



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**

**Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione**

**Corso di Laurea Magistrale in Psicologia Clinica dello Sviluppo**

**Tesi di Laurea Magistrale**

**Misurare la qualità della relazione coach-atleta: primo contributo alla  
validazione italiana del Coach-Athlete Relationship Questionnaire  
(CART-Q)**

Measuring the quality of the coach-athlete relationship: first contribution to the  
Italian validation of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q)

*Relatore*

**Prof. Albiero Paolo**

*Candidata: Caterina Cataldo*

*Matricola: 2050677*

Anno Accademico 2022/2023



## INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>1</b>
---------------------	----------

### **CAPITOLO I - LA RELAZIONE COACH-ATLETA: DEFINIZIONE E DATI PROVENIENTI DALLA LETTERATURA**

1.1 La relazione coach-atleta (CAR)	4
1.2 Definire la relazione coach atleta secondo il Modello 3C+1	5
1.3 CAR e fattori correlati: alcuni dati forniti dalla letteratura fino ad oggi	7
1.3.1 CAR ed efficacia collettiva	7
1.3.2 CAR e coesione del gruppo	9
1.3.3 CAR, soddisfazione e senso di appartenenza al gruppo	10
1.3.4 CAR, prestazioni cognitive e risposta allo stress	11

### **CAPITOLO II - LA FIGURA DEL COACH NELLA CAR: CARATTERISTICHE E COSTRUTTI CENTRALI NELL'ATTIVITÀ DI COACHING**

2.1 Il coach	14
2.2 Gli stili di leadership del coach e l'efficacia del coaching	15
2.2.1 Il Modello Multidimensionale della Leadership nello sport di Chelladurai	17
2.2.2 La leadership trasformativa	19
2.3 Il clima motivazionale	21
2.3.1 L'Achievement Goal Theory (AGT)	22

### **CAPITOLO III - UNA BUONA CAR COME MEZZO PER FAVORIRE LO SVILUPPO DELL'ATLETA: IL MODELLO MOTIVAZIONALE DELLA RELAZIONE COACH- ATLETA DI VALLERAND E MAGEAU**

3.1 Gli obiettivi del modello spiegati attraverso la Teoria dell'Autodeterminazione di Ryan e Deci	26
3.2 Le componenti del Modello Motivazionale	28
3.3 Altri fattori influenti all'interno del Modello Motivazionale	34

## **CAPITOLO IV - MISURARE LA QUALITÀ DELLA RELAZIONE COACH-ATLETA: IL COACH-ATLETE RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE (CART-Q)**

4.1	Introduzione al CART-Q	38
4.2	Obiettivi del CART-Q	39
4.3	Sviluppo e validazione dello strumento	40
4.3.1	Autopercezione e metapercezione nel CART-Q	42
4.4	La versione validata dello strumento (versione breve)	43
4.4.1	La versione lunga del CART-Q (LvCART-Q)	45
4.5	Alcuni vantaggi derivanti dall'utilizzo del CART-Q	46

## **CAPITOLO V – LA RICERCA: UN CONTRIBUTO ALLA VALIDAZIONE ITALIANA DEL CART-Q**

5.1	Introduzione	47
5.1.1	Obiettivi	47
5.2	Metodo	48
5.2.1	Partecipanti	48
5.2.2	Strumenti	50
5.2.3	Procedura	53
5.3	Risultati	54
5.3.1	Analisi fattoriale confermativa (CFA)	55
5.3.2	Affidabilità degli strumenti	63
5.3.3	Verifica della validità concorrente	66
5.3.4	Correlazioni tra il CART-Q e le variabili anagrafiche	71
5.4	Discussione	73

<b>Conclusioni</b>	<b>76</b>
--------------------	-----------

<b>Bibliografia</b>	<b>79</b>
---------------------	-----------

<b>Appendice – La versione italiana del CART-Q</b>	<b>99</b>
--	-----------

## INTRODUZIONE

Esistono innumerevoli variabili in grado di influenzare la carriera sportiva di un atleta come il tipo di sport praticato, il livello al quale compete, la struttura dell'allenamento e via dicendo. Fondamentale, inoltre, è l'ambiente sportivo in cui l'atleta trascorre la maggior parte delle ore della sua settimana ed è proprio all'interno di questo che è possibile identificare una figura che, più di tutte le altre, detiene un ruolo decisivo nel determinare la qualità della sua esperienza sportiva: l'allenatore. Egli, infatti, è colui che, oltre ad insegnare all'atleta tecniche e tattiche, lo accompagna nella sua crescita sia come sportivo ma anche, e soprattutto, come persona. Di conseguenza, non sorprende che la qualità della relazione tra un atleta e il suo allenatore ricopra un posto centrale tra quei fattori che influenzano le prestazioni, i risultati e il benessere di un chi pratica uno sport.

Il presente studio si inserisce all'interno di un ambito di ricerca purtroppo ancora poco considerato ma in continua crescita, quello della psicologia dello sport, con l'obiettivo di fornire un contributo alla validazione italiana di uno strumento sviluppato per misurare proprio la qualità e il contenuto della relazione coach-atleta, il Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). Tale ricerca verrà descritta nell'ultimo capitolo e sarà preceduta da altri quattro capitoli, all'interno dei quali verranno riportati alcuni dei modelli teorici di maggiore influenza nel contesto sportivo e una serie di dati che, da decenni ormai, sono utilizzati come punto di riferimento nella ricerca nell'ambito della relazione coach-atleta.

Nel primo capitolo dell'elaborato verrà anzitutto data una definizione della relazione coach-atleta secondo il Modello 3C+1 elaborato da Sophia Jowett, modello teorico a partire dal quale è stato pensato e costruito il CART-Q. Successivamente, verranno riportati alcuni tra i dati più significativi presenti in letteratura; essi fanno riferimento alle correlazioni positive e negative finora evidenziate tra la CAR e altre variabili centrali nel contesto sportivo come l'efficacia collettiva, la coesione del gruppo, la soddisfazione, il senso di appartenenza al gruppo, le prestazioni cognitive da parte degli atleti e la loro risposta allo stress.

Nel secondo capitolo verrà presentata la figura del coach e, successivamente, verranno trattati alcuni costrutti ritenuti centrali nell'attività di coaching. Si parlerà del costrutto di *coaching effectiveness* (efficacia del coaching) e della sua relazione con i diversi stili di leadership che possono essere adottati da un allenatore. A tal proposito, verranno presentati e descritti il Modello Multidimensionale della Leadership nello Sport di Chelladurai (1988) e le dimensioni che costituiscono una tipologia di leadership attualmente ampiamente diffusa e accettata, la *leadership trasformativa*. Infine, verrà presentata l'Achievement Goal Theory di John Nicholls (1984), attraverso la quale sarà possibile fare un confronto tra i diversi tipi di clima motivazionale che un allenatore può contribuire a creare nell'ambiente sportivo.

Nel terzo capitolo verrà descritto in maniera dettagliata il Modello Motivazionale della Relazione Coach-Atleta di Geneviève Mageau e Robert Vallerand (2003), un modello sviluppato sulla base di una lunga serie di dati raccolti negli ultimi decenni, che offre la possibilità di comprendere come una relazione coach-atleta di alta qualità possa essere utilizzata come mezzo per favorire lo sviluppo ottimale dell'atleta. Nello specifico, verranno indicati alcuni comportamenti che, secondo tale modello, un allenatore potrebbe e dovrebbe adottare al fine di migliorare la qualità della CAR. Di tale modello verranno presentati, in particolare, le componenti, alcuni fattori influenti e gli obiettivi. Questi ultimi, inoltre, saranno spiegati con l'ausilio della Teoria dell'Autodeterminazione di Ryan e Deci (1985; 2000).

Nel quarto capitolo verrà introdotto il Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). Nello specifico, si parlerà degli obiettivi che hanno portato al suo sviluppo, della sua costruzione e della sua validazione, delle versioni attualmente esistenti di tale strumento (versione breve e versione lunga) e dei vantaggi che il suo utilizzo potrebbe offrire nell'ambito della ricerca sulla relazione coach-atleta.

Nel quinto e ultimo capitolo, infine, verrà presentata la ricerca che ha contribuito alla validazione italiana del CART-Q. In modo particolare, verranno descritti gli obiettivi della ricerca, il campione, gli strumenti e le procedure utilizzate per la traduzione degli item dello strumento, per la sua somministrazione e per la raccolta dati. In seguito, verranno presentati i risultati emersi dall'analisi fattoriale confermativa (CFA), dalla verifica dell'affidabilità del questionario e dalle analisi correlazionali eseguite con

l'obiettivo di testare la validità concorrente del CART-Q. Infine, verranno descritte le correlazioni evidenziate tra le sottoscale del CART-Q e alcune variabili legate alla pratica sportiva indagate mediante una scheda informativa presente all'inizio del questionario somministrato.

## CAPITOLO I

### LA RELAZIONE COACH-ATLETA: DEFINIZIONE E DATI PROVENIENTI DALLA LETTERATURA

#### 1.1 La relazione coach-atleta (CAR)

Quando si pensa ad un atleta e alla sua carriera sportiva, non risulta difficile ipotizzare e immaginare quali fattori possano incidere sul suo percorso, sulle sue prestazioni, sui suoi risultati sportivi e non, sul suo benessere fisico e psicologico e via dicendo. Tuttavia, sono più di quante si possano immaginare le variabili che nel corso del tempo si intersecano tra di loro, influenzando l'individuo e l'ambiente in cui è inserito. Il tipo di sport che si pratica, il livello al quale si compete, le richieste provenienti dall'ambiente e il supporto che quest'ultimo fornisce, le risorse a disposizione, la struttura dell'allenamento, la qualità del sistema organizzativo, la cultura e i valori della società di cui si fa parte, ma anche gli obiettivi da raggiungere, la motivazione e/o le caratteristiche della propria personalità, sono tutti fattori che incidono sulla vita di un atleta, sul modo in cui egli percepisce la pratica sportiva, sul significato e il valore che gli attribuisce, e, di conseguenza, su tutti gli atteggiamenti e i comportamenti che si trova a mettere in atto nel corso del tempo. A partire dalla fine del secolo scorso e ancor di più nell'ultimo ventennio, si è assistito a un aumento sempre maggiore dell'interesse, da parte della ricerca, verso lo studio di una variabile che sembra rivestire un ruolo fondamentale nella carriera sportiva di un atleta, ovvero quella della relazione tra l'atleta e il suo coach.

Non è difficile immaginare come la relazione che si instaura tra un coach e il suo atleta possa incidere su diversi aspetti che caratterizzano il percorso sportivo di entrambe le figure coinvolte. Il senso comune suggerisce che, ad esempio, il modo in cui un allenatore si pone, lo stile di coaching che utilizza, la struttura che dà all'allenamento oppure i valori che trasmette al singolo atleta o all'intera squadra, per forza debbano esercitare un'influenza sul clima che si genera nell'ambiente sportivo oppure sugli obiettivi che vengono prefissati e sulle strategie utilizzate per raggiungerli. Allo stesso modo, l'atteggiamento di un atleta o di una squadra nei confronti di un certo tipo di allenamento,



di una competizione o della figura stessa del coach, incide sui comportamenti adottati e sul rapporto che si viene a creare. Il coach e l'atleta possono essere definiti, dunque, come due attori distinti, con ruoli diversi e definiti, che nel momento in cui si incontrano iniziano ad influenzarsi vicendevolmente, contribuendo giorno dopo giorno alla costruzione di un legame che costituirà una caratteristica centrale dell'esperienza sportiva (Bartholomew, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2009). Negli ultimi decenni numerosi studi si sono posti l'obiettivo di provare a fare maggiore chiarezza in questo ambito di ricerca, cercando – mediante il coinvolgimento di un gran numero di allenatori e atleti di un'ampia varietà di sport e livelli – di identificare quei fattori che maggiormente sembrano risentire dell'influenza della CAR. I risultati raccolti nel tempo si sono rivelati contrastanti, soddisfacendo in taluni casi le aspettative dei ricercatori e in altri casi disconfermando le loro ipotesi. Tuttavia, di questi risultati e di ciò che la letteratura suggerisce in relazione alla CAR e alle variabili ad essa risultate correlate si discuterà in seguito. Come prima cosa, infatti, per poter giungere a una comprensione corretta del ruolo della CAR, è fondamentale individuare una definizione adeguata del concetto di “relazione coach-atleta” e un importante aiuto in questa direzione lo fornisce il Modello 3C+1 di Jowett e colleghi che verrà descritto nel prossimo paragrafo.

## **1.2 Definire la relazione coach-atleta secondo il Modello 3C+1**

Negli studi realizzati nel campo della psicologia dello sport, sono stati presentati diversi modelli per descrivere il rapporto allenatore-atleta (Jowett & Meek, 2000; Poczwadowski et al., 2002; Jowett & Ntoumanis, 2004). Tra questi, un modello che è stato spesso considerato e impiegato nelle ricerche, in particolare in quelle che si sono occupate o che attualmente si occupano di indagare la CAR, è il **Modello 3C+1** di Sophia Jowett e colleghi (Jowett & Shanmugam 2016; Jowett, 2007), il quale è stato sviluppato a partire dal pensiero dell'autrice che definisce il rapporto coach-atleta come una relazione interpersonale unica in cui i sentimenti, i pensieri e i comportamenti degli atleti e degli allenatori sono reciprocamente e causalmente interconnessi (Jowett, 2007). Il Modello 3C+1 sostiene che la relazione coach-atleta sia definita da tre dimensioni fondamentali e interdipendenti che si esprimono a tre livelli differenti: livello affettivo,

livello cognitivo e livello comportamentale. Verrà di seguito descritta nello specifico ognuna delle tre dimensioni.

La prima dimensione che concorre a determinare la CAR è quella della **Vicinanza** (*Closeness*), che riflette il legame presente tra il coach e il suo atleta. Essa si esprime a livello affettivo e si manifesta attraverso sentimenti di simpatia, rispetto, apprezzamento, fiducia e reciprocità emotiva (Antonini-Philippe & Seiler, 2006). Al livello cognitivo, invece, si colloca la dimensione dell'**Impegno** (*Commitment*) che si caratterizza per la presenza, in uno degli attori della relazione o in entrambi, del pensiero e dell'aspettativa di mantenere un rapporto stretto per un lungo periodo di tempo. Il desiderio e la continuità della relazione, la devozione senza reciprocità e l'intento positivo sono i punti cardine su cui poggia l'impegno. La terza dimensione, infine, è quella della **Complementarità** (*Complementarity*), in cui lavoro di squadra, sostegno reciproco e cooperazione costituiscono alcune delle caratteristiche centrali del modo di lavorare. Esso, affinché sia produttivo ed efficace, necessita che allenatori e atleti si pongano gli uni nei confronti degli altri in maniera amichevole, sensibile e disponibile, tenendo sempre bene a mente che i processi interattivi e gli scambi interpersonali che si generano nel contesto sportivo rappresentano un mezzo necessario per il miglioramento delle prestazioni di tutti (Jowett, 2005).

Questo modello sottolinea la duplice natura del rapporto allenatore-atleta, un legame in cui i sentimenti, i pensieri e il comportamento dell'allenatore sono influenzati e a loro volta influenzano i sentimenti, i pensieri e il comportamento dell'atleta. La definizione della CAR che viene data mediante questo modello, dunque, si basa sulla convinzione che essa debba essere intesa come un costrutto multidimensionale e che quindi gli aspetti emotivi, cognitivi e comportamentali della relazione debbano sempre essere tenuti in considerazione (Rhind & Jowett, 2010; Jowett & Shanmugam, 2016).

