. (2008), lo sport rappresenta un contesto privilegiato per l'acquisizione di competenze, in particolare di quelle socio-emotive, come l'empatia, l'autoconsapevolezza, la gestione delle emozioni e la risoluzione dei conflitti. Tali competenze risultano essenziali per il benessere psicologico, il successo scolastico e la realizzazione personale. Il confronto con vittorie e sconfitte permette ai giovani di imparare a gestire le proprie emozioni e a mantenere la calma sotto pressione. Inoltre, la pratica sportiva di gruppo favorisce la comprensione delle emozioni e dei punti di vista altrui, promuovendo l'empatia e la capacità di lavorare in *team*. Tutto ciò offre ai ragazzi l'opportunità di sperimentare il successo, rafforzando la fiducia in sé stessi e accrescendo l'autostima (Danish, 2002).

In conclusione, lo *sport* può essere considerato a pieno titolo un vero e proprio laboratorio educativo, in quanto, come affermava ancora Pierre de Coubertin, "l'educazione sportiva non è un'appendice dell'educazione generale, ma ne è parte integrante" (1922, *Introduzione*).

2.2 Il clima motivazionale e il *burnout*.

Coloro che possono facilitare o meno la trasmissione dei valori educativi dello *sport* e lo sviluppo di competenze sociali sono gli allenatori, i genitori e i pari. Queste figure fanno parte della "rete sociale" degli atleti e possono inoltre creare un ambiente che influisce sulla qualità delle esperienze sportive e sul benessere degli atleti attraverso il clima motivazionale che generano (Henriksen et al., 2019).

Il termine "clima motivazionale" si riferisce agli obiettivi e ai comportamenti enfatizzati, nonché ai valori salienti, nell'ambiente sociale creato da altre persone significative, come allenatori, compagni di squadra e pari (Balaguer et al., 2012; Mossman et al., 2022). Recentemente, Dorsch et al. (2020) hanno proposto il "modello euristico multidimensionale del sistema sportivo giovanile" secondo cui

non solo i fattori interni dell'atleta (ad esempio, età, genere, etnia, stato socioeconomico, capacità, obiettivi), ma anche genitori e fratelli (riferendosi al sottosistema familiare) e soprattutto allenatori e coetanei (riferendosi al sottosistema di squadra) e organizzazioni, comunità e società (riferendosi al sottosistema ambientale) hanno un impatto significativo, indipendente o combinato sul comportamento e sullo sviluppo psicosociale dei giovani atleti. Genitori, coetanei e allenatori, tutti in modo unico, ma in una certa misura interattivo (ad esempio, Le Bars et al., 2009, O'Rourke et al., 2014), contribuiscono al clima motivazionale che gli atleti sperimentano.

Secondo la teoria degli obiettivi di realizzazione (*Achievement Goal Theory*), Ames (1992) ha individuato due principali tipologie di clima motivazionale che derivano da segnali situazionali e aspettative sociali, i quali influenzano il modo in cui gli atleti interpretano il successo sportivo. Tali climi motivazionali corrispondono a due distinti orientamenti: l'orientamento al compito (o alla padronanza) e l'orientamento all'ego (o alla prestazione) (Ames, 1992; Nicholls, 1989).

In un clima orientato alla padronanza, gli atleti tendono a focalizzarsi su criteri autoreferenziali di successo, quali il miglioramento personale, l'apprendimento e la padronanza delle abilità. In questo contesto, l'errore è considerato parte integrante del processo di crescita e sviluppo. L'atleta si sente competente quando percepisce progressi rispetto ai propri standard individuali, valorizzando l'impegno e il processo più che il risultato finale.

Al contrario, in un clima orientato alla prestazione, l'accento è posto sul confronto sociale e sul raggiungimento di standard normativi. Il successo viene definito in termini relativi, ossia in base alla superiorità rispetto agli altri, e il fallimento tende ad essere interpretato come una mancanza di abilità. In tale contesto, apprendimento e miglioramento sono funzionali alla dimostrazione della propria superiorità, piuttosto che fini in sé. L'individuo motivato dall'ego è quindi maggiormente preoccupato di apparire competente agli occhi degli altri, e misura la propria efficacia sulla base del confronto interpersonale (Nicholls, 1989).

Poiché genitori, allenatori e coetanei influenzano tutti la qualità delle esperienze sportive degli atleti, il clima motivazionale orientato alla padronanza o alla prestazione può essere avviato da ciascuno di

questi agenti sociali e le percezioni degli atleti del clima creato da ciascun agente sociale sono state associate indipendentemente al *burnout* (Pacewicz et al., 2019). In diversi studi, la misura in cui gli agenti sociali creano un clima di padronanza è più fortemente collegata al *burnout* rispetto a un clima di prestazione (ad esempio, Curran et al., 2015; Isoard-Gauthier et al., 2016; Smith et al., 2010). Inoltre Isoard-Gauthier et al. (2016) hanno dimostrato che un clima motivazionale di padronanza è associato negativamente con il *burnout* ($r = -.08$ a $-.33$) e al contrario, un clima motivazionale di prestazione è associato positivamente la sindrome psicologica ($r = .05-.26$).

Habeeb et al. (2023) hanno recentemente esaminato la relazione tra il clima motivazionale promosso da genitori, allenatori e pari, e i livelli di *burnout* e impegno negli atleti, analizzando un campione di studenti-atleti delle scuole superiori. I risultati hanno confermato le ipotesi iniziali, mostrando che un clima motivazionale orientato alla padronanza, promosso da genitori, allenatori e pari, è associato negativamente al *burnout* e positivamente all'impegno degli atleti. Al contrario, un clima orientato alla prestazione presenta un'associazione positiva, seppur più debole, con il *burnout* e nessuna relazione significativa con l'impegno. È emerso inoltre che l'influenza del clima motivazionale promosso dai genitori sul *burnout* e sull'impegno degli atleti è generalmente meno rilevante rispetto a quella esercitata da allenatori e pari. Tuttavia, fa eccezione il clima orientato alla prestazione da parte dei genitori, che risulta significativamente associato a livelli più elevati di *burnout*.

Dal punto di vista concettuale, lo studio contribuisce ad ampliare la comprensione delle dinamiche motivazionali nello *sport* giovanile, considerando simultaneamente l'influenza dei tre principali agenti sociali ed esplorando come le percezioni degli atleti circa il clima motivazionale promosso da genitori, allenatori e pari siano connesse al rischio di *burnout*.

2.3 Allenatore e *burnout* sportivo: l'influenza dei climi motivazionali.

Un crescente corpo di ricerca si è concentrato sui fattori correlati all'allenatore che influenzano il funzionamento e la salute degli atleti. Oltre allo stile di *leadership* dell'allenatore (ad esempio, Riemer, 2007) e all'efficacia dell'allenamento (ad esempio, Myers et al., 2004), il clima motivazionale creato dall'allenatore è un fattore predittivo chiave del benessere degli atleti e della qualità del loro impegno sportivo (Duda & Appleton, 2016, Smith et al., 2007).

L'allenatore non è solo un insegnante di tecniche e tattiche sportive, ma anche un mentore, un motivatore, un *leader* e un educatore. Per identificare l'origine del termine "*Coach*" bisogna risalire al XV secolo; in origine questa parola veniva utilizzata per indicare la carrozza e la sua funzione di trasporto. Nel XIX secolo gli inglesi, utilizzavano, invece, il termine per indicare i *tutor* universitari, che avevano il compito di condurre gli allievi alla conclusione degli studi con successo.

Dal 1980 la figura del *coach* è entrata a far parte anche del mondo dello *sport*, venendo identificato come colui che ha la funzione di motivare e sollecitare l'atleta al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Oggi con questo termine si definisce l'insieme di misure professionali di consulenza, supporto e supervisione, come anche l'attività di direzione – basata su dati dell'allenamento, ambiente e delle gare – dell'allenatore.

Nello *sport* la relazione tra allenatore *coach* e atleta è sempre stata considerata fondamentale nel determinare in positivo lo sviluppo delle abilità e delle prestazioni sportive e, infatti, la qualità della relazione che si crea fra giocatore e allenatore è estremamente importante in quanto ha dei riverberi di notevole portata sul giovane giocatore. Essa influisce sul suo benessere (Lafreniere et al., 2011), sulle strategie di fronteggiamento degli ostacoli (Nicholls et al., 2016) ma soprattutto il clima motivazionale creato dall'allenatore sembra essere uno degli aspetti più influenti nell'insorgenza del *burnout* (Raedeke & Smith, 2001).

Se nella teoria degli obiettivi di successo (*Achievement Goal Theory* – AGT; Nicholls, 1989), come già discusso nel paragrafo precedente, Ames (1992) afferma che il clima motivazionale degli allenatori si divide in due dimensioni (prestazione e padronanza), d'altro canto, la teoria dell'autodeterminazione (*Self-Determination Theory* – SDT; Ryan & Deci, 2000) afferma che ci sono almeno due stili interpersonali che l'allenatore può mettere in atto chiamati di supporto all'autonomia e di controllo. In uno stile di supporto all'autonomia gli allenatori favoriscono il coinvolgimento degli atleti nel processo decisionale, riconoscono le preferenze dell'atleta e considerano le sue prospettive, forniscono una motivazione quando richiedono un compito specifico agli atleti e offrono loro scelte significative (Mageau e Vallerand 2003).

In uno stile interpersonale di controllo invece gli allenatori impongono il loro punto di vista, fanno pressione sui loro atleti imponendosi in modo autoritario, prestano attenzione condizionata negativa, usano ricompense e linguaggio di controllo e tendono a controllare la vita personale dell'atleta. La ricerca inquadrata in AGT ha riportato che nei contesti sociali in cui viene promosso il coinvolgimento nel compito, vengono favorite le risposte cognitive, affettive e comportamentali adattive negli atleti. Inoltre, le ricerche condotte sulla base della SDT, a supporto della teoria, hanno dimostrato che i contesti sociali che supportano l'autonomia favoriscono la motivazione intrinseca mentre i controllori la indeboliscono.

Negli ultimi 15 anni sono stati condotti diversi studi (ad esempio; Gillet et al., 2010; Reynolds & McDonough, 2015) nel campo della psicologia dello *sport* per supportare l'efficacia di uno stile di allenamento che supporti l'autonomia e sembrerebbe che uno stile interpersonale di supporto all'autonomia possa anche essere collegato a livelli di *burnout* inferiori negli atleti e ciò è stato esaminato in alcuni studi recenti condotti con atleti adolescenti (Amorose & Anderson-Butcher, 2015).

Inoltre, uno studio condotto con un ampio campione di nuotatori universitari degli Stati Uniti (Barcza-Renner et al., 2016) ha messo in luce come uno stile di allenamento di controllo fosse positivamente correlato al livello di *burnout* degli atleti.

Nessuno di questi studi, tuttavia, ha utilizzato procedure longitudinali per esaminare l'impatto degli approcci di supporto all'autonomia degli allenatori sui cambiamenti che potrebbero verificarsi nei livelli di *burnout* degli atleti universitari durante una stagione agonistica.

Lo studio di Mellano et al (2022) è stato invece progettato con due scopi specifici; il primo era quello di esaminare se e come i livelli di *burnout* degli atleti universitari cambiassero dall'inizio alla fine di una stagione competitiva, con particolare enfasi sull'esame dei cambiamenti in tutte e tre le sottodimensioni nel costrutto del *burnout* (ridotta realizzazione, esaurimento fisico ed emotivo, svalutazione dello *sport*); il secondo scopo era quello di determinare se esistesse un collegamento predittivo tra le percezioni degli atleti sullo stile interpersonale dei loro allenatori, i modelli di feedback e i cambiamenti nel corso della stagione nei livelli di *burnout* degli atleti. Lo studio ha dimostrato che tutte e tre le dimensioni del *burnout* di fine stagione erano significativamente e negativamente correlate alla percezione degli atleti dell'uso da parte dei loro allenatori di uno stile di supporto all'autonomia; gli allenatori che ascoltano i loro atleti, forniscono loro opportunità di contribuire al processo decisionale, mostrano preoccupazione per gli atleti e i loro sentimenti hanno maggiori probabilità che gli mostrino livelli inferiori di *burnout*.

L'utilizzo da parte degli allenatori di *feedback* orientati alla punizione era invece positivamente correlato al livello di esaurimento fisico ed emotivo degli atleti a fine stagione. Un *feedback* punitivo continuo per tutta la stagione può logorare un atleta e, secondo i risultati di questo studio, può portare a esaurimento e a un minore investimento nel proprio *sport*.

Sebbene l'uso da parte degli allenatori di uno stile interpersonale di supporto all'autonomia fosse un predittore significativo di tutte e tre le dimensioni del *burnout* di fine stagione, c'era una certa differenziazione tra le dimensioni in relazione ad altri predittori. Ad esempio, il *feedback* orientato alla punizione era correlato solo alla dimensione dell'esaurimento e le percezioni degli atleti del successo delle prestazioni personali erano correlate solo alla ridotta realizzazione (Mellano et al., 2022) Questi risultati, quindi, suggeriscono che le sottodimensioni del *burnout* possono svilupparsi

nel corso della stagione in modo abbastanza indipendente l'una dall'altra e possono essere influenzate in modo differenziale da fattori all'interno dell'ambiente sportivo.

2.4 Il clima “Empowering” e “Disempowering”

Di recente, Duda (2013) ha integrato le prospettive di AGT e SDT per concettualizzare il clima come " *Empowering* " o " *Disempowering* ".

Il termine “*Disempowering*” si riferisce a un clima motivazionale creato dagli allenatori quando vengono enfatizzati obiettivi orientati all’ego o alla prestazione, come superare gli altri, essere il migliore o definire la competenza in base a criteri normativi. Questo tipo di clima è caratterizzato da confronto sociale, comportamenti di controllo, pressione sugli atleti, *leadership* autocratica e coercitiva, risposte punitive agli errori, mancanza di scelta e assenza di coinvolgimento degli atleti nei processi decisionali. Inoltre, include la frustrazione delle relazioni sociali, ad esempio quando gli allenatori non rispondono adeguatamente alle esigenze degli atleti.

Al contrario, il termine “*Empowering*” descrive un clima in cui gli allenatori promuovono obiettivi orientati al compito o alla padronanza, come il miglioramento personale, lo sforzo, la cooperazione e una definizione della competenza basata su criteri auto-riferiti. Questo tipo di clima si distingue per il supporto all’autonomia (ad esempio, dare voce e scelta agli atleti, considerare la loro prospettiva e coinvolgerli nel processo decisionale) e per il supporto sociale (ad esempio, dimostrare attenzione e cura verso gli atleti non solo come sportivi, ma anche come persone).

Un aspetto fondamentale del *framework* proposto da Duda (2013) è che i climi “*empowering*” e “*disempowering*” non rappresentano i poli opposti di un *continuum*. Piuttosto, gli allenatori possono creare ambienti che includono elementi di entrambi i climi contemporaneamente. Questo presupposto è stato inizialmente supportato dagli studi di Tessier et al. (2013), i quali hanno misurato

oggettivamente le dimensioni di “*empowerment*” e “*disempowerment*” di ordine inferiore durante le sessioni di allenamento di allenatori di calcio.

I risultati hanno rilevato punteggi medi che indicavano come il clima creato dagli allenatori includesse in varia misura sia caratteristiche “*empowering*” che “*disempowering*”.

Successivamente, lo studio di Appleton et al. (2016) ha fornito ulteriore supporto, evidenziando piccole ma significative correlazioni tra le dimensioni di “*empowerment*” e “*disempowerment*” di ordine inferiore negli atleti *junior*.

Ad oggi, sono ancora pochi gli studi che hanno utilizzato le dimensioni *empowering* e *disempowering* proposte da Duda (2013) nel contesto degli sport giovanili. Tuttavia, la ricerca ha dimostrato che un clima *empowering* è positivamente associato al divertimento, all’autostima globale degli atleti (Appleton & Duda, 2016) e alla soddisfazione dei bisogni di autonomia e relazione (Smith et al., 2016). Al contrario, un clima *disempowering* è negativamente correlato al divertimento (Appleton & Duda, 2016) e alla soddisfazione delle relazioni (Smith et al., 2016), ma è soprattutto positivamente associato al *burnout* degli atleti (Appleton & Duda, 2016).

CAPITOLO 3:

I FATTORI DI RISCHIO E PROTEZIONE NEL BURNOUT SPORTIVO:IL RUOLO DEI COSTRUTTI SOCIALI E DELLE DINAMICHE RELAZIONALI.