Oltre alle tre dimensioni di vicinanza, impegno e complementarità, il modello 3C+1 include un quarto costrutto, quello del **Co-orientamento** (*Co-orientation*, +1). Esso, a differenza delle dimensioni precedentemente presentate, non viene definito da Jowett e colleghi come un ulteriore elemento costitutivo della CAR. Non è sbagliato pensare, infatti, che se fosse stato considerato tale, si sarebbe potuto ragionevolmente parlare di modello delle 4C. Il costrutto di Co-orientamento, invece, trova il suo significato in uno

spazio differente. Esso viene definito come una variabile trasversale alle altre componenti che, attraversandole, incrementa il peso e il valore che queste assumono all'interno della CAR. In particolare, il Co-orientamento si riferisce all'orientamento percettivo di allenatori e atleti rispetto alla qualità della loro relazione e include al suo interno due prospettive percettive distinte da cui è probabile che coach e atleti vedano, considerino e valutino la relazione. La prima prospettiva, definita "*prospettiva diretta*" o "*auto-percezione*", rappresenta un'autovalutazione dello stato della relazione. In altre parole, riflette come un membro della relazione percepisce la sua vicinanza, il suo impegno e la sua complementarità rispetto all'altro membro (ad es. "mi piace il mio coach" oppure "mi piace il mio atleta"). Diversamente, la seconda prospettiva, definita "*metaprospettiva*" o "*metapercezione*", rappresenta una valutazione meno diretta e richiede che uno dei due membri valuti la relazione dalla prospettiva o dal punto di vista dell'altro membro e che quindi consideri come l'altro percepisce la vicinanza, l'impegno e la complementarità (ad es. "piaccio al mio coach" oppure "piaccio al mio atleta"). Si presume, quindi, che le valutazioni che atleti e allenatori fanno e i giudizi che possiedono sulla loro relazione siano modellati al contempo dalle auto-percezioni e dalle metapercezioni di vicinanza, impegno e complementarità (Jowett, 2007). In altre parole, la qualità della relazione percepita complessivamente sarà determinata dall'interrelazione combinata della prospettiva diretta e della metaprospettiva di allenatori e atleti. A questo punto viene naturale pensare che il co-orientamento, e dunque convinzioni, interessi, valori e obiettivi condivisi, possa essere raggiunto solo mediante una comunicazione aperta e partecipativa che includa e promuova discussioni, dialoghi, negoziazioni e prese di decisione condivise (Jowett, 2007).

### **1.3 CAR e fattori correlati: alcuni dati forniti dalla letteratura fino ad oggi**

#### **1.3.1 CAR ed efficacia collettiva**

Come anticipato precedentemente, da alcuni decenni è sempre più elevato il numero di studi che vengono condotti nell'ambito della psicologia dello sport con l'obiettivo di comprendere in maniera più approfondita il funzionamento e le implicazioni della

relazione coach-atleta. Nonostante siano ancora molti i campi che necessitano di essere indagati e nonostante molti degli studi condotti presentino alcuni limiti che non possono essere ignorati, la letteratura fornisce attualmente dati interessanti che sarebbe opportuno considerare prima di esplorare nuove strade. Ad esempio, una domanda a cui i ricercatori e i teorici della psicologia dello sport hanno recentemente iniziato a rispondere è: "Come mai squadre considerate inferiori e con giocatori mediocri possono a volte superare le squadre di talento superiore durante una partita, una competizione e qualche volta durante un'intera stagione?" (Chow & Feltz, 2008). Un concetto che è stato proposto per rispondere a questa domanda è quello di *efficacia collettiva*, definita come la fiducia che un gruppo condivide rispetto alle proprie capacità congiunte di organizzare ed eseguire con successo compiti collettivi (Zaccaro et al., 1995). Accanto agli studi che hanno evidenziato come la coesione sul compito e la coesione sociale siano predittive dell'efficacia collettiva, si collocano gli studi che hanno rivelato come anche la qualità della relazione tra allenatori e atleti possa essere considerata un predittore di questo costrutto (Jowett, 2012). Da un punto di vista empirico, infatti, ci sono prove sufficienti per suggerire che la qualità della relazione coach-atleta sia collegata all'efficacia collettiva sia direttamente (Jowett et al., 2012) sia indirettamente attraverso il clima motivazionale creato dall'allenatore (Olympiou et al., 2008) e la coesione di squadra (Jowett & Chaundy, 2004), entrambi i quali si sono dimostrati essere correlati dell'efficacia collettiva (Feltz & Chase, 1998; Paskevich et al., 1999; Magyar et al., 2004). Ancora, uno studio di Hampson & Jowett (2012) mirava a esaminare se la qualità della relazione allenatore-atleta, considerata insieme allo stile di leadership del coach, potesse contribuire alla previsione delle percezioni individuali dell'efficacia collettiva in misura maggiore rispetto alla sola leadership del coach. Si ipotizzava, infatti, che - proprio come la leadership dell'allenatore - anche la relazione tra l'allenatore e l'atleta fornisse un contesto sociale per lo sviluppo di credenze di efficacia collettiva (Jowett, 2008) e che, dunque, queste due situazioni sociali sommate insieme potessero fornire un ambiente in cui il gruppo fosse libero di sperimentare e di sentirsi sicuro delle proprie capacità di svolgere compiti collettivi in modo coordinato, ben organizzato e di successo (Zaccaro et al., 1995; Bandura, 1997). I risultati dello studio hanno confermato le ipotesi iniziali, suggerendo che la relazione coach-atleta, se considerata insieme allo stile di leadership del coach, è in grado di predire in misura maggiore le percezioni individuali di efficacia collettiva,

rispetto alla considerazione della sola leadership. Inoltre, i risultati hanno evidenziato che fattori quali il supporto sociale e il comportamento autocratico del coach sono predittori significativi, il primo positivamente e il secondo negativamente, delle percezioni dei singoli atleti rispetto all'efficacia collettiva. Pertanto, questi risultati suggeriscono che più un allenatore viene percepito dai propri atleti come supportivo, più alti saranno probabilmente i livelli di efficacia di quel gruppo; al contrario, è probabile che si osservi un'efficacia collettiva inferiore quando si percepisce che l'allenatore prende tutte le decisioni in maniera indipendente.

Diversi studi, infine, hanno suggerito che alti livelli di efficacia collettiva sono in grado di produrre prestazioni migliori (Watson et al., 2001; Heuzé, et al., 2006).

### **1.3.2 CAR e coesione del gruppo**

Un altro costrutto che è stato spesso studiato al fine di rilevare possibili associazioni con la CAR è quello della *coesione del gruppo*, definita come quel processo che consente ai membri di un team di "stare insieme" mentre raggiungono i loro scopi/obiettivi e/o soddisfano reciprocamente i loro bisogni affettivi (Carron, Brawley & Widmeyer, 1998). Essa consiste nel grado di unione e/o nella resistenza del gruppo alla sua distruzione ed è suddivisa in due sottodimensioni, la *coesione orientata al compito* e la *coesione orientata al sociale*, che sono correlate rispettivamente al lavoro di squadra e all'attrazione interpersonale. Uno studio indagante la coesione del gruppo aveva evidenziato come questa (in particolare la coesione sul compito) da un lato, e l'efficacia collettiva dall'altro, potessero essere entrambe previste a partire dall'impegno diretto. L'impegno, infatti, riveste un ruolo centrale all'interno dei processi di gruppo ed è stato osservato che gli atleti che percepiscono di possedere un rapporto con l'allenatore stretto e che durerà nel tempo è più probabile che: a) si sentano spronati a impegnarsi, a investire molto nella pratica sportiva e a lavorare a stretto contatto con gli altri membri del team (coesione sociale e sul compito); b) sviluppino fiducia nelle capacità della squadra di portare avanti con successo compiti collettivi (efficacia collettiva) (Jowett e Chaundy, 2004).

### **1.3.3 CAR, soddisfazione e senso di appartenenza al gruppo**

Diverse variabili psicologiche vengono ritenute benefiche nello sport per via della loro connessione con le prestazioni e tra queste si collocano la coesione del gruppo appena considerata e la *soddisfazione* (Chelladurai & Riemer, 1997; Carron et al., 1997; Turman, 2003; Clacson, 2008), quest'ultima definita come una condizione affettiva positiva derivante dalla valutazione delle strutture, dei processi e degli esiti relativi alle esperienze sportive (Chelladurai & Riemer, 1997). Entrambi questi costrutti, al pari di quanto visto precedentemente per l'efficacia collettiva, sembrano risentire dell'influenza dello stile di leadership e della qualità della relazione coach-atleta. Ad esempio, è stato rilevato che gli allenatori che impiegano livelli più elevati di supporto sociale, formazione e istruzione e feedback positivi e che lavorano seguendo uno stile democratico influiscono positivamente sulla soddisfazione degli atleti (Cakioglu, 2003; Pilus & Saadan, 2009) e sulla coesione del gruppo (Westre & Weiss, 1991; Gardner et al., 1996; Shields et al., 1997). Al contrario, gli allenatori che vengono percepiti come aventi uno stile autocratico di coaching sembrano favorire nei propri atleti la generazione di sentimenti negativi rispetto al legame di squadra e al coinvolgimento personale (Robinson & Carron, 1982). Ancora, atleti che percepiscono i loro allenatori come vicini e aventi piani a lungo termine per il loro sviluppo sportivo hanno maggiori probabilità di sentirsi veramente integrati all'interno della squadra e di riconoscersi come membri capaci e validi (Carron et al., 1997). È stato spesso evidenziato, inoltre, che più un individuo prova soddisfazione nel sentirsi parte di un gruppo unito che pone attenzione all'accrescimento e allo sviluppo delle abilità di ogni membro, maggiore sarà la probabilità che questo sia disposto a dare il meglio di sé per il raggiungimento di un obiettivo comune. La soddisfazione derivante dall'appartenenza a un gruppo, infine, così come la coesione del gruppo, hanno un effetto positivo sulla competenza autopercepita, sull'autostima e sulla capacità del singolo atleta di saper affrontare con successo situazioni complesse e/o impreviste (Carron, 1998), tutti elementi che concorrono a determinare la qualità e i risultati delle prestazioni sportive.

### **1.3.4 CAR, prestazioni cognitive e risposta allo stress**

Efficacia collettiva, coesione del gruppo, soddisfazione e appartenenza alla squadra sono tutti costrutti che permettono di riflettere su come la relazione tra un allenatore e i suoi atleti possa rivestire un ruolo fondamentale per il raggiungimento di obiettivi comuni e per favorire un clima positivo all'interno di un gruppo. Occorre considerare, tuttavia, che la partecipazione allo sport comprende una serie di esperienze cognitivo-affettive che comportano implicazioni non solo per il clima che si viene a generare all'interno del gruppo o per le prestazioni e i risultati sportivi che si vogliono raggiungere, ma anche per il benessere e la salute psicologica del singolo atleta (Gustafsson, DeFreese & Madigan, 2017). Le percezioni che l'atleta ha del proprio ambiente sociale incidono su come questo vive la pratica sportiva e sui suoi risultati sportivi e psicologici. Dunque, quando si parla di benessere dell'atleta è essenziale tener conto dell'ambiente in cui trascorre molte ore della sua giornata e della sua settimana (Barcza-Renner, Eklund, Morin & Habeeb, 2016). All'interno di questo ambiente sociale gli allenatori nello specifico rappresentano una componente chiave, in quanto possono potenzialmente influenzare il benessere dei propri atleti ma anche lo stress percepito e persino lo sviluppo dell'esaurimento (Fletcher, Hanton & Mellalieu, 2006; Arnold, Fletcher & Daniels, 2013; DeFreese & Smith, 2014; Isoard-Gautheu et al., 2016). In termini di influenza positiva, come in parte è già stato visto, le interazioni sociali caratterizzate da atteggiamenti e comportamenti di supporto hanno il potenziale per migliorare le prestazioni dell'atleta e il suo sviluppo (Bianco & Eklund, 2001). Al contrario, interazioni negative con l'allenatore, in cui quotidianamente si manifestano comportamenti e atteggiamenti di rifiuto, trascuratezza o di controllo, possono ostacolare il progresso e portare a un'esperienza deleteria per l'atleta (Newsom, Rook, Nishishiba, Sorkin & Mahan, 2005). La relazione coach-atleta, inoltre, può influenzare il modo in cui un atleta percepisce e valuta le richieste da parte dell'ambiente rispetto alle proprie risorse e, di conseguenza, lo stress che sperimenta in relazione a ciò (Nicholls et al., 2016). Quando la qualità della relazione tra l'allenatore e l'atleta è ritenuta scarsa, ad esempio per via dell'uso di comportamenti di controllo da parte dell'allenatore, il livello di stress percepito dall'atleta potrebbe essere maggiore e ciò potrebbe condurre all'attuazione di comportamenti (ad esempio durante gli allenamenti) che si caratterizzerebbero per essere delle risposte a pressioni esercitate dall'esterno piuttosto

che il risultato di motivazioni interne realmente sentite. Inoltre, non è difficile immaginare che una relazione di scarsa qualità potrebbe incrementare il rischio di burnout<sup>1</sup> (Barcza-Renner et al., 2016; Cresswell & Eklund, 2007; Gustafsson, Hassmén, Kenttä & Johansson, 2008; Isoard-Gauthier et al., 2016). Alcuni studi si sono occupati di indagare il legame tra relazioni di scarsa qualità (ovvero caratterizzate da una mancanza di vicinanza, impegno e complementarità) e burnout e hanno evidenziato come gli atleti che riferiscono di possedere un rapporto di alta qualità con il proprio allenatore indichino anche livelli più bassi di burnout (Isoard-Gauthier et al., 2016).

Uno studio di Davis L., Appleby, Davis P., Wetherell & Gustafsson (2018) che ha esaminato le potenziali associazioni tra la qualità della relazione allenatore-atleta, le prestazioni cognitive e fisiche e l'esaurimento dell'atleta, ha evidenziato che la qualità della CAR può avere un impatto sulle sottocomponenti cognitive della prestazione sportiva e sulla valutazione delle richieste come potenzialmente stressanti, con migliori prestazioni cognitive e una più adeguata valutazione delle richieste quando presente una CAR di buona qualità. Diversamente, la qualità della CAR sembra avere un impatto diretto limitato sugli aspetti fisici dello sport. Infatti, secondo quanto evidenziato da ricerche precedenti, nella relazione tra qualità della CAR e prestazioni fisiche alcune variabili potrebbero svolgere la funzione di moderatori. L'ansia, ad esempio, potrebbe comportare una riduzione della concentrazione e una compromissione del processo decisionale, andando così a influenzare i risultati della prestazione e limitando il contributo proveniente da una CAR di buona qualità (Allen, Jones, McCarthy, Sheehan-Mansfield & Sheffield, 2013). D'altro canto, però, i risultati del precedente studio hanno anche suggerito che la risposta ansiosa di un atleta alle richieste di prestazioni può essere influenzata a sua volta dalla qualità della relazione con il proprio allenatore, mettendo in luce come atleti che riportano di possedere una percezione positiva della loro relazione con il coach percepiscano i test fisici e cognitivi come meno stressanti. Il filone di ricerca che esamina la congruenza emotiva allenatore-atleta suggerisce, inoltre, che le percezioni da parte degli atleti di prestazioni ottimali sono associate alla sperimentazione di stati

---

<sup>1</sup> Con il termine *burnout* si fa riferimento ad una condizione psicofisica caratterizzata da esaurimento, svalutazione dello sport e risultati ridotti.



emotivi che sono in linea con gli stati emotivi desiderati, i quali spesso derivano dalle interazioni con i propri allenatori (Friesen et al., 2017).

Dal momento che la gestione e la regolazione delle emozioni sembra avere un peso notevole nella relazione tra l'allenatore e i suoi atleti, questi risultati invitano a considerare la possibilità di migliorare la CAR mediante l'uso, da parte del coach, di efficaci strategie di regolazione delle emozioni interpersonali (Davis & Davis, 2016). Più in generale, coloro che investono nello sviluppo di relazioni di alta qualità con i loro atleti possono ottimizzare l'esperienza sportiva, le prestazioni e il benessere dei propri atleti (Davis et al., 2013; Jowett & Felton, 2014). Gli allenatori, ad esempio, sono spesso responsabili della determinazione e progettazione dei parametri delle sessioni di allenamento dei loro atleti per tutta la stagione. Essi scelgono l'intensità e le modalità dell'allenamento, la durata della sessione e gli esercizi specifici che gli atleti devono completare (Renshaw & Oldham, 2007). Di conseguenza, sarebbe ragionevole proporre agli allenatori dei programmi di formazione che mirino a fornire loro un'adeguata conoscenza rispetto a quei fattori psicosociali che influenzano la percezione dello stress, l'esaurimento e tutti gli altri aspetti che determinano il benessere psicofisico dell'individuo, per aiutarli e guidarli nella programmazione di un lavoro che si occupi e preoccupi dello sviluppo dell'atleta a 360 gradi.

## CAPITOLO II

### LA FIGURA DEL COACH NELLA CAR: CARATTERISTICHE E COSTRUTTI CENTRALI NELL'ATTIVITÀ DI COACHING

#### 2.1 Il coach

Come ribadito più volte nel capitolo precedente, gli allenatori svolgono un ruolo fondamentale nelle squadre sportive perché potenzialmente possiedono i mezzi necessari per creare una condizione ideale che permetta agli atleti di lavorare bene e di raggiungere il loro massimo potenziale. Nella loro attività di coaching, oltre alle capacità fisiche, tecniche e tattiche, gli allenatori devono anche considerare la salute e il benessere psicosociale dei loro atleti, al fine di aumentare la motivazione a lavorare sodo, a migliorarsi, a competere e a mettere in atto prestazioni efficaci. Per poter portare avanti questi compiti complessi, gli allenatori dovrebbero analizzare e comprendere le esigenze e i bisogni della squadra e gli stili motivazionali dei singoli atleti e impiegare strategie di coaching appropriate in un ambiente che sia il più possibile favorevole, accogliente e collaborativo. In altre parole, i coach non possono limitarsi semplicemente ad allenare i propri atleti o la propria squadra, essi devono imparare a conoscere e a capire chi hanno davanti e diventare leader corretti e adeguati, in grado di individuare in ogni momento l'attitudine alla leadership più adatta alla situazione personale e ambientale che si sta affrontando (Kim & Cruz, 2016). A questo proposito è fondamentale tenere a mente che nel corso di una stagione sportiva le esigenze e gli obiettivi di coach e atleti si modificano per rispondere alle diverse richieste dell'ambiente e ciò inevitabilmente conduce a delle fluttuazioni nella relazione e nel clima presente in allenamento o in gara. Quanto detto suggerisce, dunque, due importanti considerazioni. La prima è che un buon allenatore deve saper riconoscere e gestire i cambiamenti che si verificano nel corso di una stagione sportiva e le diverse richieste che questi comportano e deve essere in grado di modulare il proprio stile di coaching in modo tale da riuscire a tirare fuori il meglio da ogni atleta in qualsiasi momento della stagione. La seconda considerazione, invece, è che nel corso di una stagione sportiva le percezioni degli atleti rispetto alla relazione con il loro

allenatore possono fluttuare sia in intensità che in direzione (Felton & Jowett, 2017), ciò è del tutto naturale e non devono spaventare le incomprensioni e/o le difficoltà che di tanto in tanto, soprattutto nei periodi di maggiore stress, possono insorgere nella relazione. Nel corso degli anni sono stati condotti numerosi studi che hanno cercato di indagare e definire quali caratteristiche un allenatore dovrebbe possedere e quali comportamenti e atteggiamenti dovrebbe mettere in atto per poter favorire un rapporto coach-atleta positivo e portare avanti un lavoro che sia efficace e produttivo. Molte ricerche si sono interessate ad analizzare più a fondo i vari stili di coaching e il modo in cui questi influiscono in maniera differente sulla relazione allenatore-atleta e sono diversi i modelli teorici – proposti nel corso del tempo – che sono stati utilizzati come modelli di riferimento. Nel corso del secondo capitolo verranno dunque descritti i principali modelli utilizzati e verranno presentati i risultati più importanti emersi negli ultimi decenni.

## **2.2 Gli stili di leadership del coach e l'efficacia del coaching**

Lo stile di leadership dell'allenatore rappresenta probabilmente – tra i vari aspetti che costituiscono e caratterizzano l'attività di coaching – la variabile maggiormente studiata. Esso da sempre ha suscitato un forte interesse tra i teorici dello sport per via dell'importante influenza che esercita sulla CAR e, di conseguenza, su tutto ciò che è correlato ad essa. Partendo dal presupposto che il ruolo principale dell'allenatore sia quello di aiutare gli atleti a migliorare le loro prestazioni (Jones, 2006), in tanti si sono domandati quale sia la filosofia di coaching, lo stile di coaching o il comportamento che più di tutti gli altri favorisce lo sviluppo dell'atleta e conduce a ottime prestazioni e al successo atletico. Questa domanda ha portato a numerosi studi, all'interno dei quali i concetti di leadership e di efficacia della leadership sono stati definiti in maniera differente e ampliati negli anni (Abraham, Collins & Martindale, 2006; Blom, Watson II & Spadaro, 2010; Chelladurai, 2007; Côté & Gilbert, 2009; Corno, 2002; Jowett & Cockerill, 2003; Myers, Chase, Beauchamp & Jackson, 2010; Myers, Feltz, Maier, Wolfe & Reckase, 2006).

Ad esempio, Chelladurai e Riemer (1998) inizialmente consideravano la leadership dell'allenatore come “un processo comportamentale utilizzato per migliorare le

prestazioni e aumentare la soddisfazione degli atleti”. Successivamente Vella e colleghi (2010) hanno definito la leadership del coach come un processo di influenza comportamentale e interpersonale che può avere un impatto su una gamma di risultati più ampia rispetto a quella suggerita da Chelladurai e Riemer, che invece si limitava a considerare solamente prestazioni e soddisfazione percepita. Più avanti, per dare una definizione ancora più completa e adeguata del concetto di leadership, Vella e colleghi (2010) hanno deciso di collocare quest’ultimo all’interno della definizione di **“coaching effectiveness”** (efficacia del coaching). Secondo Côté e Gilbert è possibile parlare di coaching efficace quando vi è “l’applicazione coerente e integrata di conoscenze professionali, interpersonali e intrapersonali volta a migliorare la competenza, la fiducia, la connessione e il carattere degli atleti in specifici contesti di coaching” (Côté e Gilbert, 2009). Secondo questa definizione, i principali componenti dell’efficacia del coaching sono: 1) la conoscenza degli allenatori (principalmente formata dalle conoscenze professionali, interpersonali e intrapersonali e dall’integrazione di questa triade; 2) i risultati degli atleti; e 3) i contesti di coaching. È all’interno della componente della conoscenza interpersonale che secondo Vella e collaboratori risiede la leadership dell’allenatore. Sulla base di questo postulato, gli autori hanno spiegato che la leadership dell’allenatore è, dunque, “un processo di influenza interpersonale che dipende dalla relazione tra l’allenatore e l’atleta e che viene utilizzato per facilitare i risultati di competenza, fiducia, connessione e carattere dell’atleta” (Vella, Oades & Crowe, 2010). Nel complesso, Vella e colleghi hanno suggerito che: 1) la relazione coach-atleta (CAR) è uno strumento di facilitazione che può aumentare l’efficacia della leadership dell’allenatore; 2) la leadership dell’allenatore influisce sui risultati chiave degli atleti; 3) il contesto del coaching così come le caratteristiche del coach e dell’atleta concorrono a determinare la leadership del coach (Vella et al., 2010; Cotterill & Fransen, 2021). La CAR, dunque, gioca un ruolo importante in tale definizione della leadership perché può influenzare quest’ultima, la quale a sua volta può esercitare un effetto sui risultati dell’atleta, sull’allenatore stesso (ad es. sulla sua competenza) e a livello organizzativo (ad es. sulla sicurezza psicologica sperimentata dal gruppo).

Tuttavia, in relazione all’indagine sullo stile di leadership più efficace per migliorare le prestazioni, il modello che ha ricevuto maggior attenzione da parte della ricerca è stato il Modello Multidimensionale della Leadership nello sport sviluppato da Chelladurai (1990;

1993), primo autore a concettualizzare la leadership nello sport e il cui modello prende origine dalla definizione di leadership vista precedentemente.

### 2.2.1 Il Modello Multidimensionale della Leadership nello sport di Chelladurai

Tale modello sostiene che affinché un leader sia efficace nel contesto sportivo in cui opera è necessario che ci sia un'interazione armoniosa tra questo, le caratteristiche situazionali e le caratteristiche dei membri del gruppo. Secondo il modello multidimensionale, l'efficacia della leadership dipende da tre aspetti interagenti del comportamento del leader: (1) il **comportamento effettivo del leader**; (2) il **comportamento del leader preferito** dai membri del gruppo; e (3) il **comportamento del leader richiesto**. Secondo tale modello le buone prestazioni e la percezione di soddisfazione dipendono dalla somiglianza presente tra le tre condizioni della leadership: più il comportamento che un leader mette effettivamente in atto si avvicina al comportamento che generalmente viene richiesto alla figura del leader e al modo in cui gli atleti vorrebbero che il proprio allenatore si comportasse, più alta è la probabilità che si ottengano prestazioni di successo e che il singolo atleta provi soddisfazione verso quanto sta facendo. Ovviamente il comportamento del leader (effettivo, richiesto, preferito dal gruppo) può essere influenzato da una serie di variabili che non possono non essere prese in considerazione e tra queste vi sono le caratteristiche del leader stesso, le caratteristiche dei membri del gruppo, come l'età e la maturità dell'atleta, e le caratteristiche situazionali, come gli obiettivi organizzativi e il tipo di compito da svolgere (Chelladurai, Imamura & Yamaguchi, 1988).

Per misurare l'efficacia della leadership seguendo il modello soprariportato è stata sviluppata la **Leadership Scale for Sports (LSS)**, un questionario di 40 item suddivisi in cinque sottoscale che rappresentano altrettante dimensioni della leadership, ovvero possibili comportamenti di un allenatore. Le 5 sottoscale sono: (1) *allenamento e istruzione*, che misura la quantità di comportamenti del coach volti a enfatizzare lo sviluppo di abilità, tattiche e prestazioni fisiche degli atleti; (2) *comportamento democratico*, che indaga quanto un coach si concentri sulla motivazione degli atleti a prendere decisioni sui loro obiettivi personali, sugli obiettivi di allenamento e sulle

strategie di gioco; (3) *comportamento autocratico*, che misura tutti quei comportamenti di norma definiti autoritari e il livello di indipendenza del coach nelle prese di decisione; (4) *supporto sociale*, che valuta quanto vengano enfatizzate le relazioni interpersonali con gli atleti al di fuori della pratica sportiva; e (5) *feedback positivo*, che indaga la presenza di comportamenti diretti a premiare e a lodare gli atleti per le loro prestazioni positive.

Ora che il Modello Multidimensionale della Leadership nello sport e la Leadership Scale for Sports sono stati descritti nel dettaglio, è possibile dare un'occhiata a ciò che la letteratura riporta a livello di ricerca sulla leadership e di risultati per rispondere alla domanda: "Qual è la dimensione della leadership che più di tutte è in grado di favorire risultati positivi?". Gli studi che hanno impiegato la LSS hanno ottenuto risultati pressoché simili, evidenziando correlazioni positive da moderate ad ampie tra le dimensioni di allenamento e istruzione (dimensione che ha riportato le associazioni più forti), comportamento democratico, supporto sociale e feedback positivo e un'alta percezione di soddisfazione e di coesione del gruppo (sia sociale sia, e soprattutto, sul compito). Tuttavia, anche il comportamento autocratico è risultato positivamente correlato alla soddisfazione e alla coesione, seppur in misura minore.

Cosa dicono, dunque, questi risultati? I dati ottenuti suggeriscono che un impegno più attivo e una comunicazione interpersonale più attenta da parte degli allenatori potrebbero favorire il raggiungimento di una maggiore coesione all'interno del gruppo di atleti con cui si lavora (Westre & Weiss, 1991; Aoyagi, Cox & McGuire, 2008; Chelladurai, 2007). Uno stile di coaching che mira a costruire le capacità di ognuno, a favorire lo sviluppo di fiducia reciproca e di relazioni positive all'interno del team ha una maggiore probabilità di far sì che ogni membro del gruppo senta di appartenere ad esso e che, di conseguenza, sia disposto a mettere in campo maggiore impegno e sacrificio personale. Se gli allenatori vogliono quindi migliorare il livello di soddisfazione dei loro atleti, è importante che essi imparino a enfatizzare lo sviluppo delle prestazioni attraverso un allenamento adeguato e sistematico di abilità e tecniche e che misurino e valutino regolarmente queste abilità al fine di monitorare gli eventuali progressi. I dati che indicano che anche il comportamento autocratico in qualche modo sia correlato ad outcome positivi suggeriscono che anche gli allenatori che esemplificano l'autorità personale e che prendono decisioni indipendenti possono comunque promuovere la soddisfazione tra i loro atleti. Un buon coach, infatti, dovrebbe possedere la capacità di bilanciare questi diversi comportamenti di leadership,

lasciando spazio all'atleta in alcuni momenti e dandogli delle regole da seguire in altri. Se si considera il fatto che la maggior parte degli studi sono stati condotti in un ambiente sportivo altamente strutturato e competitivo, non risulta difficile comprendere questi risultati. Inoltre, i campioni presi in considerazione in questi studi sono stati spesso composti principalmente da partecipanti maschi, i quali - secondo il modello multidimensionale che considera la maturità e il genere come variabili di cui tener conto - sembrerebbero generalmente preferire allenatori ben organizzati e con capacità decisionali convincenti, caratteristiche comunemente mostrate da allenatori considerati autocratici (Weinberg & Gould, 2015). Gli studi con campioni formati prevalentemente da atlete donne, invece, hanno evidenziato come queste preferiscano di gran lunga comportamenti di coaching caratterizzati dalla presenza di istruzione, feedback positivi, supporto sociale e comportamenti democratici (Weinberg & Gould, 2015; Cakioglu, 2003; Pilus & Saadan, 2009; Weiss & Friedrichs, 1986; Riemer & Chelladurai, 1995). Tuttavia, è comune per gli allenatori gestire squadre composte da entrambi i sessi e, pertanto, è fondamentale comprendere le norme, i valori e le aspettative del gruppo che potrebbero differire da un genere all'altro. È stato anche dimostrato che la femminilità e la mascolinità influenzano le aspettative degli allenatori, le quali possono incidere sul modo in cui questi si comportano nei confronti dei loro atleti e delle loro atlete (Weinberg & Gould, 2015). Gli allenatori che gestiscono squadre miste, dunque, dovrebbero analizzare e comprendere la situazione socioculturale del team con cui lavorano in modo tale da fornire strategie di coaching appropriate che favoriscano risultati positivi da parte di ogni membro del gruppo e affinché questo sia possibile è ovviamente necessaria la presenza di dialogo e di una comunicazione aperta.

### **2.2.2 La leadership trasformativa**

È ormai risaputo che il concetto di leadership abbia subito diverse mutazioni nel corso del tempo, tuttavia un passo importante è stato fatto con il passaggio dal concetto di *leadership transazionale*<sup>2</sup> a quello di *leadership trasformativa*, uno stile di leadership

---

<sup>2</sup> Stile di leadership focalizzato sulla transazione tra capo e subordinato, il cui assunto di base è "Io ti do qualcosa che vuoi tu e tu dai a me qualcosa che voglio io" (Burns, 2012).

caratterizzato da comportamenti volti a motivare le persone dando loro una visione, in cui il capo si pone come modello di ispirazione per gli altri e opera per creare le condizioni ottimali affinché ognuno possa crescere e dare il meglio di sé (Burns, 2012) Nell'ambito sportivo il concetto di leadership trasformazionale è stato spesso utilizzato per esaminare la leadership del coach e gli effetti che si determinano a partire da essa ma prima di scoprire i risultati che sono stati evidenziati dalla letteratura è importante conoscere le componenti che costituiscono questo stile di leadership.

Sono sei le dimensioni che costituiscono la leadership trasformazionale e che si sono dimostrate valide nel contesto sportivo (Bormann, Schulte-Coerne, Diebig et al., 2016; Bormann & Rowold, 2016). Un coach che segue uno stile di leadership trasformazionale: (1) pianifica una visione del futuro che sia raggiungibile e ottimista e instilla questa convinzione nei propri atleti; (2) fornisce un modello appropriato, ponendosi nel gruppo come esempio da seguire; (3) promuove l'accettazione degli obiettivi del gruppo, facilita il lavoro di squadra e lascia che gli atleti cooperino insieme per il raggiungimento di un obiettivo collettivo; (4) genera aspettative di alte prestazioni, ovvero si aspetta e fa sì che gli atleti si aspettino da loro stessi prestazioni elevate; (5) fornisce supporto personalizzato, mostrando preoccupazione per lo sviluppo del singolo individuo; e (6) stimola i propri atleti a generare idee o soluzioni creative. Occorre, inoltre, sottolineare che la leadership trasformazionale opera a due livelli, individuale e di squadra; pertanto, questo processo di influenza del coach è applicabile sia agli sport individuali sia di squadra (De Subijana et al., 2021; Charbonneau, Barling & Kelloway, 2001).