3.1 I costrutti sociali nello studio nel *burnout* sportivo.

Nel contesto sportivo, il *burnout* degli atleti non è influenzato unicamente dal clima motivazionale promosso da allenatori, genitori e pari, ma anche da una serie di costrutti sociali più ampi che svolgono un ruolo fondamentale nel determinarne l'insorgenza o la prevenzione. Sebbene le figure sociali più prossime come appunto allenatori, pari e genitori siano determinanti nel modellare le esperienze degli atleti, è essenziale considerare anche l'impatto di dinamiche socioculturali e strutturali più ampie.

Tra questi costrutti sociali, che verranno discussi nei paragrafi successivi, si possono includere la coesione di gruppo, il supporto sociale dei compagni di squadra e le loro interazioni; tali elementi possono contribuire a creare un ambiente più o meno favorevole al benessere psicologico dell'atleta, influenzando indirettamente la percezione e il rischio di *burnout*.

I primi lavori qualitativi di Gould et al. (1996) hanno evidenziato la rilevanza del contesto sociale sulle esperienze di *burnout* degli atleti intervistando 10 giocatori di tennis *junior d'élite* con elevati livelli di esaurimento fisico ed emotivo che si erano ritirati dal tennis. I partecipanti hanno identificato quattro fattori principali che hanno contribuito al loro *burnout*: fisico, logistico, sociale/interpersonale e psicologico. All'interno del fattore sociale/interpersonale, gli atleti hanno discusso di insoddisfazione per la loro vita sociale, influenza negativa dei genitori e insoddisfazione per le persone coinvolte nel loro *sport*. Questa insoddisfazione derivava da aspetti del contesto sociale

sportivo come un'atmosfera di squadra negativa e una mancanza di amici nella squadra; in altre parole, le interazioni sociali con altre persone importanti (o la loro assenza) erano salienti nelle esperienze dei giocatori con elevati livelli di esaurimento fisico ed emotivo.

Questi primi risultati sono stati confermati in altri campioni di atleti; ad esempio, giocatori di rugby professionisti della Nuova Zelanda e dell'Inghilterra hanno percepito in modo simile le cause del *burnout*, inclusi specifici fattori sociali (Cresswell & Eklund, 2006). Sia i giocatori di rugby neozelandesi che quelli inglesi hanno riferito che un'atmosfera di squadra negativa, costituita da disonestà, sfiducia e problemi con la gestione della squadra, contribuisce al *burnout*.

I giocatori neozelandesi, in particolare, hanno interiorizzato valutazioni negative e percepito elevate aspettative di prestazione da parte di individui importanti (ad esempio, allenatori, il pubblico) e allo stesso modo, i giocatori inglesi hanno percepito aspettative irrealistiche da parte di altri (ad esempio, allenatori, il pubblico) e alti livelli di analisi delle prestazioni. Pertanto, il clima di squadra insieme alle percezioni degli atleti sul personale sportivo e alle aspettative del pubblico contribuiscono alla sindrome psicologica.

Sulla base di questi sforzi qualitativi, sono stati sviluppati studi quantitativi per valutare l'associazione tra diversi costrutti sociali e le percezioni di *burnout* negli atleti. Tra questi, aspetti delle relazioni atleta-allenatore e atleta-compagno di squadra sono stati valutati in relazione alle percezioni di *burnout*, così come altri aspetti delle relazioni sociali in generale.

Ad esempio, Cresswell ed Eklund (2004) hanno evidenziato che la soddisfazione per il supporto sociale è negativamente associata alle tre dimensioni del *burnout*. Questo legame tra supporto sociale e *burnout* è stato confermato anche valutando il supporto proveniente dagli allenatori (Lu et al., 2016) e dai compagni di squadra (DeFreese & Smith, 2014).

Anche gli aspetti negativi delle relazioni sociali risultano essere associati alle percezioni di *burnout*. Studi precedenti (Gould et al., 1996; Coakley, 1992; Raedeke, 1997) evidenziano come un impegno sportivo basato su obblighi e aspettative di partecipazione da parte di individui significativi sia correlato positivamente alle tre dimensioni del *burnout*. Inoltre, altri aspetti negativi delle relazioni

sociali, come il bullismo e i conflitti con i compagni di squadra, risultano positivamente associati alle dimensioni della sindrome. Ciò indica che interazioni sociali negative con agenti sociali del contesto sportivo possono aumentare le percezioni di *burnout* negli atleti (Smith et al., 2010; Yildiz, 2015). Nel complesso, quindi, la ricerca sottolinea il potenziale impatto delle esperienze sociali nello sport sulle percezioni di *burnout* negli atleti e nei paragrafi successivi verranno approfonditi specifici costrutti sociali che possono contribuire allo sviluppo della sindrome psicologica.

3.2 Coesione di gruppo e *burnout*.

La coesione di gruppo risulta essere uno dei costrutti sociali più studiati per comprendere al meglio la sindrome del *burnout*, in quanto nello *sport* la coesione di gruppo risulta essere fondamentale per il successo di una squadra e il benessere dei suoi membri.

La psicologia dello *sport* (ad esempio Casey-Campbell & Martens, 2009) la definisce come “la tendenza di un gruppo a rimanere unito mentre lavora verso un obiettivo o per soddisfare i bisogni emotivi dei suoi membri”; mentre Lott & Lott (1995, p. 259), ne parlano come “quella proprietà del gruppo che si deduce dal numero e dalla forza delle attitudini positive reciproche tra i membri del gruppo”.

Eys et al. (2009) invece offrono una panoramica più completa del concetto di coesione di gruppo nell'ambito sportivo. Gli autori, facendo riferimento alla definizione di Carron et al. (1998) che definiscono la coesione di gruppo come "un processo dinamico che si riflette nella tendenza del gruppo a restare unito e a rimanere coeso nel perseguimento degli obiettivi e/o per la soddisfazione delle necessità affettive dei membri", (Carron et al., 1998, p. 213) tracciano lo sviluppo della ricerca sulla coesione di gruppo dagli anni '60, sottolineando come la coesione sia stata inizialmente studiata in ambiti militari e organizzativi, per poi essere applicata anche nel contesto sportivo. Gli studi iniziali

si concentravano prevalentemente sulla misurazione della coesione, ma col tempo si sono estesi a esplorare le sue determinanti e i suoi effetti su variabili di prestazione e benessere.

Nel loro studio, gli autori hanno esaminato la relazione bidirezionale tra coesione e prestazioni, infatti, la ricerca suggerisce che una maggiore coesione di squadra può migliorare le prestazioni, ma anche che squadre di successo tendono a sviluppare una maggiore coesione, creando un “circolo virtuoso”. Con quest’ultimo termine si intende che una squadra coesa, dove i membri lavorano insieme per raggiungere un obiettivo comune, tende ad avere migliori prestazioni grazie a una migliore comunicazione, fiducia reciproca e coordinazione e allo stesso tempo, squadre che ottengono buoni risultati tendono a sviluppare una maggiore coesione, poiché il successo rafforza i legami tra i membri del gruppo e la fiducia nelle proprie capacità collettive.

Altri studi invece (Pacewicz et al., 2020) hanno discusso più nello specifico della relazione tra coesione e benessere psicologico degli atleti, con particolare attenzione sul *burnout*, sottolineando come questo costrutto sociale possa avere un effetto protettivo sulla sindrome psicologica, riducendo alcuni suoi sintomi tra cui l’esaurimento emotivo, il cinismo e la ridotta realizzazione personale.

La coesione di gruppo fornisce un supporto emotivo che può alleviare lo *stress* e migliorare il benessere psicologico: perciò atleti che si sentono socialmente integrati nella squadra sono meno inclini a sperimentare *burnout*, poiché trovano nel gruppo un supporto emotivo e psicologico (Pacewicz et al., 2020).

3.3 Il modello di Carron e il *burnout* sportivo.

Carron, Brawley e Widmeyer, (1985) hanno sviluppato uno dei modelli più influenti per comprendere la coesione di gruppo nello sport, noto come il Modello Concettuale di Coesione di Gruppo. Questo modello, proposto per la prima volta nel 1985, è ampiamente utilizzato nella psicologia dello *sport* per analizzare le dinamiche di gruppo e il modo in cui la coesione influisce sulle prestazioni e sul benessere degli atleti.