Nel complesso la leadership trasformazionale si è dimostrata efficace negli sport, con effetti positivi sulle prestazioni degli atleti (Gomes, Almeida & Resende, 2020), sulla motivazione intrinseca (Charbonneau, Barling & Kelloway, 2001) e sul benessere percepito (Stenling & Tafvelin, 2014). Tuttavia, se si considerano singolarmente i dati raccolti nel corso del tempo si può notare come i diversi comportamenti che costituiscono la leadership trasformazionale del coach non abbiano lo stesso effetto sulle variabili di risultato. Ad esempio, è stato osservato che gli allenatori che si prendono cura o supportano personalmente i propri atleti possono sì migliorare il rapporto che hanno con questi ma al contempo possono avere un effetto dannoso; pertanto, occorre cautela nei comportamenti (Newland, Newton, Podlog et al., 2015). Gli atleti con un alto impegno



nei confronti degli allenatori, infatti, generalmente dimostrano la loro volontà di mantenere un legame a lungo termine con il proprio coach ma è stato anche osservato che un supporto eccessivo da parte degli allenatori potrebbe far dubitare delle proprie capacità atletiche e del proprio impegno. È stato poi evidenziato che gli atleti che presentano un elevato impegno nei confronti dei propri coach hanno maggiori probabilità di aspettarsi richieste di prestazioni elevate e che queste alte aspettative hanno effetti ridotti o nulli sulla CAR. In altre parole, gli allenatori che si aspettano dai propri atleti massime prestazioni e insistono per ottenerle possono farlo senza pensare che aspettative così elevate deterioreranno la qualità della CAR e uno dei motivi per cui ciò accade potrebbe essere che gli atleti che hanno CAR di alta qualità hanno anche maggiori probabilità di non svalutare l'esperienza sportiva. Un'esperienza così positiva, infatti, renderebbe gli atleti disposti a dare il massimo e risulterebbe per loro normale il fatto che anche gli allenatori desiderino lo stesso (Isoard-Gauthier et al., 2016).

Come visto in precedenza, Vella e colleghi (2010) avevano definito la CAR come uno strumento che gli allenatori possono utilizzare per aumentare l'efficacia dei comportamenti di leadership, perché se la CAR è alta/bassa, anche la leadership del coach sarà alta/bassa e ciò porterà ad un aumento/una diminuzione dell'efficacia del coaching. Tuttavia, come appena visto, i risultati presentati e altri che non sono stati qui riportati non permettono di confermare totalmente la visione di Vella e collaboratori e sottolineano l'importanza di adattare i propri comportamenti ai singoli atleti poiché non tutti i comportamenti di leadership trasformativi hanno lo stesso effetto positivo, anche in presenza di una CAR di buona qualità.

### **2.3 Il clima motivazionale**

Oltre allo stile di leadership utilizzato dall'allenatore e alla sua efficacia, una seconda variabile correlata al rapporto allenatore-atleta che è stata ampiamente studiata nel corso degli ultimi anni è quella del clima motivazionale creato dall'allenatore. Il **clima motivazionale** è una struttura situazionale che indica come l'ambiente di allenamento creato dall'allenatore e il modo in cui quest'ultimo valuta i risultati (obiettivi situazionali) vengano percepiti dagli atleti all'interno dell'ambiente sportivo (Duda & Whitehead,

1998; Xiang & Couningham, 2005). Il clima motivazionale descrive la natura situazionale del comportamento degli allenatori negli allenamenti e nelle competizioni, la loro reazione al successo e al fallimento, gli obiettivi che si aspettano vengano raggiunti dai propri atleti, il loro livello competitivo, il valore che danno all'impegno, il formato delle istruzioni fornite e le valutazioni che esprimono rispetto alle persone con cui interagiscono. In particolar modo, però, il clima motivazionale descrive come tutto questo, ossia l'ambiente sportivo, venga percepito dagli atleti. Questa definizione permette di comprendere che il modo in cui un atleta percepisce l'ambiente intorno a sé può incidere sulla sua visione dello sport e, di conseguenza, sul suo modo di lavorare. Dunque, si può tranquillamente affermare – e sono diversi gli studi che hanno empiricamente confermato questa affermazione – che l'orientamento motivazionale di un allenatore (caratteristica individuale) contribuisce in maniera importante a determinare un certo tipo di clima all'interno dell'ambiente sportivo (caratteristica situazionale), andando così a porsi come un fattore centrale nella determinazione dell'orientamento motivazionale dell'atleta (caratteristica individuale) (Duda & Balaguer, 2007; Pensgaard & Roberts, 2002). La domanda che, a questo punto, sorge spontanea è la seguente: “Qual è il clima motivazionale che più di tutti conduce a risultati positivi?”. Per rispondere a questa domanda è necessario prima di tutto considerare quei modelli che nel tempo sono stati impiegati per condurre ricerche in questo ambito.

### **2.3.1 L'Achievement Goal Theory (AGT)**

Una delle teorie che ha riscontrato maggiore successo e accettazione nel contesto sportivo è l'**Achievement Goal Theory** di John Nicholls. Secondo questa teoria esistono due tipi indipendenti di orientamento motivazionale, “*l'orientamento al compito*” e “*l'orientamento al sé*”, i quali dipendono dalle percezioni interne delle proprie abilità (o competenze) e incidono sul modo in cui gli individui considerano l'abilità (Nicholls, 1984; 1989; Ames, 1992). Nell'orientamento al compito il focus è sul progresso individuale, sul miglioramento delle abilità, sullo sforzo compiuto, sul contributo di ciascun membro del gruppo alla performance e al raggiungimento degli obiettivi, sulla volontà dei membri del team non solo di apprendere ma anche di eseguire nuovi compiti,

e sul loro sostegno reciproco. Poiché il focus è centrato sul progresso del singolo, il confronto che coach e atleta esercitano per valutare le prestazioni viene fatto con l'atleta stesso; è, infatti, confrontando le prestazioni recenti con quelle precedenti che l'atleta monitora i propri progressi e i propri cambiamenti. Diversamente accade quando è presente un orientamento rivolto al sé. In questo secondo caso, infatti, l'attenzione è centrata sul raggiungimento di obiettivi di successo e sull'evitamento del fallimento, il confronto non viene fatto con le proprie prestazioni bensì con quelle degli altri; pertanto, si tende a favorire un clima basato sulla competizione tra i membri del gruppo e sul confronto sociale (Ames, 1992; Ames & Archer, 1998; Biddle, 2001; Ntoumanis & Biddle, 1999; Roberts & Ommundsen, 1996). Un atleta orientato al sé, dunque, è impegnato nel dimostrare il proprio livello di abilità in relazione agli altri ("Devo arrivare primo in questa gara"), mentre un atleta orientato al compito mira a dimostrare la propria competenza o padronanza in una certa attività ("Devo fare un tempo migliore rispetto a quello dell'ultima gara"). Una conseguenza di quanto detto è che gli obiettivi degli atleti orientati al sé non dipendono totalmente da loro ma anche dalle prestazioni altrui, a differenza di quanto accade per gli atleti orientati al compito che, invece, considerano loro stessi come artefici del proprio destino e, proprio in virtù di questo, danno molto valore all'impegno, allo sforzo e alla pratica, in quanto ritengono che essi siano mezzi fondamentali per il raggiungimento della padronanza e del successo. Come detto precedentemente, dunque, il fatto che un allenatore possieda un certo tipo di orientamento motivazionale piuttosto che un altro incide su come questo si comporta all'interno dell'ambiente in cui lavora e sul tipo di clima che contribuisce a creare, il quale – proprio come nell'AGT – può essere focalizzato sul raggiungimento della padronanza oppure della prestazione. Ciò che l'atleta sperimenta nel proprio contesto sportivo a poco a poco verrà interiorizzato ed entrerà a far parte del suo sistema motivazionale.

Cosa dice la letteratura rispetto alla relazione tra il clima motivazionale e la CAR? La maggior parte degli studi riporta l'esistenza di una relazione positiva tra la CAR e il clima motivazionale rivolto alla padronanza. Livelli più elevati di vicinanza, impegno e complementarità con l'allenatore, infatti, sono risultati associati a un clima in cui vengono enfatizzati la condivisione dei ruoli nel team, la cooperazione con i compagni di squadra e il miglioramento personale (Olimpiou, Jowett & Duda, 2008). Gli allenatori che assumono un atteggiamento accogliente e supportivo in allenamento e durante le

competizioni contribuiscono a creare un clima motivazionale orientato alla padronanza e questo porta gli atleti a percepirli come più di supporto dal punto di vista tecnico, tattico e psicologico e a definirli talvolta come “allenatori ideali”. Inoltre, quando il clima motivazionale viene percepito come molto incentrato sul compito da svolgere e poco incentrato su caratteristiche che coinvolgono l'ego, gli atleti mostrano comportamenti e atteggiamenti morali più positivi; diversamente, quando il clima motivazionale si concentra meno sul compito e più su caratteristiche che coinvolgono l'ego, gli atleti riportano un numero maggiore di comportamenti amorali, meno rispetto delle regole e minore impegno e propensione a continuare in caso di fallimento. Antonini-Philippe e Seiler (2006) hanno scoperto, inoltre, che gli allenatori che cercano di aumentare la motivazione dei loro atleti attraverso l'impiego di tecniche interpersonali e di una comunicazione efficace e che forniscono supporto sociale facilitano la capacità dei loro atleti di migliorare la loro performance e di godersi effettivamente lo sport. Un altro dato emerso dalla ricerca è quello che suggerisce che un clima motivazionale orientato alla prestazione sia associato a una maggiore propensione da parte degli allenatori a punire i propri atleti per gli errori commessi e che questo, sommato a comportamenti di sostegno alla rivalità e a trattamenti differenziati verso gli atleti, risulti associato a punteggi inferiori nella misurazione dell'impegno, della vicinanza e della complementarità. A questo proposito occorre sottolineare che un atleta che percepisce di possedere un buon rapporto con il proprio allenatore in termini di vicinanza, impegno e complementarità generalmente tende ad essere più propenso ad impegnarsi al fine di dimostrare competenza a se stesso, al coach e agli altri; invece, un atleta che percepisce di avere una relazione con il proprio coach qualitativamente scarsa sembra essere maggiormente predisposto ad adottare un approccio basato sull'evitamento degli obiettivi al fine di nascondere una mancanza di competenza personale (Adie & Jowett, 2010). Nordin-Bates e collaboratori (2011), inoltre, hanno evidenziato l'esistenza di una relazione positiva tra i comportamenti del coach che supportano l'autonomia e il clima motivazionale orientato alla padronanza e hanno concluso che gli allenatori che pongono attenzione e si preoccupano di favorire la cooperazione, lo sviluppo individuale e l'impegno possono contribuire a rafforzare la motivazione interna negli atleti, oltre che ad aumentare in loro il desiderio di mantenere una relazione solida e che duri nel tempo.

In conclusione, si consiglia agli allenatori che lavorano con le squadre sportive di impegnarsi per creare un ambiente di allenamento orientato alla padronanza, in cui l'attenzione venga posta sullo sviluppo individuale e sul miglioramento delle proprie abilità. La condivisione, le relazioni positive e una comunicazione efficace con gli atleti sono tutti elementi che dovrebbero essere continuamente ricercati per poter creare ambienti di qualità che facciano sì che un atleta, oltre a crescere fisicamente e tecnicamente, tragga anche piacere e divertimento dall'allenamento, elementi che favoriscono la persistenza nello sport. È risaputo, infatti, che il divertimento rappresenta una componente essenziale della pratica sportiva, specie se si tratta di atleti molto giovani (Vallerand e Rousseau, 2001). Ambienti di questo tipo sostengono, inoltre, la motivazione intrinseca e spingono gli atleti a sentirsi accompagnati e al contempo autonomi nel proprio percorso. È importante che i coach si rendano conto che gli atleti necessitano di assistenza e supporto non solo durante la partecipazione ad allenamenti e gare ma anche in situazioni che si collocano al di fuori di questo ambiente (ad es. nella vita sociale, a scuola ecc.) ed è altresì fondamentale che tengano in considerazione che gli sport di alto livello, in cui il successo è essenziale, presentano alcuni rischi da non sottovalutare (come, ad esempio, allenamenti intensi che possono condurre a infortuni e burnout, deselegione che può portare alla risoluzione del contratto, problemi legati alla scuola ecc.) e che, pertanto, lo sviluppo e il mantenimento di relazioni strette e solide è necessario per proteggere i propri atleti da tali pericoli.

## CAPITOLO III

### UNA BUONA CAR COME MEZZO PER FAVORIRE LO SVILUPPO DELL'ATLETA: IL MODELLO MOTIVAZIONALE DELLA RELAZIONE COACH-ATLETA DI VALLERAND E MAGEAU

#### 3.1 Gli obiettivi del modello spiegati attraverso la Teoria dell'Autodeterminazione di Ryan e Deci

La relazione tra l'allenatore e l'atleta è uno dei fattori che più influisce sulla motivazione e sulle prestazioni degli atleti e non sorprende, quindi, che diversi autori abbiano proposto dei modelli contenenti suggerimenti e raccomandazioni su come costruire un efficace rapporto allenatore-atleta. Tra questi, un modello che ha raccolto diversi pareri positivi nel corso degli anni è il Modello Motivazionale della Relazione Coach-Atleta di Geneviève A. Mageau e Robert J. Vallerand (2003), il quale si presenta come un'estensione di un precedente modello motivazionale proposto dallo stesso Vallerand e da Pelletier (1985) che ha l'obiettivo di delineare, sulla base dei risultati ottenuti da una lunga serie di studi e ricerche, un insieme di comportamenti che l'allenatore dovrebbe mettere in pratica al fine di favorire, attraverso una CAR di alta qualità, lo sviluppo della motivazione nei propri atleti. Tuttavia, per poter comprendere in maniera adeguata il funzionamento di questo modello, è necessario anzitutto descrivere brevemente una teoria, ampiamente diffusa e accettata nel contesto sportivo e non solo, che rappresenta uno dei riferimenti teorici fondamentali a cui tale modello si ispira, la Teoria dell'Autodeterminazione di Richard Ryan ed Edward Deci (1985; 2000).

La **Teoria dell'Autodeterminazione** (Self-Determination Theory – SDT) sostiene che in ogni essere umano siano presenti tre bisogni psicologici fondamentali, i quali sono innati, universali, naturali e non possono compensarsi l'un l'altro. Affinché l'individuo possa crescere e sentirsi soddisfatto di sé e della propria vita è importante che questi tre bisogni vengano soddisfatti e il contesto sociale e ambientale riveste un ruolo fondamentale in questo processo perché può favorire oppure impedire la loro gratificazione. I tre bisogni psicologici in questione sono: (1) il **bisogno di Competenza**, ossia il bisogno di poter esercitare ed esprimere le proprie capacità all'interno dell'ambiente in cui si vive attraverso l'interazione con esso; (2) il **bisogno di Autonomia**, ovvero il bisogno di poter

scegliere in maniera autonoma<sup>3</sup> e libera da imposizioni altrui, seguendo le proprie inclinazioni e la propria identità; e (3) il **bisogno di Relazionalità**, ovvero la necessità di sentirsi parte di un gruppo all'interno del quale sia possibile creare relazioni e continue condivisioni, sentendosi sempre a proprio agio. Il soddisfacimento di questi tre bisogni, secondo la SDT, aumenterebbe la possibilità di autodeterminarsi e, di conseguenza, accrescerebbe quella che nei capitoli precedenti è stata definita motivazione intrinseca. L'individuo, infatti, agendo in maniera autonoma all'interno di un ambiente percepito come sicuro e sentendosi competente nel farlo, svilupperebbe una forza interna che lo guiderebbe verso il raggiungimento dei propri obiettivi attraverso la dedizione, l'impegno e il divertimento e il clima orientato alla padronanza, citato nel capitolo precedente, opererebbe proprio in questa direzione. La *motivazione intrinseca*, sostengono Ryan e Deci, deriva dall'individuo stesso ed è quella che porta una persona a svolgere un'attività solamente per il piacere e la soddisfazione che derivano dall'impegnarsi in essa (Lepper et al., 1973; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Diversamente, la *motivazione estrinseca* è quella che porta l'individuo (l'atleta in questo caso) a impegnarsi in un'attività non per piacere e soddisfazione ma per via dei risultati esterni che deriveranno dalla partecipazione, i quali possono essere molteplici e più o meno integrati nel sistema di valori e nel senso di sé della persona (Ryan & Deci, 2000). I motivi estrinseci, infatti, che portano a mettere in atto un certo comportamento (ad es. accettare di allenarsi) possono essere imposti e coercitivi oppure possono essere approvati da colui che li persegue e man mano che essi vengono interiorizzati, diventano coerenti con il sé della persona e si trasformano così in autodeterminati<sup>4</sup>. Il processo di internalizzazione delle ragioni estrinseche distingue, dunque, tra tipi di motivazione autodeterminati e non

---

<sup>3</sup> Occorre specificare che essere autonomi non equivale ad essere indipendenti, poiché è possibile dipendere da qualcuno ed essere comunque autonomi nelle proprie azioni. Ad esempio, gli atleti che apprezzano molto la competenza e l'esperienza del proprio allenatore possono scegliere di lasciare che sia l'allenatore a prendere le decisioni strategiche e sentirsi comunque autodeterminati nel processo.