Carron et al. (1985) hanno identificato due dimensioni principali della coesione: la coesione di compito e la coesione sociale. Quest'ultima si riferisce al grado di affinità, attrazione e relazioni sociali tra i membri della squadra. Indica quanto i membri di una squadra si piacciono, si rispettano e si sentono a loro agio a livello interpersonale. La coesione sociale è quindi legata alla soddisfazione dei bisogni emotivi e sociali dei membri del gruppo. La prima invece, riflette il grado in cui i membri del gruppo lavorano insieme per raggiungere obiettivi comuni e specifici legati alle prestazioni sportive: è focalizzata sull'impegno collettivo per il successo, il raggiungimento di risultati, e la risoluzione di problemi comuni all'interno del contesto sportivo.

Sebbene Carron et al. (1985) non abbiano trattato esclusivamente il *burnout* sportivo, il loro lavoro sulla coesione di squadra fornisce una solida base teorica per comprendere come la coesione possa influenzare il benessere degli atleti e contribuire alla prevenzione della sindrome psicologica. Nello specifico, Pacewicz et al. (2020) hanno analizzato il ruolo della coesione sociale e della coesione di compito in relazione al *burnout* sportivo.

Basandosi sulla teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), gli studiosi hanno studiato la relazione tra la coesione di squadra e il *burnout* degli atleti, utilizzando un modello in cui la coesione era associata alla sindrome psicologica tramite il bisogno di relazione e la motivazione autodeterminata.

Il campione dello studio era composto da 276 atlete adolescenti di calcio, di età compresa tra i 13 e i 18 anni. Le percezioni di coesione sociale e di compito sono state misurate utilizzando il *Youth Sport Environment Questionnaire* (YSEQ; Eys et al., 2009), mentre la percezione di connessione con i compagni di squadra (relazione) è stata valutata tramite la sottoscala di relazione della *Basic Needs Satisfaction in Sport Scale* (BNSSS; Ng et al., 2011). Per la valutazione della motivazione autodeterminata degli atleti è stato utilizzato il *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (BRSQ) a 24 item (Lonsdale et al., 2008), mentre il questionario *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ; Raedeke & Smith, 2001, 2009) per misurare le percezioni di *burnout*.

I risultati dello studio evidenziano che la percezione della coesione di squadra da parte degli atleti contribuisce al bisogno di sentimenti di relazione e che la coesione sociale e quella di compito influenzano la percezione del *burnout* in modi distinti. In particolare, la coesione sociale esercita un'influenza più forte sulla percezione della sindrome psicologica tramite la relazione e la motivazione autodeterminata, mentre la coesione di compito rappresenta un predittore indiretto più debole del *burnout* attraverso questi due costrutti, ma risulta direttamente collegata al *burnout* globale. Da queste osservazioni emerge che il tipo di coesione all'interno di un *team* può avere effetti differenti sul benessere degli atleti. La coesione sociale agisce principalmente riducendo le percezioni del *burnout* attraverso il suo legame con le relazioni interpersonali, mentre la coesione di compito sembra avere un'influenza più diretta sulle percezioni del *burnout*, indipendentemente dal senso di accettazione e appartenenza degli atleti. Pertanto, promuovere la coesione sociale può contribuire a mitigare la sindrome psicologica tramite il suo impatto sulle relazioni, mentre la coesione di compito può influenzare il *burnout* in maniera più diretta e indipendente.

Dai risultati dello studio è emerso inoltre che la coesione sia del compito sia sociale è significativamente e positivamente associata al bisogno di relazione. In particolare, i risultati hanno mostrato che la coesione sociale ha un contributo più forte nel soddisfare il bisogno di relazione rispetto alla coesione del compito e ciò suggerisce che avere amici nella propria squadra, trascorrere del tempo con i compagni di squadra al di fuori dell'allenamento e mantenere frequenti contatti con i

compagni può migliorare in modo particolare le percezioni di connessione tra di loro. Ciò può avere implicazioni positive per i giovani, soprattutto in relazione al loro desiderio di accettazione da parte dei pari, poiché l'accettazione tra pari è collegata alla competenza atletica percepita e allo stress (Ullrich-French e Smith, 2006) così come ai sentimenti di solitudine (Woodhouse et al., 2012).

Infine gli autori, hanno messo in luce che maggiori livelli di percezione di relazione sono positivamente associate alla motivazione autodeterminata e questo evidenzia le relazioni sociali come un determinante saliente della motivazione dei giovani (Vedder-Weiss, 2013). A sua volta, la motivazione autodeterminata è negativamente correlata al *burnout* globale e i risultati suggeriscono che livelli più elevati di motivazione autodeterminata possono ridurre la vulnerabilità alla sindrome psicologica supportando i risultati passati nella letteratura sul *burnout* degli atleti (Li et al., 2013).

In sintesi, gli effetti indiretti della coesione del compito e della coesione sociale sul burnout globale tramite la relazione e la motivazione autodeterminata risultano significativi, in linea con la teoria dell'autodeterminazione (Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Deci, 2000); il rafforzamento della coesione tra i compagni di squadra può aumentare la percezione della relazione e maggiori sentimenti di relazione possono aumentare l'autodeterminazione, portando a una diminuzione della percezione del *burnout*.

In relazione al concetto per cui la coesione sia un fattore contestuale sociale saliente da considerare quando si esamina il benessere degli atleti, recentemente è emerso che il *burnout* sia una sindrome psicologica contagiosa, più precisamente, gli individui sarebbero influenzati dalla percezione del livello di *burnout* dei loro colleghi (Bakker & Schaufeli, 2000).

Questo è sostenuto dal fatto che il *burnout* dell'atleta può manifestarsi a livello comportamentale e sociale, quindi può essere osservato da altri individui, compresi i compagni di squadra (DeFreese & Smith, 2013; Schaufeli & Enzmann, 1998) in quanto nel mondo dello *sport* , come conseguenza delle esperienze condivise, si possono sviluppare stati d'animo collettivi tra i compagni di squadra, i quali possono sviluppare stati d'animo simili e influenzare la percezione del successo degli altri (Totterdell, 2000); inoltre gli atleti spesso competono e si allenano con altri, portando così gli individui a

immedesimarsi naturalmente nei loro compagni riflettendo su credenze comuni basate sulla squadra (Shearer et al., 2009).

Un punto di partenza di questo concetto può essere tratto dalla teoria psicologica del contagio emotivo (*emotional contagion*). Questa teoria, sviluppata per la prima volta da Hatfield, Cacioppo e Rapson (1994) suggerisce che consapevolmente o meno un individuo è in grado di influenzare le emozioni degli altri attraverso segnali verbali e non verbali. Tra i segnali non verbali ritroviamo tocchi, linguaggio del corpo, espressioni facciali, schemi di linguaggio e toni vocali; il contagio avviene tramite imitazione, perciò se qualcuno esprime un'emozione, qualcun altro tenderà a imitare quell'espressione, facendo provare l'emozione in sé.

Detto questo, è importante notare che la percezione che un atleta ha dei propri compagni di squadra potrebbe non riflettere il vero livello di *burnout* all'interno della squadra sportiva. Pertanto, la ricerca che esamina il *burnout* negli sport di squadra potrebbe essere utile per indagare l'influenza dei punteggi collettivi della sindrome dei singoli atleti all'interno di una squadra (ovvero il livello effettivo di *burnout* della squadra). Per valutare l'impatto dell'ambiente sul singolo atleta, è importante quindi esaminare la percezione che gli atleti hanno del *burnout* dei loro compagni di squadra (ossia l'ambiente percepito) e l'effettivo livello di *burnout* di squadra creato dai loro compagni.

3.4 Supporto sociale dei compagni di squadra e *Burnout*.

C'è una comprensione limitata di come componenti specifiche del supporto sociale siano associate al *burnout* dell'atleta poiché la maggior parte delle indagini ha esaminato principalmente la soddisfazione complessiva del supporto.