<sup>4</sup> Ryan e Deci (2000) hanno proposto il *continuum dell'autodeterminazione* per spiegare le diverse tipologie di motivazione. Collocata al centro tra l'amotivazione (ossia la mancanza di motivazione) e la motivazione intrinseca vi è la motivazione estrinseca. Essa, in base al livello di internalizzazione delle ragioni estrinseche, si suddivide in: (1) motivazione estrinseca controllata, la quale comprende due forme di motivazione estrinseca non autodeterminata ed è caratterizzata da bassa internalizzazione; e (2) motivazione estrinseca autonoma, la quale racchiude due forme di motivazione estrinseca autodeterminata ed è caratterizzata da alta internalizzazione. Un atleta che si allena per evitare i rimproveri del coach, ad esempio, presenta motivazione estrinseca non autodeterminata; diversamente, un atleta che considera un allenamento faticoso ma lo esegue comunque perché lo reputa importante per il proprio sviluppo presenta motivazione estrinseca autodeterminata.

autodeterminati e la ricerca ha evidenziato come sia la motivazione intrinseca che i tipi autodeterminati di motivazione estrinseca, al contrario della motivazione estrinseca non autodeterminata, siano elementi necessari per il funzionamento ottimale degli atleti (Vallerand & Rousseau, 2001). La pratica sportiva, infatti, richiede un'elevata disciplina e molto allenamento, i quali non sono sempre piacevoli, e pertanto gli atleti non possono fare affidamento solo sulla motivazione intrinseca. A volte è necessario che ricorrano a forme estrinseche di motivazione affinché continuino ad impegnarsi e a lavorare sodo e ciò che conta in questi casi è che essi comprendano il valore e l'importanza di ciò che gli viene richiesto e che l'accettino. Sono diversi i benefici, evidenziati dalla ricerca, che deriverebbero dal possesso di motivazione intrinseca e di forme di motivazione estrinseca autodeterminate rispetto al solo possesso di forme di motivazione estrinseca non autodeterminate, e tra questi vi sono maggiore impegno (Pelletier et al., 1995; Williams & Gill, 1995; Fortier & Grenier, 1999; Li, 1999), livelli di concentrazione più elevati (Brière et al., 1995; Pelletiere et al., 1995), maggiore persistenza (Fortier & Grenier, 1999; Pelletier et al., 2001, 2003; Sarrazin et al., 2001) e risultati migliori (Beauchamp et al., 1996; Pelletier et al., 2003).

Nel contesto della CAR è quindi nell'interesse degli atleti che i coach favoriscano in loro la motivazione intrinseca e le forme di motivazione estrinseca autodeterminate ed è importante che ciò avvenga attraverso azioni che trasmettono agli atleti i valori dello sport e non semplicemente attraverso l'imposizione di regole e comportamenti. Il Modello Motivazionale della Relazione Coach-Atleta, partendo da questa prospettiva teorica e da una serie di prove empiriche, rappresenta un aiuto all'attività di coaching e un supporto nella scelta di comportamenti e atteggiamenti volti a soddisfare i tre bisogni psicologici fondamentali negli atleti e a raggiungere gli obiettivi appena descritti.

### **3.2 Le componenti del Modello Motivazionale**

Secondo tale modello, al fine di sviluppare la motivazione intrinseca e i tipi autodeterminati di motivazione estrinseca, è importante porre attenzione a tre elementi principali: (1) i **comportamenti di supporto all'autonomia**; (2) la **struttura del contesto sportivo**; e (3) il **coinvolgimento dell'allenatore**. Verranno descritti



singolarmente i tre elementi e i suggerimenti che gli autori propongono per favorire risultati positivi a partire da questi e, successivamente, verranno presentati alcuni fattori che sembrano moderare e/o influenzare gli effetti di questi elementi sui risultati sportivi e non dell'atleta.

Il primo fattore considerato all'interno del modello è rappresentato dai *comportamenti dell'allenatore volti a supportare l'autonomia* dell'atleta. Essere di supporto all'autonomia significa che “un individuo in una posizione di autorità (ad es. un allenatore) riconosce e assume la prospettiva dell'altro (ad es. un atleta), presta attenzione ai sentimenti altrui e fornisce all'altro informazioni pertinenti e opportunità di scelta, riducendo al minimo l'uso di pressioni e richieste” (Black & Deci, 2000). Il sostegno all'autonomia implica quindi che gli atleti siano considerati individui meritevoli di autodeterminazione e non semplici pedine da controllare e muovere a proprio piacimento per ottenere un certo risultato (DeCharms, 1968). Questo, infatti, è ciò che accade quando un allenatore predilige l'uso di comportamenti di controllo, i quali sono definiti come delle pressioni a pensare, sentire o comportarsi in modi specifici, ignorando così i bisogni e i sentimenti della persona (Deci & Ryan, 1985). Questi comportamenti, dunque, portano ad attribuire valore al controllo e a considerare utili e valide quelle tecniche di affermazione del potere che spingono gli altri a conformarsi (Grolnick & Ryan, 1989). Diversi studi sono stati condotti dalla ricerca con l'obiettivo di operazionalizzare i comportamenti di supporto all'autonomia ed è stato osservato che, in breve, gli individui che supportano l'autonomia sono quelli che: (1) forniscono quanta più libertà di scelta possibile entro limiti e regole specifici (Swann & Pittmann, 1977; Martin & Dubbert, 1982; Oldridge & Jones, 1983; Dwyer, 1995; Goudas et al., 1995; Cordova & Lepper, 1996); (2) forniscono una motivazione per svolgere compiti e rispettare limiti e regole (Baumrind, 1967; Koestner et al., 1984, Freedman & Phillips, 1985; Deci et al., 1994, Grusec & Goodnow, 1994, Cordova & Lepper, 1996); (3) indagano e riconoscono i sentimenti degli altri (Koestner et al., 1984; Deci et al., 1989; 1994); (4) concedono opportunità di prendere iniziative e svolgere lavori in maniera indipendente e autonoma (Grolnick et al., 1984; Brawley & Vallerand, 1985; Deci et al., 1989; Boggiano, 1993; 1998); (5) forniscono feedback non di controllo sulle abilità e sulle competenze (Fisher, 1978; Pitman, 1980; Ryan et al., 1983; Vallerand, 1983; Vallerand & Reid, 1984; Kast & Connor, 1998; Deci et al., 1999); (6) evitano il controllo evidente, le critiche che inducono

il senso di colpa, le dichiarazioni di controllo e le ricompense tangibili (Hoffman, 1970; Lepper & Greene, 1975; Deci et al., 1993; Barber, 1996; Reeve & Deci, 1996; Noels et al., 1999; Halliwell, 1977; Thomas & Tennant, 1978; McGraw & McCullers, 1979; Pittman et al., 1982; Amabile et al., 1986; Deci et al., 1999); e infine (7) prevengono il coinvolgimento dell'ego (Ryan, 1982; Plant & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1987; Koestner et al., 1987; Beauchamp et al., 1996). Questo insieme di comportamenti rappresenta ciò che viene definito *stile interpersonale di supporto all'autonomia*.

Sia gli studi di laboratorio che quelli sul campo confermano l'importanza di fornire agli atleti quanta più libertà di scelta possibile al fine di coltivare in loro la motivazione intrinseca. Allo stesso tempo questi studi ritengono rilevante offrire una motivazione valida ogni volta che viene presentato un nuovo compito o che vengono date delle regole da seguire o dei limiti da rispettare. Offrire una motivazione significativa, infatti, faciliterebbe l'internalizzazione delle ragioni alla base dell'azione richiesta e dell'impegno che essa comporta e proteggerebbe la motivazione delle persone di fronte a regole da seguire, che così facendo diverrebbero per loro più facili da approvare (Koestner et al., 1984). Kelman (1961), inoltre, ha suggerito che l'interiorizzazione dei valori può avvenire solo quando l'agente influente è considerato credibile perché la credibilità porta a considerare le dichiarazioni e le richieste valide e veritiere e quindi degne di attenzione e accettazione. Al contrario, quando l'agente influente non è credibile ciò che si osserva è pura conformità, la quale richiede solamente che chi effettua una richiesta di azione o pone delle regole sia in grado di fornire o togliere cose desiderate o indesiderate (ad esempio premi e punizioni). Oltre che fornire una motivazione, gli allenatori che supportano l'autonomia dovrebbero anche indagare e riconoscere i sentimenti degli atleti riguardo ai compiti e alle regole. Questo riconoscimento richiede che il coach abbia la capacità di assumere la prospettiva dei propri atleti e di comprendere i loro sentimenti, e un comportamento di questo tipo dimostrerebbe all'atleta che il suo allenatore non lo vede solamente come una semplice pedina da dirigere ma bensì come una persona unica con bisogni e sentimenti specifici che meritano di essere considerati (DeCharms, 1968). Ancora, è importante che gli allenatori creino per i propri atleti delle opportunità di iniziativa e di lavoro autonomo, riducendo il più possibile quei comportamenti di controllo che minano la motivazione intrinseca. Costringere un atleta ad obbedire a delle regole o a delle istruzioni imposte senza dargli la possibilità di esprimere la propria

opinione o i propri stati d'animo in merito e fornire supporto anche quando non è necessario, sono tutti comportamenti che limitano la libertà dell'atleta e che non gli permettono di trovare uno spazio in cui sperimentare per poter giungere a una maggiore autonomia e competenza. Affinché i comportamenti di controllo vengano ridotti il più possibile è necessario che un allenatore presti attenzione al modo in cui comunica con i propri atleti, al contenuto dei messaggi che manda e ai feedback che fornisce dopo ogni prestazione, che sia in allenamento o in gara. Spesso si tende a pensare che il feedback positivo (in particolare quello verbale) sia un elemento necessario per coltivare la motivazione intrinseca ed effettivamente la ricerca ha dimostrato che il feedback positivo, rispetto all'assenza di feedback, ha un impatto positivo (Vallerand, 1983; Vallerand & Reid, 1984; Deci et al., 1999). Tuttavia, è stato anche osservato che fornire un feedback non è così semplice come sembra; esso richiede uno sforzo ragionato (Henderlong & Lepper, 2002) e il modo in cui viene presentato è un importante moderatore del suo impatto sulla motivazione intrinseca. La maggior parte dei ricercatori è d'accordo nel ritenere che il feedback positivo sia caratterizzato da due aspetti funzionali: uno *informativo* e uno *di controllo* (Ryan, 1982). Mentre l'aspetto informativo fornisce alla persona informazioni sulla sua competenza attraverso dichiarazioni del tipo "Hai registrato un tempo migliore rispetto all'ultima prestazione, bravo!" oppure "Hai eseguito bene questo gesto, le braccia erano ben tese!", l'aspetto di controllo incita la persona a ripetere il comportamento e trasmette delle aspettative che in qualche modo devono essere soddisfatte (un esempio di dichiarazione di questo tipo è "Sei stato bravo oggi ma vorrei che nella prossima partita tu facessi ancora meglio!"). La ricerca ha rilevato che quando l'aspetto informativo è saliente e l'aspetto di controllo è relativamente non saliente (Fisher, 1978), il feedback positivo migliora la percezione di competenza delle persone, la quale a sua volta ha un impatto positivo sulla motivazione intrinseca (Vallerand & Reid, 1984). Al contrario, quando è l'aspetto di controllo ad essere saliente, è probabile che il feedback positivo mini la motivazione intrinseca, soprattutto se esso è focalizzato su caratteristiche incontrollabili della performance o se trasmette aspettative basse o irrealistiche (Henderlong & Lepper, 2002). Nel complesso, dunque, la ricerca suggerisce che il feedback positivo per essere utile debba promuovere le percezioni di autonomia e competenza dell'individuo. Tuttavia, per ridurre i comportamenti di controllo non basta semplicemente che l'allenatore presti attenzione al proprio linguaggio o alla tipologia di

feedback che dà, è altresì importante che egli analizzi i propri comportamenti nelle diverse situazioni in cui si relaziona con l'atleta, in quanto il controllo può manifestarsi anche attraverso azioni e atteggiamenti all'apparenza innocui e innocenti che però rischiano di ridurre il senso di autodeterminazione della persona. Questi comportamenti, infatti, danno origine a situazioni in cui il comportarsi in modo diverso da quanto richiesto rappresenta una minaccia significativa, per esempio, alla relazione con il proprio allenatore o all'autostima dell'atleta (Ryan, 1982). Per questo motivo, le conseguenze negative che deriverebbero dal non emettere i comportamenti richiesti generano così tanta paura da far sì che l'atleta rifiuti di comportarsi diversamente da come ci si aspetta da lui, andando così a mettere a rischio sia le sue prestazioni ma anche e soprattutto il suo benessere psicologico ed emotivo. I sopracitati comportamenti di controllo possono assumere diverse forme, quali il controllo palese, le affermazioni di controllo, le critiche che inducono sensi di colpa, le ricompense tangibili e l'incoraggiamento del coinvolgimento dell'ego degli atleti. Chiaramente il controllo fisico palese mina l'autonomia degli atleti, così come le tecniche di affermazione del potere come l'uso del potere fisico e/o la minaccia di un suo utilizzo oppure l'allocazione e il ritiro di risorse materiali o privilegi: questi, infatti, sono tutti comportamenti risultati correlati a forme esterne di autoregolamentazione, in cui si ottiene la conformità ma non l'interiorizzazione dei valori sottostanti (Hoffman, 1970). Anche il controllo psicologico attuato sotto forma di critiche che inducono sensi di colpa e di dichiarazioni di controllo è un tipo di comportamento controllante, perché in queste situazioni i pensieri e i sentimenti genuini e spontanei degli atleti rappresentano una minaccia per il legame emotivo presente all'interno della relazione allenatore-atleta e per questo motivo spesso gli atleti decidono di ignorare i propri valori e stati affettivi e di rinunciare alla propria autonomia per salvaguardare la relazione. Mentre vi è abbastanza accordo nel ritenere che i comportamenti appena descritti ostacolano lo sviluppo dell'autonomia e della motivazione intrinseca, molto più dibattuto caratterizza la questione relativa all'impatto delle ricompense tangibili (Eisenberger & Cameron, 1996; Deci et al., 1999). Anche se in passato le ricompense erano altamente raccomandate e ampiamente utilizzate (ad es. Smith e Smoll, 1996), la ricerca ha in realtà mostrato che queste non hanno necessariamente effetti positivi sulla motivazione intrinseca ma anzi, in determinate condizioni, esse possono persino avere un impatto negativo (Deci et al., 1999). Le

ricompense tangibili, infatti, proprio come il feedback verbale, presentano un aspetto informativo e un aspetto di controllo e affinché la ricompensa migliori la motivazione intrinseca è necessario che sia altamente saliente l'aspetto informativo e dunque che la ricompensa sia focalizzata sulla competenza (Fisher, 1978; Ryan et al., 1983; Harackiewicz et al., 1984). Tuttavia, anche in questo caso i risultati non sono completamente favorevoli: una metanalisi di Deci e collaboratori (1999) ha infatti mostrato che le ricompense tangibili possono mettere alla prova la motivazione intrinseca sperimentata verso lo svolgimento di un compito perché, nonostante esse vengano fornite per premiare l'impegno e/o il completamento di un compito, comunque in qualche modo finiscono per dare valore al raggiungimento degli standard di prestazione. Inoltre, l'offerta di ricompense per l'impegno, da un lato, invierebbe il messaggio che l'attività non è di per sé interessante e quindi focalizzerebbe le persone su ragioni estrinseche per portarle ad impegnarsi (Lepper et al., 1973; 1982) e, dall'altro, limiterebbe l'attenzione delle persone a quei comportamenti specifici richiesti per ottenere la ricompensa, dando poco spazio alla loro creatività e flessibilità (Pittman et al., 1982; Amabile et al., 1986). Infine, sebbene sia stato osservato che le ricompense inaspettate non minino né aumentino la motivazione intrinseca, la loro utilità appare nel migliore dei casi dubbia, perché questo tipo di ricompensa potrebbe nel tempo diventare attesa e quindi compromettere la motivazione intrinseca quando viene concessa (Deci et al., 1999). Nel contesto sportivo gli allenatori dovrebbero cercare di porre enfasi sull'aspetto informativo dei feedback e dei premi, presentandoli in termini di risultati personali, miglioramenti raggiunti e crescita del team. Questo tipo di comportamento darebbe risultati positivi anche in termini di riduzione del coinvolgimento dell'ego, andando così a preservare l'autostima degli atleti che, soprattutto in contesti altamente competitivi, è costantemente messa in gioco per via della sua dipendenza dai risultati e dalle prestazioni altrui.