Le interazioni sociali modellano le esperienze psicologiche degli atleti, in parte influenzando il modo in cui gli atleti affrontano le richieste fisiche e mentali della partecipazione sportiva (Smith, 1986; Udry et al., 1997). Due costrutti psicologici per i quali le interazioni sociali possono essere particolarmente salienti nello *sport* sono il *burnout* dell'atleta e la motivazione autodeterminata. Guidata dalla teoria dell'autodeterminazione, la ricerca ha evidenziato l'importanza del supporto sociale, un fattore sociale di interesse, per i livelli di motivazione autodeterminata degli atleti. In particolare, sono emerse prove di associazioni positive tra forme di motivazione più autodeterminate (Iso-Ahola & Park, 1996) e percezioni specifiche di supporto sociale (Hollembek & Amorose, 2005). Tenendo conto della letteratura esistente sul supporto sociale e dell'importanza delle relazioni sociali per il *burnout* negli ambienti di lavoro (Maslach, 1982, 1993; Maslach & Jackson, 1981), gli scienziati dello *sport* hanno anche esaminato il supporto sociale in relazione al *burnout* degli atleti (ad esempio, Udry et al., 1997).

Questo lavoro ha dimostrato che il supporto sociale si associa negativamente alle percezioni di *burnout* degli atleti (ad esempio, Cresswell, 2009; Goodger et al., 2007), ma, nonostante questi sforzi vitali, rimane ancora una lacuna nella ricerca riguardante le associazioni concomitanti delle percezioni degli atleti di supporto sociale, *burnout* e motivazione autodeterminata.

Descritto come uno dei costrutti sociali più studiati degli ultimi decenni (Goldsmith, 2004), il supporto sociale si riferisce alle interazioni sociali volte a indurre risultati positivi (Bianco & Eklund, 2001) ed è stato scoperto che il supporto sociale, ha importanti implicazioni per la salute e il funzionamento umano (Reis, 2001; Uchino, 2004), influenzando direttamente e positivamente le risposte alla salute e attenuando gli effetti deleteri degli stressor ambientali sulla salute (Cohen,

Underwood & Gottlieb, 2000). I ricercatori hanno adottato numerose concettualizzazioni o componenti del supporto sociale (vedere Bianco & Eklund, 2001; Burleson & MacGeorge, 2002; MacGeorge et al. 2016) e la prospettiva psicologica ha affrontato specificamente la disponibilità di supporto percepita e il supporto ricevuto, nonché concettualizzazioni di supporto più generali come la soddisfazione del supporto. La disponibilità di supporto percepita si riferisce alle percezioni della disponibilità o della quantità di supporto sociale a cui avrebbe accesso l'atleta se fosse necessario. Al contrario, il supporto ricevuto si riferisce alle percezioni di comportamenti di supporto effettivamente forniti in momenti di bisogno (Bianco & Eklund, 2001). Infine, la soddisfazione del supporto si riferisce alla soddisfazione complessiva per la quantità di supporto ricevuto.

La disponibilità di supporto percepita ha complessivamente mostrato un'associazione positiva con il benessere, mentre l'associazione tra supporto ricevuto e benessere è emersa in modo meno coerente (Willis & Shinar, 2000). Una ricerca più recente, incentrata sullo *sport*, condotta da Freeman e Rees (2012) ha dimostrato che sia la disponibilità di supporto percepita sia il supporto ricevuto sono fattori salienti che contribuiscono all'autostima dell'atleta in prossimità di una specifica competizione.

Inoltre, la ricerca esistente sul supporto sociale basato sullo sport ha ampiamente esaminato il costrutto più generale della soddisfazione del supporto, rilevando che è negativamente associato al *burnout* dell'atleta e positivamente associato a forme di motivazione più autodeterminate (ad esempio, Raedeke & Smith, 2001, 2004), ma, poiché il supporto sociale può aiutare gli atleti a far fronte a vari fattori di *stress* correlati allo *sport* e promuovere il benessere dell'atleta (Rees, 2007), sono necessari approcci di ricerca diversificati che indaghino i molteplici componenti del supporto sociale nello sport (Hassell et al., 2010).

A tal proposito, lo studio di DeFrees & Smith (2013), ha indagato il supporto sociale dei compagni di squadra, con lo scopo di esaminare se la disponibilità di supporto percepita e il supporto ricevuto, oltre alla soddisfazione del supporto, fossero associati al *burnout* e alla motivazione autodeterminata; inoltre hanno anche esaminato la potenziale variazione a livello di squadra nel *burnout* e nella motivazione autodeterminata. Le analisi hanno mostrato l'importanza della disponibilità di supporto

percepita dai compagni di squadra in relazione al *burnout* globale dell'atleta, il ridotto senso di realizzazione, la svalutazione e la motivazione autodeterminata quando si controlla il costrutto di soddisfazione del supporto più generale, dimostrando come questa componente del supporto sociale sia positivamente correlata alla sindrome psicologica e alla motivazione autodeterminata. Al contrario, il supporto ricevuto dai compagni di squadra non è risultato significativamente associato né al *burnout* né alla motivazione autodeterminata a seguito del controllo della soddisfazione del supporto.

Nonostante questi risultati siano incoerenti con un'indagine che ha rilevato che sia la disponibilità di supporto percepita che il supporto ricevuto possano essere salienti per l'autostima e il benessere psicologico dell'atleta (Freeman & Rees, 2007), lo studio di DeFreese e Smith è invece, ampiamente coerente con la più ampia letteratura sul supporto sociale e sul benessere (Wills & Shinar, 2000), in cui la disponibilità di supporto percepita mostra più spesso un'associazione con gli indici di benessere rispetto al supporto ricevuto.

I risultati, quindi, suggeriscono che la percezione della disponibilità di supporto da parte dei compagni di squadra, indipendentemente dal supporto ricevuto, è un importante correlato del *burnout* e della motivazione autodeterminata nello sport; inoltre la generale mancanza di variazione a livello di squadra nelle variabili analizzate suggerisce che le percezioni del *burnout* e della motivazione autodeterminata erano in gran parte guidate da esperienze individuali.

3.5 Interazioni negative tra i compagni di squadra e Burnout

Nei paragrafi precedenti, citando studi sulla coesione e il supporto sociale, è stata evidenziata l'importanza di un clima di squadra positivo per il benessere individuale dell'atleta. Tuttavia, i giovani sportivi possono anche sperimentare squilibri di potere all'interno del gruppo dei pari.

Partendo dalla distinzione del clima motivazionale proposta da Ames et al. (1992), alcuni studiosi hanno esplorato le percezioni degli atleti riguardo all'ambiente motivazionale generato dai compagni di squadra, con l'intento di stimolare la ricerca sulla motivazione al successo focalizzata sul ruolo dei pari. Attraverso interviste individuali e di gruppo con atleti adolescenti, è stato possibile individuare alcune caratteristiche chiave dell'orientamento motivazionale tra pari, classificabili in due categorie: orientamento al compito e orientamento all'ego. Questo lavoro ha posto le basi per lo sviluppo di uno strumento di misurazione delle percezioni del clima motivazionale tra pari (Vazou et al., 2005).

Da una serie di studi condotti su adolescenti impegnati in diverse discipline sportive, sono emerse tre dimensioni dell'orientamento al compito (miglioramento, supporto relazionale e sforzo) e due all'ego (competizione e abilità, conflitto interno al team). Il "miglioramento" si riferiva alla collaborazione e all'incoraggiamento reciproco tra compagni; il "supporto relazionale" indicava l'accettazione e la valorizzazione tra pari; lo "sforzo" riguardava l'incoraggiamento alla partecipazione attiva e alla perseveranza. Dall'altra parte, la "competizione e abilità" descriveva il confronto interno e la maggiore valorizzazione degli atleti più capaci, mentre il "conflitto" includeva comportamenti negativi come critiche, derisioni e lamentele, specialmente in seguito a sconfitte.

Alla luce della letteratura sull'importanza delle relazioni tra pari, numerosi studi hanno indagato il legame tra tali dinamiche sociali e il *burnout* (Cresswell & Eklund, 2006; Goodger, Gorely et al., 2007).

In particolare, Pacewicz et al. (2019), in una meta-analisi sulle relazioni tra costrutti sociali e *burnout* negli atleti, hanno analizzato il ruolo delle interazioni sociali negative tra pari.

Tre studi (DeFreese & Smith, 2014; DeFreese & Barczak, 2017) hanno esaminato la relazione tra interazioni sociali negative – come intrusioni indesiderate, rifiuto, insensibilità o mancanza di aiuto e il *burnout* coinvolgendo complessivamente 5501 atleti, con età media compresa tra i 12 e i 26 anni, provenienti da vari sport, sia a livello ricreativo che professionistico.