Sono stati presentati diversi comportamenti che vengono ritenuti di supporto all'autonomia; tuttavia, è fondamentale sottolineare che l'effetto finale di questi comportamenti di coaching dipenderà da come gli atleti li interpreteranno. Se questi percepiranno i propri allenatori come figure che hanno a cuore la relazione con loro e i loro bisogni di autonomia e competenza, allora tutte queste azioni avranno presumibilmente un effetto positivo.

Gli altri due elementi ritenuti fondamentali dal Modello Motivazionale della Relazione Coach-Atleta per coltivare negli atleti la motivazione intrinseca e le forme autodeterminate di motivazione estrinseca sono la struttura del contesto sportivo e il coinvolgimento degli allenatori. La *struttura* riveste un ruolo centrale nel percorso di crescita di un atleta perché se mancano le istruzioni, le informazioni e l'esperienza necessarie per progredire nella disciplina, l'atleta non può migliorare, né può apprendere nuove strategie o sviluppare nuove abilità. Il *coinvolgimento dell'allenatore*, invece, che si manifesta attraverso il mostrare interesse verso i bisogni e le esigenze dell'atleta, il mettersi in ascolto in maniera empatica e il lasciare spazio a una comunicazione aperta e bidirezionale aiuta l'atleta a sentirsi connesso con l'ambiente circostante e a percepirsi come autonomo e competente. Un atleta che sente che il proprio allenatore si fida lui, al punto da lasciarlo libero di prendere iniziative, di proporre cose nuove, di autoregolarsi e di mettersi alla prova, nel tempo imparerà a fidarsi di se stesso e delle proprie capacità (Deci & Ryan, 1985; Grolnick & Ryan, 1989; Connell & Wellborn, 1991). Pelletier e collaboratori (1995), ad esempio, hanno trovato che più gli atleti percepiscono i loro allenatori come premurosi e coinvolti più sono autodeterminati nella loro motivazione verso lo sport che praticano.

### **3.3 Altri fattori influenti all'interno del Modello Motivazionale**

Il Modello Motivazionale della Relazione Coach-Atleta, inoltre, sostiene che ci sono tre fattori determinanti dei comportamenti di coaching a supporto dell'autonomia e cioè: (1) **l'orientamento personale dell'allenatore**; (2) **il contesto di coaching**; e (3) **il comportamento e la motivazione degli atleti**.

Per quanto riguarda l'*orientamento personale dell'allenatore*, i ricercatori che si sono occupati di studiare il supporto dell'autonomia a livello di personalità hanno definito questo stile di coaching come un'attitudine a rispettare e a valutare il bisogno di autonomia dei subordinati (in questo caso degli atleti). Gli allenatori che seguono questo stile utilizzerebbero quello che viene definito un *approccio incentrato sull'atleta*, mentre coloro che danno valore all'uso del controllo e al rispetto dell'autorità utilizzerebbero invece un *approccio incentrato sull'allenatore* (Reeve et al., 1999). Sebbene sia stato più

volte dimostrato che uno stile di supporto all'autonomia favorisca la giusta motivazione negli atleti, la cultura occidentale tende ancora a promuovere uno stile basato sul controllo dell'insegnamento e dell'allenamento. Occorre considerare, inoltre, che i comportamenti di controllo possono essere esercitati anche da allenatori ben intenzionati, che desiderano il meglio per i loro atleti e che sono realmente convinti che il loro modo di fare e di relazionarsi sia appropriato ed efficace. Tuttavia, la ricerca suggerisce anche che lo stile interpersonale degli allenatori sia malleabile con la formazione e che dunque qualsiasi stile possa essere insegnato (DeCharms, 1976; William & Deci, 1996; Reeve, 1998).

Il secondo fattore che determina i comportamenti di coaching a supporto dell'autonomia è il *contesto*. Anche se un allenatore crede fortemente in un determinato stile di coaching, il suo comportamento sarà in ogni caso influenzato e modellato dal contesto all'interno del quale opera. Ad esempio, una delle caratteristiche centrali degli ambienti sportivi è la competitività, la quale spinge atleti, allenatori e società sportive a sperimentare la costante pressione di dover portare a casa medaglie, vittorie e successi. La ricerca ha dimostrato come questo tipo di clima, che spinge le persone ad esibirsi e genera in loro alti livelli di stress, aumenti la tendenza a mettere in atto comportamenti di controllo. Il lavoro degli allenatori, per giunta, dipende quasi sempre dalle prestazioni e dai risultati degli atleti, e pertanto non è difficile immaginare come questo possa incidere sul loro comportamento, andando a favorire l'uso del controllo (Deci et al., 1982). Inoltre, in studi condotti con gli insegnanti di scuola è stato osservato che, sebbene sentirsi sotto pressione e doversi esibire porti ad essere più controllanti, questa situazione non è particolarmente spiacevole per gli insegnanti. Essere controllanti, infatti, aiuterebbe ad allievare la pressione che si percepisce quando si è coinvolti in qualche compito, perché essa viene trasformata in comportamenti diretti verso altri (Grolnick & Apostoleris, 2002). Sfortunatamente, il fatto che lo stile interpersonale di controllo non sia spiacevole per chi lo utilizza ma solo dannoso per chi lo subisce, fa sì che esso sia difficile da individuare, monitorare e modificare. Smith e Smoll (1996), infatti, hanno osservato che gli allenatori tendono ad avere una consapevolezza limitata rispetto ai propri comportamenti, alla frequenza con cui li mettono in atto e alle circostanze che li favoriscono. Anche lo stress costituisce un tipo di pressione che porta insidiosamente a controllare i comportamenti, sebbene i processi alla base siano diversi da quelli sottostanti la pressione per la prestazione. Infatti, mentre la pressione per la prestazione porta gli allenatori a concentrarsi sul risultato,

facendogli ignorare le esperienze interiori dei loro atleti, lo stress esaurisce le risorse psicologiche delle persone, lasciando loro poco tempo e poche forze per prendere in considerazione la prospettiva degli altri e per essere in sintonia con i pensieri e i sentimenti altrui. In altre parole, essere di supporto all'autonomia richiede risorse psicologiche che potrebbero non essere disponibili in situazioni di stress elevato.

Il terzo fattore determinante i comportamenti di coaching di supporto all'autonomia è rappresentato *dai comportamenti e dalla motivazione degli atleti*. Partendo dalla definizione della relazione allenatore-atleta presentata nel primo capitolo, per cui la CAR sarebbe un processo reciproco in cui i due attori si influenzano a vicenda (Jowett & Ntoumanis, 2001), risulta semplice comprendere perché gli allenatori non si comportino allo stesso modo con tutti gli atleti con cui lavorano. Il modo in cui un atleta si comporta, gli atteggiamenti che presenta e il tipo di motivazione che lo spinge a partecipare agli allenamenti o alle gare influenzano notevolmente la percezione che un coach ha di lui, il modo in cui si relaziona con lui e i comportamenti che mette in atto nei suoi confronti. È risaputo, inoltre, che ci sono alcune persone – e quindi alcuni atleti – più difficili da affrontare rispetto ad altri ed è intuibile che i temperamenti più difficili da gestire siano anche quelli che hanno una maggiore probabilità di generare negli altri comportamenti di controllo (Breitmayer & Ricciuti, 1988). Nell'ambito sportivo sono stati condotti molteplici studi con l'obiettivo di analizzare l'impatto delle aspettative e delle convinzioni degli allenatori sui propri atleti sui comportamenti degli allenatori stessi. I risultati hanno mostrato che le aspettative dei coach nei confronti degli atleti bastano a indurli a comportarsi diversamente con loro, indipendentemente dall'effettivo potenziale presentato (Horn, 1984). Le aspettative, infatti, spesso vengono confermate perché gli allenatori si comportano in modi che spingono gli atleti a mettere in atto proprio quei comportamenti che soddisfano le aspettative iniziali (Snyder, 1984; Rosenthal & Rubin, 1978). Ad esempio, se gli allenatori credono che alcuni atleti falliranno in una determinata prestazione, è probabile che inviino messaggi di sfiducia ed enfatizzino i loro errori, ignorando le cose positive. Questi comportamenti, a loro volta, indeboliranno la fiducia degli atleti nelle proprie capacità, ostacolando il soddisfacimento del loro bisogno di competenza e, di conseguenza, lo sviluppo della giusta motivazione. Inoltre, gli atleti potrebbero essere così tanto preoccupati per l'opinione dei loro allenatori da essere distratti durante lo svolgimento del compito. Non è difficile immaginare come tutti questi



fattori possano dunque effettivamente condurre a prestazioni scadenti. Seguendo la stessa logica, si può supporre che se un allenatore ritiene che il proprio atleta non sia in grado di comportarsi in un certo modo per mancanza di capacità, è probabile che adotti uno stile interpersonale di controllo, il quale a lungo andare favorirà la conformità e scoraggerà l'autonomia, riducendo così le opportunità disponibili per l'atleta di divenire più competente e di sentirsi tale, smorzando la motivazione e portando a una conferma delle sue convinzioni iniziali. Inoltre, è stato osservato che la tendenza a mettere in atto comportamenti di controllo nei confronti di persone meno intrinsecamente motivate sia controproducente. Queste persone, infatti, mostrano maggiori decrementi nelle prestazioni rispetto a persone intrinsecamente motivate (Boggiano et al., 1998; 1992). Si viene a creare così un circolo vizioso in cui, da un lato, gli allenatori si servono di strategie di controllo che abbassano proprio la motivazione che desiderano aumentare e, dall'altro, gli atleti mettono in atto comportamenti che generano proprio quelle strategie che desiderano contrastare.

In conclusione, il presente modello sottolinea l'importanza di riconoscere e soddisfare tutti e tre i bisogni psicologici fondamentali e propone il comportamento di supporto all'autonomia come mezzo efficace per il raggiungimento di questo obiettivo. Esso, tuttavia, non deve essere confuso con ciò che tipicamente viene definito *stile interpersonale permissivo* (Baumrind, 1991), il quale contrasta sia con i bisogni di competenza che con quelli di relazione. Per sentirsi competenti è infatti necessaria la presenza di una struttura, di linee guida e di regole, e per sentirsi connessi con gli altri è fondamentale percepire che il proprio ambiente sociale è un posto sicuro e che le persone che ne fanno parte sono coinvolte, interessate e supportive. Gli allenatori permissivi concedono totale libertà, non creano una struttura e non risultano coinvolti e così facendo impediscono agli atleti di crescere attraverso la loro esperienza e inviano loro messaggi di indifferenza. Tali atleti sperimentano certamente l'autonomia ma soddisfano solamente uno dei tre bisogni psicologici. Il corretto stile di coaching di supporto all'autonomia, dunque, è quello che viene esercitato all'interno di un contesto strutturato in cui l'atleta si sente rispettato e valorizzato da un allenatore che dimostra di avere fiducia in lui e nel suo potenziale.

## CAPITOLO IV

### MISURARE LA QUALITÀ DELLA RELAZIONE COACH-ATLETA: IL COACH-ATLETE RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE (CART-Q)

#### 4.1 Introduzione al CART-Q

Nel corso dei capitoli è stato più volte ribadito il ruolo della relazione tra un atleta e il suo allenatore e, tenendo conto dei dati emersi dalla ricerca, sono stati offerti diversi suggerimenti e raccomandazioni al fine di migliorarne la qualità. Jowett (2005) sostiene che sia inevitabile parlare di CAR nel contesto sportivo, se si considera la forte interdipendenza richiesta sia dall'allenatore sia dall'atleta per adempiere ai ruoli, ai compiti e alle responsabilità che si presentano durante la stagione e, più in generale, durante la carriera sportiva. Inoltre, afferma Jowett, l'allenatore è solitamente il membro della relazione diadica che ha le migliori risorse per creare rapporti di lavoro di alta qualità, attraverso i quali gli atleti possono imparare lo sport e crescere su ogni piano, da quello sociale a quello psicologico ed emotivo (Jowett & Cockerill, 2003). Tuttavia, nonostante non ci siano dubbi sull'importanza di approfondire l'aspetto della relazione, la ricerca in questo ambito rimane limitata (Horn, 2008). Negli ultimi decenni, però, si è assistito a un incremento dell'interesse verso tali tematiche, il quale ha portato a condurre un numero sempre maggiore di studi con l'obiettivo di comprendere meglio le componenti della relazione, gli antecedenti, le conseguenze e i fattori agevolanti e ostacolanti. Fino a poco tempo fa non esisteva una base concettuale, teorica o di misurazione per indagare la natura, il contenuto e le funzioni delle dinamiche interpersonali tra l'allenatore e l'atleta in un approccio relazionale ma, a partire dal 2000, i ricercatori hanno iniziato a focalizzare le loro indagini sulla natura e le funzioni della relazione stessa per via delle sue apparenti applicazioni pratiche al coaching efficace e di successo, alle prestazioni degli atleti e al benessere psicologico (Lyle, 2002). Questo cambiamento è stato principalmente evidenziato dall'introduzione di numerosi modelli concettuali (Lyle, 2002; Poczwadowski, Barott & Henschen, 2002; Shepherd, Lee & Kerr, 2006; Wylleman, 2000) che hanno tentato di fornire una base dalla quale partire per indagare in maniera sistematica il fenomeno del rapporto allenatore-atleta. In questa direzione un enorme contributo è stato fornito da Jowett e collaboratori che, nell'ultimo

ventennio, hanno condotto una serie di studi qualitativi al fine di accertare la natura della relazione allenatore-atleta da una prospettiva relazionale (Jowett & Meek, 2000; 2002), giungendo alla definizione della CAR presentata nel primo capitolo, che vede tale relazione come un legame interpersonale unico in cui i sentimenti, i pensieri e i comportamenti degli atleti e degli allenatori sono reciprocamente e causalmente interconnessi (Jowett, 2007). Se, infatti, la maggior parte degli studi condotti nel tempo si è concentrata perlopiù sull'approfondimento di aspetti quali, ad esempio, lo stile di leadership dell'allenatore, i diversi tratti di personalità o il tipo di attaccamento dell'atleta, prestando quindi un'attenzione più approfondita solamente a uno dei due membri della relazione per volta, con il filone di studi guidato da Jowett e colleghi si è assistito a un ampliamento del campo di indagine e si è cercato di osservare la relazione nella sua totalità. Infatti, se una relazione è intesa come una caratteristica che appartiene a due individui, vale a dire l'allenatore e l'atleta, allora è l'interrelazione combinata tra di loro che porta ai risultati intrapersonali (ad es. motivazione, autostima, performance, concetto di sé ecc.), interpersonali (ad es. soddisfazione per la relazione, presenza di conflitti, sinergia ecc.) e di gruppo (ad es. coesione del team e sul compito, chiarezza e accettazione del ruolo, rispetto reciproco, sostegno e collaborazione, ecc.) (Jowett & Poczwardowski, 2007) e, pertanto, il focus dello studio dovrebbe essere incentrato su entrambi i membri che compongono la relazione e su ciò che accade tra di loro. Nonostante esistano molti modelli concettuali che descrivono la CAR, pochi sono gli strumenti attualmente disponibili per misurarla. Tuttavia, a partire dagli studi qualitativi di Jowett e collaboratori citati precedentemente, attraverso una serie di fasi e procedure, si è giunti all'implementazione di uno strumento di autovalutazione, noto come **Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q)**, che ha contribuito a dare una spinta alla ricerca nell'ambito della relazione allenatore-atleta attraverso la possibilità che offre di valutare la qualità e il contenuto della relazione.