I risultati hanno mostrato che le interazioni sociali negative sono positivamente associate alle tre dimensioni del *burnout* atletico: esaurimento emotivo, ridotta realizzazione personale e svalutazione sportiva. Comportamenti come il rifiuto o l'insensibilità possono aumentare la percezione di esaurimento, poiché correlati al disagio psicologico (Beeri & Lev-Wiesel, 2012). Inoltre, tali atteggiamenti possono comunicare all'atleta che i suoi contributi non sono valorizzati, portando così a una riduzione della percezione di efficacia e a un abbassamento della motivazione autodeterminata (Ntoumanis et al. 2012).

Quando un atleta percepisce insensibilità, rifiuto o mancanza di riconoscimento da parte di figure significative – compagni, allenatori o familiari – può sviluppare un senso di inutilità e inefficacia, che alimenta l'esaurimento emotivo e le altre dimensioni del *burnout*. Se lo sforzo individuale non viene riconosciuto o addirittura sminuito, l'atleta può perdere fiducia nelle proprie capacità, diventando vulnerabile al *burnout*.

Questi risultati sottolineano come sia gli aspetti positivi che quelli negativi delle relazioni sociali svolgano un ruolo cruciale nello sviluppo o nella prevenzione del *burnout* e in particolare, le interazioni sociali negative possono segnalare un contesto relazionale non di supporto.

Lo studio contribuisce così in modo significativo alla letteratura sul *burnout* sportivo, sottolineando la necessità di considerare il contesto sociale, soprattutto in termini di dinamiche relazionali, per comprendere appieno i fattori che influenzano la salute psicologica degli atleti.

Tali risultati indicano che gli aspetti positivi e negativi delle relazioni sociali sono entrambi fattori salienti che contribuiscono alle percezioni del *burnout* degli atleti e che le interazioni negative hanno anche il potenziale di segnalare un contesto che non è di supporto. La letteratura sulla sindrome psicologica degli atleti ha evidenziato l'importanza di considerare il contesto sociale quando si

esaminano le percezioni del *burnout* degli atleti; in particolare sarà soprattutto l'analisi dei costrutti sociali negativi che consentirà di testare ipotesi più chiare e approfondite sull'interazione dei costrutti sociali e sul ruolo dei moderatori nel contesto sociale del *burnout* degli atleti.

CONCLUSIONE

Il presente elaborato ha offerto una lettura multidimensionale del *burnout* sportivo, fenomeno sempre più riconosciuto come un'emergenza psicologica nell'ambito dell'attività agonistica, evidenziando come tale sindrome non possa essere attribuita unicamente a fattori individuali, ma debba essere compresa come il risultato di un complesso intreccio di elementi psicologici, motivazionali, sociali e relazionali. L'analisi condotta attraverso la lente della *Self-Determination Theory* (SDT) e dei principali costrutti sociali ha permesso di comprendere quanto la qualità della motivazione e del contesto relazionale sia centrale nel favorire o nel prevenire il logorio psicofisico dell'atleta.

Dai contributi teorici discussi emerge chiaramente che le forme di motivazione più autodeterminate (come la regolazione identificata, integrata e intrinseca) sono associate a una maggiore resilienza e a una minore incidenza di *burnout*. Al contrario, motivazioni meno autodeterminate, come la regolazione esterna o introiettata, così come l'amotivazione, rappresentano fattori di rischio significativi, in quanto basati su pressioni esterne, senso di obbligo o mancanza di significato personale.

A rafforzare questa evidenza, numerosi studi (tra cui Cresswell ed Eklund, 2005; Lonsdale et al., 2009) hanno dimostrato come il soddisfacimento dei tre bisogni psicologici fondamentali – autonomia, competenza e relazionalità – rappresenti una condizione imprescindibile per il benessere dell'atleta. Quando tali bisogni vengono frustrati, il rischio di esaurimento emotivo, svalutazione dello sport e ridotta realizzazione personale aumenta sensibilmente.

Ulteriori risultati importanti emergono dall'analisi del contesto motivazionale in cui l'atleta è inserito.

Il clima motivazionale promosso da allenatori, genitori e pari ha un impatto diretto sulla percezione dell'esperienza sportiva e quindi sul rischio di *burnout*. Studi recenti (Isoard-Gauthier et al., 2016; Mellano et al., 2022) hanno dimostrato che un clima motivazionale orientato alla padronanza – ovvero incentrato sul miglioramento personale, sull'impegno e sull'autonomia – agisce come un potente fattore protettivo; mentre, un clima orientato alla prestazione, basato sul confronto sociale, sulla

pressione al risultato e sull'uso del controllo, è stato positivamente associato a tutti i principali indicatori della sindrome da burnout.

In questo senso, la figura dell'allenatore assume un ruolo centrale. Lo stile interpersonale che egli adotta, se basato sul supporto all'autonomia, sull'ascolto e sulla valorizzazione dell'atleta come persona, può ridurre significativamente il rischio di logoramento psicologico. Al contrario, uno stile controllante e autoritario, fondato su ricompense e punizioni, può generare un ambiente avverso, frustrando i bisogni psicologici fondamentali e contribuendo allo sviluppo del *burnout*.

Anche il gruppo dei pari, spesso sottovalutato, si è rivelato un elemento chiave. Un ambiente coeso, collaborativo e solidale, in cui l'atleta si senta sostenuto dai compagni, è in grado di contrastare gli effetti dello *stress* agonistico. D'altro canto, conflitti interni, isolamento e dinamiche competitive aumentano la percezione di fatica, il rischio di abbandono e quindi l'insorgenza della sindrome.

Tutti questi risultati convergono nell'evidenziare l'importanza di una visione sistemica del *burnout* sportivo, che consideri non solo le caratteristiche individuali dell'atleta, ma anche la rete sociale e relazionale in cui è inserito.

A partire da questa consapevolezza, le implicazioni future per la prevenzione del *burnout* non possono che orientarsi verso interventi sistematici e personalizzati. Sarà fondamentale promuovere nei contesti sportivi una cultura della motivazione autodeterminata, sensibilizzando allenatori e dirigenti all'importanza di soddisfare i bisogni psicologici fondamentali degli atleti e di creare climi motivazionali "*empowering*". Utile sarà l'introduzione di programmi di formazione specifica per le figure educative, l'inserimento di professionisti della salute mentale nello staff tecnico e la creazione di spazi di ascolto e dialogo con gli atleti.

Inoltre, sarà essenziale attivare strumenti di monitoraggio continuo del benessere psicologico degli atleti, specialmente nei momenti più critici della stagione agonistica, per individuare segnali precoci di disagio e intervenire tempestivamente.

Infine, occorrerà investire su pratiche che promuovano la coesione di gruppo, il supporto reciproco e lo sviluppo di relazioni significative all'interno della squadra, valorizzando lo *sport* non solo come

luogo di *performance*, ma anche e soprattutto come spazio educativo di crescita, appartenenza e realizzazione personale.

Solo attraverso una tale prospettiva integrata e attenta alla dimensione umana dello *sport* sarà possibile prevenire il *burnout* in modo efficace, restituendo all'attività sportiva il suo autentico valore educativo, formativo e di benessere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2015). Exploring the independent and interactive effects of autonomy-supportive and controlling coaching behaviors on adolescent athletes' motivation for sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 206–218. <https://doi.org/10.1037/spy0000038>

Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (2009). I benefici educativi attribuiti all'educazione fisica e allo sport scolastico: una revisione accademica. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>

Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289–2308. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x>

Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619–1629. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.731517>

Bandura, A. (1997). *Autoefficacia: L'esercizio del controllo*. New York: WH Freeman.

Barcza-Renner, K., Eklund, R. C., Morin, A. J., & Habeeb, C. M. (2016). Controlling coaching behaviors and athlete burnout: Investigating the mediating roles of perfectionism and motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 38(1), 30–44. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0059>

Beeri, A., & Lev-Wiesel, R. (2012). Social rejection by peers: A risk factor for psychological distress. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 216–221. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00637.x>

Bianco, T., & Eklund, R. C. (2001). Conceptual considerations for social support research in sport and exercise settings: The case of sport injury. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(2), 85–107. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.23.2.85>

Bouet, M. (1974). I segreti psicologici dello sport. Le motivazioni degli sportivi. Paoline.