#### **4.2 Obiettivi del CART-Q**

Il Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q; Jowett & Ntoumanis, 2004) è nato dall'esigenza di creare uno strumento che permettesse di misurare la qualità e il

contenuto della relazione allenatore-atleta, dando la giusta attenzione a entrambi i membri della relazione e al modo in cui percepiscono e vivono il legame con l'altro. Una misura ben sviluppata della relazione allenatore-atleta avrebbe fornito un mezzo per studiare le associazioni presenti tra la CAR e (a) le variabili personali, come la soddisfazione, la motivazione e l'autostima, (b) le variabili situazionali, come il clima motivazionale e il modo in cui vengono definiti gli obiettivi, e (3) altre variabili importanti come, ad esempio, lo sviluppo morale. Studiare tali associazioni avrebbe dovuto permettere, inoltre, di promuovere la conoscenza e la comprensione relative al significato della relazione allenatore-atleta nello sviluppo psicosociale e nell'efficacia atletica sia degli atleti che degli allenatori. Pertanto, sono stati condotti studi di casi qualitativi per esplorare più in profondità la CAR al fine di individuarne le componenti e si è osservato che le informazioni ottenute dal coinvolgimento di partecipanti provenienti da Gran Bretagna (Jowett & Frost, 2007), Cipro (Jowett & Timson-Katchis, 2005), Grecia (Jowett & Meek, 2000; Jowett, 2003), Ungheria (Trzaskoma-Bicsérdy et al., 2007), Svizzera (Philippe & Seiler, 2006) e paesi nordamericani (Jowett & Cockerill, 2003), supportavano il Modello delle 3C<sup>5</sup> presentato nel primo capitolo, rendendolo quindi un buon modello concettuale da cui partire per sviluppare uno strumento di misura della CAR. Dunque, il Coach-Athlete Relationship Questionnaire è stato sviluppato per poter misurare gli aspetti affettivi, cognitivi e comportamentali della relazione, rappresentati dai costrutti interpersonali di Vicinanza, Impegno e Complementarità, all'interno del contesto sportivo.

### **4.3 Sviluppo e validazione dello strumento**

Partendo dal Modello delle 3C, gli autori hanno cercato fin da subito di sviluppare degli item che fossero rilevanti sia per gli allenatori che per gli atleti nel contesto della loro relazione e che fossero indipendenti dal tipo di relazione presente (ad es. relazione familiare, relazione coniugale ecc.), dal tipo di sport (ad es. di squadra vs individuale) e

---

<sup>5</sup> Si ricorda che tale modello che sostiene che la relazione allenatore-atleta sia costituita da tre componenti principali: (1) Vicinanza (*Closeness*); (2) Impegno (*Commitment*); e (3) Complementarità (*Complementarity*).

dal livello a cui lo sport veniva praticato (ad es. a livello dilettantistico vs a livello internazionale). Hanno cercato, inoltre, di creare degli item che fossero applicabili alla maggior parte degli allenatori e degli atleti e che riflettessero ampiamente (a) gli aspetti legati alle emozioni, alle cognizioni e ai comportamenti e (b) l'ambiente di allenamento, che veniva considerato come maggiormente in grado di offrire opportunità di sviluppo e di "sfruttamento" della relazione rispetto alle competizioni. Sulla base di quanto trovato grazie agli studi qualitativi (ad es. Jowett, 2003; 2008b; Jowett & Cockerill, 2003; Jowett & Frost, 2007; Jowett & Timson-Katchis, 2005) era stato quindi sviluppato un pool iniziale di 39 item, in cui ogni costrutto era rappresentato da 13 item. Va sottolineato che nel primo tentativo di sviluppo del CART-Q erano stati considerati costrutti centrali della CAR la Vicinanza, la Complementarità e il Co-orientamento, il quale è stato in seguito sostituito con l'Impegno. La validità dei 39 item era poi stata valutata da una giuria composta da un allenatore di club, un ex atleta internazionale e due ricercatori in psicologia dello sport, attraverso un procedimento che richiedeva di classificare tali elementi in uno dei tre costrutti, valutando, inoltre, il grado in cui il contenuto di ciascun item rifletteva il costrutto scelto (attraverso una scala percentuale 0-100%, dove una percentuale più alta indicava un'associazione più stretta tra il contenuto dell'elemento e il costrutto) e la chiarezza dell'item (attraverso una scala dicotomica "Sì-No"). Gli item erano stati mantenuti solo quando tutti i membri della giuria, che avevano lavorato in modo indipendente, (a) avevano classificato gli item negli stessi costrutti, (b) li avevano valutati come altamente associati ai loro costrutti e (c) avevano indicato che gli item fossero chiari e comprensibili. Seguendo questo procedimento si era giunti ad avere 7 item rappresentanti il costrutto di vicinanza, 7 rappresentanti il costrutto di co-orientamento e 9 rappresentanti il costrutto di complementarità. A partire da questi item erano state prodotte due versioni equivalenti del questionario, una per l'allenatore e una per l'atleta, entrambe contenenti 23 item simili in termini di contenuto, numerazione, formato e modalità di risposta. A questi 23 item ne erano stati aggiunti altri 2 al fine di esaminare la validità del criterio del questionario, importante quando si convalidano nuovi strumenti. I due item aggiuntivi misuravano la soddisfazione, variabile utilizzata spesso con questo ruolo negli ultimi decenni per via del gran numero di prove che

suggeriscono l'esistenza di un'associazione tra soddisfazione e relazioni interpersonali<sup>6</sup> (ad es. Hinde, 1997). Per ognuno dei 25 item era stata adottata una scala di risposta a 7 punti, dove 1 significava "Fortemente in disaccordo" e 7 "Fortemente d'accordo". Dopo aver somministrato la prima versione del questionario, e dopo averla analizzata confrontandola con il Modello delle 3C, era stato osservato che i costrutti di vicinanza e complementarità rappresentavano effettivamente gli aspetti affettivi e comportamentali della CAR, dimostrando quindi di essere stati definiti a livello operativo in un modo che era in linea con le definizioni iniziali e togliendo ogni dubbio rispetto al loro poter essere o meno considerati componenti centrali della relazione. Tuttavia, gli stessi risultati non erano stati osservati con il costrutto del co-orientamento e si era ipotizzato che ciò fosse dovuto alla sua definizione operativa iniziale che lo intendeva in termini di comunicazione verbale tra allenatori e atleti (Duck, 1994). Difatti, è più probabile che la comunicazione sia una determinante del co-orientamento piuttosto che una sua definizione. Così, prendendo spunto dalla definizione originale di co-orientamento di Newcomb (1953), che definisce tale costrutto come l'accordo a livello percettivo tra i membri della relazione, si è giunti a individuare un nuovo approccio per valutarlo, il quale consiste nel misurare il consenso percettivo di allenatori e atleti in relazione a vicinanza, complementarità e impegno (Jowett & Cockerill, 2002), componente che – dalla stessa analisi – era risultata essere rappresentata da una parte dei 23 item. In questo modo il co-orientamento ha continuato ad essere incluso nelle indagini sulla relazione allenatore-atleta, seppure in modo differente.

#### **4.3.1 Autopercezione e metapercezione nel CART-Q**

La domanda che a questo punto sorge spontanea è la seguente: "Come si misura il consenso percettivo di allenatori e atleti in relazione a vicinanza, impegno e complementarità?". Già nel primo capitolo si era parlato di prospettiva diretta e di metaprospettiva, suggerendo come le valutazioni o i giudizi di atleti e allenatori sulla loro

---

<sup>6</sup> Sono state trovate correlazioni positive tra soddisfazione e leadership dell'allenatore (Chelladurai, 1993), relazione allenatore-atleta (Jowett & Poczwadowski, 2007), comportamenti dell'allenatore (Chelladurai & Carron, 1983), compatibilità allenatore-atleta (Horne & Carron, 1983) e comunicazione allenatore-atleta (Berardinis, Barwind, Flaningam & Jenkins, 1983).

relazione siano modellati al contempo dalle auto-percezioni (ad es. "Mi fido del mio allenatore/atleta") e dalle metapercezioni (ad es. "L'atleta si fida di me") di vicinanza, impegno e complementarità di entrambi (Jowett, 2007). A quanto detto, però, va aggiunto un ulteriore passaggio che consiste nel comprendere che la combinazione della prospettiva diretta e della metaprospettiva di entrambi i membri della relazione può portare alla valutazione di tre dimensioni differenti di co-orientamento (Jowett, 2005; 2006). La prima dimensione è quella definita "*di presunta somiglianza*", la quale si riflette nella combinazione della prospettiva diretta (ad es. "Rispetto il mio allenatore") e della metaprospettiva (ad es. "Il mio allenatore mi rispetta") di uno dei due membri della relazione. La seconda dimensione, invece, è quella definita "*di somiglianza reale*". Essa si riflette nel confronto tra le prospettive dirette di entrambi i membri della relazione (ad es. "Rispetto il mio allenatore" e "Rispetto il mio atleta"). La terza dimensione, infine, è quella definita "*di comprensione o precisione empatica*" e si riflette nel confronto tra la metaprospettiva di uno dei due membri della relazione (ad es. "Il mio allenatore mi rispetta") e la prospettiva diretta dell'altro membro (ad es. "Rispetto il mio atleta"). Fare delle valutazioni rispetto a queste tre dimensioni di co-orientamento permette di osservare quanto siano vicine/distanti le percezioni tra i due membri della relazione e ciò è particolarmente utile all'interno del contesto sportivo, dove spesso si osservano delle discrepanze tra ciò che percepisce e vive l'atleta e ciò che invece percepisce e vive l'allenatore. Individuare delle discrepanze percettive, infatti, potrebbe favorire una maggiore riflessione sia nell'allenatore che nell'atleta sul proprio modo di lavorare, di comunicare e, più in generale, di relazionarsi all'altro e l'acquisizione di nuove consapevolezze potrebbe rappresentare un primo passo verso il cambiamento di atteggiamenti o comportamenti che, nel tempo, potrebbe condurre a miglioramenti nella relazione e dunque a un incremento della qualità della CAR.

#### **4.4 La versione validata dello strumento (versione breve)**

La versione finale del CART-Q, che è stata validata con allenatori e atleti britannici (Jowett & Ntoumanis, 2004), conta 11 item e include due moduli corrispondenti, uno progettato per gli allenatori e uno progettato per gli atleti. Il questionario valuta le

percezioni di atleti e allenatori rispetto (1) alla Vicinanza, considerata in termini di simpatia, fiducia, rispetto e apprezzamento e misurata attraverso 4 item (ad es. “Mi piace il mio allenatore/atleta”), (2) all’Impegno, definito in termini di intimità e aspettative future e misurato attraverso 3 item (ad es. “Mi impegno con il mio allenatore/atleta”) e (3) alla Complementarità, intesa in termini di sentirsi a proprio agio ed essere pronto, reattivo e amichevole durante le interazioni e misurata attraverso 4 item (ad es. “Quando sono allenato dal mio allenatore/Quando alleno il mio atleta, sono reattivo ai suoi sforzi”). Gli item vengono valutati attraverso una scala di risposta che va da 1 a 7, dove 1 significa “Fortemente in disaccordo” e 7 “Fortemente d'accordo”. Le analisi iniziali condotte sul questionario a 23 item - di cui si è parlato nei paragrafi precedenti – avevano, infatti, messo in evidenza come alcuni item non fossero realmente rappresentativi del costrutto che si proponevano di rappresentare e, per tale motivo, si è deciso di eliminarli. Gli 11 item mantenuti, invece, sono stati tutti formulati in forma di affermazioni del tipo "Quando sono allenato dal mio allenatore, sono pronto a fare del mio meglio". Quasi contemporaneamente alla validazione del CART-Q a 11 item è stato sviluppato e validato il CART-Q greco (GrCART-Qs; Jowett & Ntoumanis, 2003; Jowett, 2006). Esso, che a differenza di quello britannico presenta 13 item (di cui 4 misurano la Vicinanza, 4 l’Impegno e 5 la Complementarità), è stato progettato con l’obiettivo di creare un questionario che fosse specifico per atleti e allenatori greci. Tuttavia, occorre evidenziare che in questi studi i metodi della ricerca sono stati mantenuti uguali e ciò, sommato al fatto che gli studi quantitativi siano risultati coerenti con i casi di studio qualitativi, non lascia dubbi al fatto che il fenomeno della relazione allenatore-atleta sembri essere stato definito con successo a livello interculturale. Inoltre, entrambi i questionari (CART-Q britannico e greco) sono stati sviluppati a partire dallo stesso pool iniziale di item, utilizzando le stesse procedure statistiche e analitiche ma diversi campioni culturali. Le proprietà psicometriche del contenuto, del costrutto e della validità correlata al criterio del CART-Q, nonché la sua affidabilità, sono state dimostrate in numerosi studi (Jowett & Chaundy, 2004; Jowett & Ntoumanis, 2004; Olimpiou, Jowett & Duda, 2008; Jowett, 2009). Tuttavia, sebbene ci siano diverse prove dell’adeguatezza psicometrica della versione prospettica diretta del CART-Q, le proprietà psicometriche della versione metaprospettica non sono state valutate completamente. Per quanto riguarda le diverse traduzioni esistenti, invece, il CART-Q a 11 item è stato tradotto in diverse lingue (cinese,



olandese, francese, tedesco, greco, ungherese, spagnolo, giapponese e svedese) e tutte queste versioni tradotte sono state sottoposte a rigorosi test psicometrici di validità fattoriale e affidabilità interna (Balduck & Jowett, 2010; Balduck, Jowett & Buelens, 2011; Yang & Jowett, 2010a, 2012; Zhong & Wang, 2007).

#### **4.4.1 La versione lunga del CART-Q (LvCART-Q)**

Più recentemente è stata sviluppata una nuova versione del CART-Q, il LvCART-Q di Rhind e Jowett (2010), il quale è costituito da 29 item e si presenta come un'espansione della versione breve. Dei 29 item, 7 indagano il costrutto della vicinanza, 10 indagano il costrutto dell'impegno e 12 indagano il costrutto della complementarità. La scala di risposta corrisponde a quella delle versioni brevi del CART-Q e va quindi da 1 a 7, dove 1 significa "Fortemente in disaccordo" e 7 "Fortemente d'accordo". L'obiettivo alla base di questo lavoro era quello di ampliare uno strumento risultato valido per la misurazione del contenuto e della qualità della CAR, al fine di riuscire a catturare in maniera più completa e dettagliata gli aspetti affettivi, cognitivi e comportamentali della relazione. In uno studio di convalida condotto con un campione di allenatori e atleti britannici, Rhind e Jowett (2010) hanno riportato prove iniziali di validità fattoriale, di validità di criterio e di affidabilità interna del CART-Q a 29 item. Mentre la ricerca che utilizza la versione lunga del CART-Q è relativamente scarsa per via del suo sviluppo più recente, ampia è invece la ricerca che si serve delle versioni abbreviate per esaminare le associazioni postulate tra la CAR e altre variabili importanti come il clima motivazionale creato dall'allenatore (Olympiou, Jowett & Duda, 2008), gli obiettivi di realizzazione multipli (Adie & Jowett, 2010), la soddisfazione per lo sport (Jowett & Nezlek, 2012; Lorimer & Jowett, 2009), la passione per lo sport (Lafreniere, Jowett, Vallerand & Carbonneau, 2011; Lafreniere, Jowett, Vallerand, Donahue & Lorimer, 2008), il concetto di sé fisico (Jowett, 2008a), gli stili di attaccamento (Davis & Jowett, 2010), i tratti della personalità Big Five (Yang & Jowett, 2010b), le percezioni interpersonali (Jowett, 2006), l'accuratezza empatica (Lorimer & Jowett, 2009), l'efficacia collettiva (Jowett, Shanmugam & Caccoulis, 2012), il conflitto interpersonale (Jowett, 2009) e la coesione di gruppo (Jowett e Chaundy, 2004).