Brawley, L. R., Carron, A. V., & Widmeyer, W. N. (1993). The influence of the group and its cohesiveness on perceptions of group goal-related variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 245–260. <https://doi.org/10.1123/jsep.15.3.245>

Burleson, B. R., & MacGeorge, E. L. (2002). Supportive communication. In M. L. Knapp, & J. A. Daly (Eds.), *Handbook of Interpersonal Communication* (3rd ed., pp. 374–424). Sage Publications.

Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams: The Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(3), 244–266. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.244>

Carron, A.V., Brawley, L.R., & Widmeyer, W.N. (1998). "Group Cohesion". *In Sport and Exercise Psychology Research*, p. 213.

Casey-Campbell, M., & Martens, M.L. (2009). Sticking it all together: A critical assessment of the group cohesion–performance literature. *International Journal of Management Reviews*, 11(2), p. 233.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00239.x>

Coakley, J. (1992). Burnout among adolescent athletes: A personal failure or social problem? *Sociology of Sport Journal*, 9(3), 271–285. <https://doi.org/10.1123/ssj.9.3.271>

Cohen, S., Underwood, L. G., & Gottlieb, B. H. (Eds.). (2000). *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.001.0001>

Contessa, G. (1987). L'operatore sociale in cortocircuito: Il burning-out sindrome italiana. Arcipelago.

Cresswell, S. L. (2009). Possible early signs of athlete burnout: A prospective study. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12(3), 393–398. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2008.01.009>

Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2004). The athlete burnout syndrome: Possible early signs. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7(4), 481–487. [https://doi.org/10.1016/S1440-2440\(04\)80267-6](https://doi.org/10.1016/S1440-2440(04)80267-6)

Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2005). Motivation and burnout in professional rugby players. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 370–376.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2005.10599309>

Cresswell, S. L., & Eklund, R. C. (2006). The convergent and discriminant validity of burnout measures in sport: A multi-trait/multi-method analysis. *Journal of Sports Sciences*, 24(2), 209–220.

<https://doi.org/10.1080/02640410500131431>

Danish, S. J., Fazio, R. J., Nellen, V. C., & Owens, S. S. (2002). Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development. In J. L. Van Raalte & B. W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed., pp. 269–288). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10465-013>

De Simone, S., Cicotto, G., & Borgogni, L. (2018). The role of Perceptions of Context (PoC) on Job Burnout in health services organizations. *La Medicina del lavoro*, 109(4), 264–275.

<https://doi.org/10.23749/mdl.v109i4.6787>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determined human behavior*. Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11(3), 227–268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1103_03

DeFreese, J. D., & Smith, A. L. (2013). Teammate social support, burnout, and self-determined motivation in collegiate athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(2), 258–265.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.10.009>

DeFreese, J. D., & Smith, A. L. (2014). Athlete social support, negative social interactions and psychological health across a competitive sport season. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(6), 619–640. <https://doi.org/10.1123/jsep.2014-0040>

DeFreese, J. D., & Barczak, N. (2017). A pilot study of trait emotional intelligence as a moderator of the associations among social perceptions, athlete burnout, and well-being in collegiate athletes. *Athletic Training & Sports Health Care*, 9(6), 246–253. <https://doi.org/10.3928/19425864-20171010-01>

Dorsch, T. E., Smith, A. L., Blazo, J. A., Coakley, J., Côté, J., Wagstaff, C. R. D., ... King, M. Q. (2020). Toward an integrated understanding of the youth sport system. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 93(1), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1810847>

Duda, J. L., & Appleton, P. R. (2016). Empowering and disempowering coaching climates: Conceptualization, measurement considerations, and intervention implications. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A.-M. Elbe, & A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and exercise psychology research: From theory to practice* (pp. 373–388). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-803634-1.00017-0>

Duda, J. L. (2013). I fondamenti concettuali ed empirici dell'Empowering Coaching™: Preparare il terreno per il progetto PAPA. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311–318. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414>

Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession. Human Sciences Press.

Enzmann, D., Schaufeli, W. B., Janssen, P., & Rozeman, A. (1998). Dimensionalità e validità della misura del burnout. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71(4), 331–351.

<https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1998.tb00680.x>

Eys, M. A., Loughead, T. M., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). Perceptions of cohesion by youth sport participants. *The Sport Psychologist*, 23(3), 330–345. <https://doi.org/10.1123/tsp.23.3.330>

Eys, M., Loughead, T., Bray, S. R., & Carron, A. V. (2009). *Youth Sport Environment Questionnaire (YSEQ)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t58416-000>

Farinelli, G. (2005). *Lo sport diventa risorsa educativa*. Roma: Carocci.

Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 124–146.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

Gillet, N., Vallerand, R. J., Amoura, S., & Baldes, B. (2010). Influence of coaches' autonomy support on athletes' motivation and sport performance: A test of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(2), 155–161.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.10.004>

Goldsmith, D. J. (2004). *Communicating social support*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511606984>

Goodger, K., Gorely, T., Lavalley, D., & Harwood, C. (2007). Burnout in sport: A systematic review. *The Sport Psychologist*, 21(2), 127–151. <https://doi.org/10.1123/tsp.21.2.127>

Gould, D. (1996). Personal motivation gone awry: Burnout in competitive athletes. *Quest*, 48(3), 275–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484197>

Gould, D., Tuffey, S., Udry, E., & Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: II. Qualitative analysis. *The Sport Psychologist*, 10(4), 341–366. <https://doi.org/10.1123/tsp.10.4.341>

Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 58–78.
<http://dx.doi.org/10.1080/17509840701834573>

Gustafsson, H., Kenttä, G., & Hassmén, P. (2011). Athlete burnout: An integrated model and future research directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 3–24.
<https://doi.org/10.1080/1750984x.2010.541927>

Habeeb, C. M., Barbee, J., & Raedeke, T. D. (2023). Association of parent, coach, and peer motivational climates with burnout and engagement in high school athletes: Comparing mediation and moderation models. *Psychology of Sport and Exercise*, 68, 102471.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2023.102471>

Hassell, K., Sabiston, C. M., & Bloom, G. A. (2010). Exploring the multiple dimensions of social support among elite female adolescent swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 41(4), 340.

Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). Emotional contagion. Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Henriksen, K., Schinke, R., Moesch, K., McCann, S., Parham, W. D., Larsen, C. H., & Terry, P. (2019). Consensus statement on improving the mental health of high performance athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18(5), 553–560. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2019.1570473>

Hollembeak, J., & Amorose, A. J. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: A test of Self-Determination Theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17(1), 20–36. <https://doi.org/10.1080/10413200590907540>

Isidori, E. (2008). *Educazione, sport e valori: Un approccio pedagogico critico-riflessivo*. Aracne.

Iso-Ahola, S. E., & Park, C. J. (1996). Leisure-related social support and self-determination as buffers of stress-illness relationship. *Journal of Leisure Research*, 28(3), 169–187. <https://doi.org/10.1080/00222216.1996.11949769>

Isoard-Gauthier, S., Trouilloud, D., Gustafsson, H., & Guillet-Descas, E. (2016). Associations between the perceived quality of the coach–athlete relationship and athlete burnout: An examination

of the mediating role of achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 210–217.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.003>

Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavallee, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 361–372.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.12.003>

Lafrenière, M.-A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., & Carbonneau, N. (2011). Passion for coaching and the quality of the coach–athlete relationship: The mediating role of coaching behaviors. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.08.002>

Le Bars, H., Gernigon, C., & Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(2), 274–285. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2008.00786.x>

Li, C., Wang, C. J., Pyun, D. Y., & Kee, Y. H. (2013). Burnout and its relations with basic psychological needs and motivation among athletes: A systematic review and meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 692–700. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.04.009>

Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008). The behavioral regulation in sport questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(3), 323–355. <https://doi.org/10.1123/jsep.30.3.323>

Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. (2009). Athlete burnout in elite sport: A self-determination perspective. *Journal of Sports Sciences*, 27(8), 785–795.
<https://doi.org/10.1080/02640410902929366>

Lott, A.J., & Lott, B.E. (1965). Group cohesiveness as interpersonal attraction: A review of relationships with antecedent and consequent variables. *Psychological Bulletin*, 64(4), p. 259.
<https://doi.org/10.1037/h0022386>

Lu, F. J., Lee, W. P., Chang, Y. K., Chou, C. C., Hsu, Y. W., Lin, J. H., & Gill, D. L. (2016). Interaction of athletes' resilience and coaches' social support on the stress-burnout relationship: A conjunctive moderation perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 202–209.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.005>

MacGeorge, E. L., Guntzviller, L. M., Brisini, K. S., Bailey, L. C., Salmon, S. K., Severen, K., ... Cummings, R. D. (2016). The influence of emotional support quality on advice evaluation and outcomes. *Communication Quarterly*, 65(1), 80–96. <https://doi.org/10.1080/01463373.2016.1176945>

Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883–904. <https://doi.org/10.1080/0264041031000140374>

Maslach, C. (1976). Burned-Out. *Human Behavior*, 9, 16-22.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <http://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100–113. <https://doi.org/10.1007/BF01554696>

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.

Mellano, K. T., Horn, T. S., & Mann, M. (2022). Examining links between coaching behaviors and collegiate athletes' burnout levels using a longitudinal approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102-189. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102189>

Mossman, L. H., Slemp, G. R., Lewis, K. J., Colla, R. H., & O'Halloran, P. (2022). Autonomy support in sport and exercise settings: A systematic review and meta-analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 540–563. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2022.2031252>

Mullan, E., Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual Differences*, 23(5), 745–752. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(97\)00107-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(97)00107-4)

Ng, J. Y. Y., Lonsdale, C., & Hodge, K. (2011). *Basic Needs Satisfaction in Sport Scale (BNSSS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t20890-000>

Nicholls, A. R., Taylor, N. J., Carroll, S., & Perry, J. L. (2016). The development of a new sport-specific classification of coping and a meta-analysis of the relationship between different coping strategies and moderators on sporting outcomes. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1674. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01674>

Nicholls, J. G. (1989). *L'ethos competitivo e l'educazione democratica*. Harvard University Press.

Ntoumanis, N., Taylor, I. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2012). A longitudinal examination of coach and peer motivational climates in youth sport: Implications for moral attitudes, well-being, and behavioral investment. *Developmental Psychology*, 48(1), 213–223.
<https://doi.org/10.1037/a0024934>

O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2014). Relations of parent- and coach-initiated motivational climates to young athletes' self-esteem, performance anxiety, and autonomous motivation: Who is more influential? *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 395–408.
<https://doi.org/10.1080/10413200.2014.907838>

Pacewicz, C. E., Mellano, K. T., & Smith, A. L. (2019). A meta-analytic review of the relationship between social constructs and athlete burnout. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 155–164.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.02.002>

Pacewicz, C. E., Smith, A. L., & Raedeke, T. D. (2020). Group cohesion and relatedness as predictors of self-determined motivation and burnout in adolescent female athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 50, 101709. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101709>

Paine, W.S. (1982). *Job stress and burnout*. Sage.

Parlebas, P. (2001). *Elementi di sociologia dello sport*. Milano: FrancoAngeli.

Pelletier, Luc & Fortier, Michelle & Vallerand, Robert & Brière, Nathalie. (2001). Associations Among Perceived Autonomy Support, Forms of Self-Regulation, and Persistence: A Prospective Study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306. <https://doi.org/10.1023/A:1014805132406>

Price, M. S., & Weiss, M. R. (2000). Relationships among coach burnout, coach behaviours, and athletes' psychological responses. *The Sport Psychologist*, 14, 391–409. <https://doi.org/10.1123/tsp.14.4.391>

Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than stress? A commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 396–417. <https://doi.org/10.1123/jsep.19.4.396>

Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23(4), 281–306. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.4.281>

Rees, T. (2007). Influence of social support on athletes. In S. Jowette & D. Lavalley (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 223–231). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492595878.ch-016>

Rees, T., & Freeman, P. (2012). Coping nello sport attraverso il supporto sociale. In J. Thatcher, M. Jones, & D. Lavalley (Eds.), *Coping and emotion in sport* (2nd ed., pp. 102–117). Routledge/Taylor & Francis Group.

Reis, H. T. (2001). Relationship experiences and emotional well-being. In C. D. Ryff & B. H. Singer (Eds.), *Emotion, social relationships, and health* (pp. 57–86). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195145410.003.0003>

Reynolds, A. J., & McDonough, M. H. (2015). Moderated and mediated effects of coach autonomy support, coach involvement, and psychological need satisfaction on motivation in youth soccer. *The Sport Psychologist*, 29(1), 51–61. <https://doi.org/10.1123/tsp.2014-0023>

Riemer, H. A. (2007). Multidimensional Model of Coach Leadership. In S. Jowette & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 57–73). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492595878.ch-005>

Rowland T. W. (1986). Exercise Fatigue in Adolescents: Diagnosis of Athlete Burnout. *The Physician and sportsmedicine*, 14(9), 69–77. <https://doi.org/10.1080/00913847.1986.11709168>

Schaufeli, W. B., & Buunk, B. P. (2003). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. *The Handbook of Work and Health Psychology*, 2(1), 282–424. <https://doi.org/10.1002/0470013400.ch19>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256–262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>

Shearer, D. A., Holmes, P., & Mellalieu, S. D. (2009). Collective efficacy in sport: The future from a social neuroscience perspective. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(1), 38–53. <https://doi.org/10.1080/17509840802695816>

Silva, J. M. (1990). An analysis of the training stress syndrome in competitive athletics. *The Journal of Applied Sport Psychology*, 2(1), 5–20. <https://doi.org/10.1080/10413209008406417>

Smith, A. L., Gustafsson, H., & Hassmén, P. (2010). Peer motivational climate and burnout perceptions of adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), 453–460. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.05.007>

Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36– 50. <https://doi.org/10.1123/jsp.8.1.36>.

Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviors. In S. Jowette & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 75–90). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492595878.ch-006>

Tessier, D., Smith, N., Tzioumakis, Y., Quested, E., Sarrazin, P., Papaioannou, A., Digelidis, N., & Duda, J. L. (2013). Comparing the objective motivational climate created by grassroots soccer coaches in England, Greece and France. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 365–383. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2013.831259>

Tonsing, J., Myers, N. D., & Feltz, D. L. (2004). Coaches' and athletes' perceptions of efficacy-enhancing techniques. *The Sport Psychologist*, 18(4), 397–414. <https://doi.org/10.1123/tsp.18.4.397>

Totterdell, P. (2000). Mood scores and performance in professional sport teams. *Journal of Applied Psychology*, 85(6), 848–859. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.6.848>

Uchino, B. N. (2004). *Social support and physical health: Understanding the health consequences of relationships*. Yale University Press. <https://doi.org/10.12987/yale/9780300102185.001.0001>

Udry, E., Gould, D., Bridges, D., & Tuffey, S. (1997). People helping people? Examining the social ties of athletes coping with burnout and injury stress. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 368–395. <https://doi.org/10.1123/jsep.19.4.368>

Ullrich-French, S., & Smith, A. L. (2006). Perceptions of relationships with parents and peers in youth sport: Independent and combined prediction of motivational outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(2), 193–214. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.08.006>

Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 497–516. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2004.03.005>

Vealey, R. S., Garner-Holman, M., Hayashi, S. W., & Giacobbi, P. (1998). Sources of sport-confidence: Conceptualization and instrument development. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20(1), 54–80. <https://doi.org/10.1123/jsep.20.1.54>

Vedder-Weiss, D., & Fortus, D. (2013). School, teacher, peers, and parents' goals emphases and adolescents' motivation to learn science in and out of school. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 952–988. <https://doi.org/10.1002/tea.21103>

Wassong, S. (2001). (Review) MÜLLER, N. (ED.): Pierre de Coubertin (1863 – 1937) – Olympism. Selected Writings. Lausanne 2000. *Sportwissenschaft*, 31(3), 343 - 346.

Wills, T. A., & Shinar, O. (2000). Measuring perceived and received social support. In S. Cohen, L. G. Underwood, & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists* (pp. 86–135). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/med:psych/9780195126709.003.0004>

Woodhouse, S. S., Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2012). Loneliness and peer relations in adolescence. *Social Development*, 21(2), 273–293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00611.x>

Yildiz, S. M. (2015). The relationship between bullying and burnout: An empirical investigation among professional soccer players in Turkey. *Sport, Business and Management: An International Journal*, 5(1), 6–20. <https://doi.org/10.1108/SBM-09-2012-0034>