#### 4.5 Alcuni vantaggi derivanti dall'utilizzo del CART-Q

Poiché i risultati degli allenatori e degli atleti dipendono dalle reciproche prestazioni, l'allineamento percettivo potrebbe facilitare le loro interazioni quotidiane e, nel corso del tempo, potrebbe migliorare i risultati delle prestazioni e favorire una maggiore soddisfazione. La ricerca incentrata sulle percezioni interpersonali potrebbe aiutare a fare maggiore chiarezza di fronte alla complessità delle relazioni diadiche nei contesti sportivi, fornendo allo stesso tempo informazioni pratiche utili per migliorare l'ambiente all'interno del quale atleti e allenatori lavorano. Entrambe le versioni del CART-Q (breve e lunga) possono essere utilizzate per far progredire la teoria e la ricerca nell'area delle percezioni interpersonali e nella pratica esse possono essere impiegate con le diadi allenatore-atleta come strumenti di valutazione per la diagnosi, il trattamento e la prevenzione. Nelle valutazioni, i punteggi ottenuti nei singoli costrutti possono facilitare l'identificazione di difficoltà specifiche, come la mancanza di impegno (ad es. basso impegno diretto o metaimpegno), o anche disaccordi e incomprensioni nelle percezioni reciproche dei membri della relazione (ad es. discrepanze nella somiglianza presunta). Mediante l'integrazione delle informazioni quantitative ricavate tramite tali strumenti e delle informazioni qualitative ottenute, ad esempio, attraverso interviste e osservazioni, i professionisti possono lavorare su diversi aspetti e a diversi livelli (ad es. a livello affettivo vs cognitivo vs comportamentale). Tuttavia, la ricerca in questo ambito ha ancora molta strada da percorrere e sono tanti i campi che attendono di essere esplorati, come ad esempio il modo in cui la natura della CAR influisce su come viene percepito il clima motivazionale (o viceversa); se la CAR influenzi o sia influenzata dai livelli motivazionali di allenatori e atleti; quali sono i predittori di una buona CAR oppure in quali determinate condizioni la CAR può influenzare prestazioni, abbandono sportivo o burnout. Queste sono solo alcune delle tante domande a cui si può provare a rispondere utilizzando questo strumento che arriva in un momento in cui la relazione allenatore-atleta è stata identificata come un'importante area di ricerca futura per la psicologia dello sport (Vanden, Auweele & Rzewnicki, 2000). Il CART-Q, oltre che a rispondere a molteplici quesiti, potrebbe anche contribuire alla progettazione e all'implementazione di interventi che mirino a migliorare la qualità della CAR e dei risultati ad essa associati come, ad esempio, la motivazione, la performance e il benessere personale.

## CAPITOLO V

### LA RICERCA: UN CONTRIBUTO ALLA VALIDAZIONE ITALIANA DEL CART-Q

#### 5.1 Introduzione

Al contrario di quanto avviene in numerosi paesi europei e nordamericani, nel contesto italiano la ricerca e le conoscenze scientifiche nell'ambito della psicologia dello sport sono molto carenti e un chiaro esempio di quanto affermato è rappresentato dallo scarso numero di strumenti a disposizione per la misurazione di variabili legate alle diverse dimensioni che caratterizzano la pratica sportiva. Per questo motivo, alcuni ricercatori del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università degli Studi di Padova hanno avviato dei programmi di ricerca con l'obiettivo di rendere disponibili anche nel contesto sportivo italiano alcuni strumenti già ampiamente utilizzati a livello internazionale. Tra questi studi si colloca la presente ricerca, il cui obiettivo principale è quello di fornire un contributo alla validazione italiana di uno strumento che misura la qualità e il contenuto della relazione coach-atleta, il Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q).

##### 5.1.1 *Obiettivi*

Gli obiettivi che il presente studio intende raggiungere sono principalmente quattro:

1. Il primo obiettivo è quello di verificare, mediante un'analisi fattoriale confermativa, se anche nel contesto italiano è confermato il modello sottostante allo strumento emerso dalle validazioni condotte in altri contesti culturali;
2. Il secondo obiettivo è quello di analizzare le proprietà psicometriche del CART-Q e degli altri strumenti utilizzati nella ricerca, al fine di testarne l'attendibilità. Per tale motivo, verrà calcolato l'alpha di Cronbach per ognuna delle scale utilizzate;

3. Il terzo obiettivo è quello di testare la validità concorrente del CART-Q; pertanto, verranno esaminate, attraverso l'indice di correlazione  $r$  di Pearson, le correlazioni presenti tra le sue sottoscale e quelle di altri strumenti impiegati appositamente per tale scopo;
4. Il quarto obiettivo è quello di verificare se i punteggi ottenuti nelle diverse sottoscale del CART-Q siano in grado di rilevare le relazioni con le variabili anagrafiche e con quelle legate alla pratica sportiva, che sono state indagate mediante una scheda informativa presente all'inizio del questionario somministrato.

## 5.2 Metodo

### 5.2.1 Partecipanti

#### a) Il campione degli *atleti*

Sono stati coinvolti 192 atleti, 117 femmine (60,9%), 74 maschi (38,5%) e una persona che ha selezionato la risposta “preferisco non rispondere” (0,05%), di età compresa tra i 12 e i 29 anni ( $M = 19.76$ ;  $DS = 4.57$ ). Relativamente alla pratica sportiva, ai partecipanti sono state chieste informazioni rispetto al tipo di sport praticato, al numero di anni di pratica, al livello di competizione, alle ore e ai giorni di allenamento settimanali, agli anni di allenamento e di conoscenza con il coach attuale, alle esperienze pregresse con altri coach e all'idea di continuare a praticare lo sport attuale nella prossima stagione. I partecipanti hanno rivelato di praticare un'ampia varietà di sport, tra cui atletica (12%), basket (11,5%), calcio (15,1%), nuoto (9,4%), pallavolo (21,9%) e altri sport (30,1%). La maggior parte ha indicato di praticare lo stesso sport da 5 o più anni (79,7%) e circa 2/3 dei partecipanti hanno riportato di praticare uno sport di squadra (63%). Il livello di competizione è stato suddiviso in livello preagonistico (8,3%), dilettantistico (18,2%), agonistico regionale (48,4%), agonistico nazionale (21,4%) e agonistico internazionale (3,6%). Le ore di allenamento settimanali variavano da un'ora e mezza a 50 ore ( $M = 8.15$ ;  $DS = 5.09$ ) mentre i giorni di allenamento settimanale variavano da un giorno a tutti i giorni della settimana ( $M = 3.90$ ;  $DS = 1.45$ ). Relativamente agli anni di allenamento con il proprio coach attuale, 53 partecipanti hanno rivelato di essere seguiti dallo stesso allenatore da meno di un anno, 34 da un anno, 44 da due anni, 20 da 3 anni e 41 da 4 o più anni. Infine, la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di aver vissuto esperienze

positive (39.1%) o più positive che negative (32,3%) con i propri coach precedenti; tuttavia, diversi atleti hanno riportato di aver vissuto esperienze più negative che positive (13,5%) o neutre (13,5%). Infine, il 93,2% dei partecipanti si è mostrato intenzionato a proseguire nella propria disciplina sportiva nella prossima stagione.

b) Il campione degli *allenatori*

Sono stati coinvolti 140 coach, 48 femmine (34,3%), 91 maschi (65%) e una persona identificatasi come non binaria (0,7%), di età compresa tra i 18 e i 68 anni ( $M = 33.39$ ;  $DS = 10.60$ ). Sono state chieste loro le stesse informazioni viste precedentemente per gli atleti, ovviamente poste sotto forma di domande indaganti l'attività di coaching e, in più, è stato chiesto loro di rispondere a delle domande riguardanti una loro eventuale passata partecipazione a qualche sport (in qualità di atleta), lo svolgimento dell'attività di coaching in qualche altra disciplina sportiva prima di quella attuale e l'eventuale possesso di un brevetto. I partecipanti hanno riportato di svolgere l'attività di coaching in diverse discipline sportive tra cui calcio (34,3%), ginnastica artistica/ritmica (9,3%), pallavolo (18,6%), atletica (7,1%) e altri sport (30,7%) e il 64,3% ha indicato di svolgere il proprio lavoro in uno sport di squadra. I coach potevano dichiarare di praticare la propria attività di coaching nello sport attuale da meno di un anno (5%), da 1-5 anni (33,6%), da 6-10 anni (25,7%), da 11-15 anni (16,4%), da 16-20 anni (9,3%) e da 20 o più anni (10%). Il livello di competizione è stato suddiviso in livello preagonistico (10%), dilettantistico (34,3%), agonistico regionale (35,7%), agonistico nazionale (14,3%) e agonistico internazionale (5,7%). Le ore di coaching settimanali variavano da un'ora e mezza a 60 ore ( $M = 12.18$ ;  $DS = 9.30$ ). Il 95% degli allenatori si è mostrato intenzionato a proseguire la propria attività di coaching nella prossima stagione e l'81,4% ha dichiarato di non aver avuto esperienze di coaching precedenti in discipline sportive diverse da quella attuale. Ancora, il 97,1% dei partecipanti ha riportato di aver praticato almeno uno sport prima di intraprendere la propria carriera da allenatore e, di questi, l'87,1% ha dichiarato di aver praticato lo stesso sport che attualmente insegna. Infine, l'87,1% degli allenatori ha dichiarato di possedere un brevetto. Tra questi, 31 coach hanno riferito di possederne uno di livello basso, 48 di livello medio, 37 di livello alto e 12 di livello molto alto.

Il totale dei partecipanti alla ricerca, tra atleti e allenatori, conta quindi 332 soggetti.

## 5.2.2 Strumenti

### 1. Scheda informativa

Prima di procedere alla compilazione dei diversi questionari nel protocollo di ricerca, ai partecipanti è stato richiesto di rispondere ad una serie di domande volte a raccogliere informazioni rispetto a genere, età e aspetti legati alla pratica sportiva. Agli atleti è stato chiesto di indicare lo sport praticato, gli anni di pratica dello stesso, la tipologia di sport praticato (individuale vs. di squadra), il livello di competizione, il totale delle ore e dei giorni di allenamento settimanali, gli anni di allenamento e di conoscenza con il coach attuale, le esperienze con coach precedenti e la propria intenzione di continuare o meno a praticare lo stesso sport nella stagione successiva. Agli allenatori è stato chiesto di indicare lo sport insegnato, gli anni di coaching in quello sport, la tipologia di sport insegnato (individuale vs. di squadra), il livello di competizione, il totale delle ore di coaching settimanali, l'intenzione di continuare ad allenare nello stesso sport nella stagione successiva, le esperienze di coaching in altre discipline sportive, la pratica di qualche sport prima di intraprendere la carriera da allenatore, il possesso di un brevetto e il livello di quest'ultimo.

### 2. Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q; Jowett & Ntoumanis, 2004; LvCART-Q; Rhind & Jowett, 2010)

È stata impiegata la versione tradotta in italiano del LvCART-Q (riportata nell'*Appendice*). Essa consta di 29 item che indagano la qualità e il contenuto della relazione coach-atleta attraverso la misurazione di tre costrutti interpersonali: la *vicinanza* (7 item; ad es. "Rispetto il/la mio/a coach/atleta"), l'*impegno* (10 item; ad es. "Mi impegno a mantenere una stretta cooperazione con il/la mio/a coach/atleta") e la *complementarità* (12 item; ad es. "Ricerco prontamente le vedute e le opinioni del/la mio/a atleta/coach"). Tutti gli item, posti sotto forma di affermazioni, sono misurati attraverso una scala Likert a sette punti che va da 1 ("Fortemente in disaccordo") a 7 ("Fortemente d'accordo"). La somma dei punteggi di ogni sottoscala permette di misurare il livello percepito di vicinanza, di impegno e di complementarità.

Inoltre, per la misura della validità concorrente sono stati utilizzati i seguenti questionari:

### **3. Leadership Scale for Sports (LSS; Chelladurai & Saleh, 1978; adattamento italiano a cura di Roncoroni & Peruselli, 2008)**

Questo strumento ha come base teorica il Modello Multidimensionale della Leadership elaborato da Chelladurai (1990), secondo cui l'efficacia della leadership dipenderebbe da tre aspetti interagenti del comportamento del leader: (1) il comportamento del leader preferito dai membri del gruppo; (2) il comportamento del leader richiesto; e (3) il comportamento effettivo del leader. Per poter cogliere questi diversi aspetti, tale strumento implica la somministrazione di tre versioni del questionario, composte dagli stessi item ma rivolte a soggetti diversi, che sono rispettivamente indirizzate a misurare: **(a) le preferenze degli atleti per specifici comportamenti del leader** (ad es. "Vorrei che il mio coach mi dicesse quando sto facendo un lavoro particolarmente buono"), **(b) le percezioni degli atleti sul comportamento del leader** (ad es. "Il mio coach mi dice se faccio un lavoro particolarmente buono"), e **(c) le percezioni degli allenatori relative ai propri comportamenti** (ad es. "Dico all'atleta quando quest'ultimo fa un lavoro particolarmente buono"). Tuttavia, ai fini del presente studio sono state utilizzate solamente la versione indagante le percezioni degli atleti sul comportamento del leader e quella indagante le percezioni degli allenatori rispetto ai propri comportamenti. Ognuna di queste versioni è costituita da 40 item suddivisi in 5 sottoscale che misurano altrettante dimensioni comportamentali del leader. Esse sono: (a) *allenamento e istruzione* (13 item; ad es. "Do istruzioni specifiche ad ogni atleta su ciò che dovrebbe essere fatto in ogni situazione"), (b) *comportamento democratico* (9 item; ad es. "Chiedo l'opinione degli atleti sulle strategie da seguire in determinate competizioni"), (c) *comportamento autocratico* (5 item; ad es. "Rifiuto di scendere a compromessi su un punto"), (d) *supporto sociale* (8 item; ad es. "Aiuto gli atleti nella soluzione di problemi personali") e (d) *feedback positivo* (5 item; ad es. "Esprimo un apprezzamento quando un atleta compie una buona prestazione"). Tutti gli item, posti sotto forma di affermazioni, sono misurati attraverso una scala Likert a cinque punti che va da 1 ("Mai") a 5 ("Sempre"). La somma dei punteggi di ogni sottoscala, divisa per il numero di item della stessa, permette di misurare il valore medio di ognuna delle cinque dimensioni comportamentali del leader.

**4. Interpersonal Reactivity Index (IRI; Davis, 1980; adattamento italiano a cura di P. Albiero, S. Ingoglia & A. Lo Coco, 2006)**

Tale strumento è costituito da 28 item suddivisi in 4 sottoscale: (a) *Fantasia* (7 item; ad es. “Sogno ad occhi aperti e fantastico, con una certa regolarità, sulle cose che potrebbero accadermi”), (b) *Perspective Taking* (7 item; ad es. “Quando sono in contrasto con qualcuno, di solito cerco di ‘mettermi nei suoi panni’ per un attimo”), (c) *Considerazione Empatica* (7 item, ad es. “Quando vedo qualcuno che viene sfruttato, provo sentimenti di protezione nei suoi confronti”) e (d) *Disagio Personale* (7 item; ad es. “A volte mi sento indifeso quando mi trovo in situazioni emotivamente molto coinvolgenti”). Ai fini del presente studio sono state impiegate solamente la sottoscala del Perspective Taking, che indaga la capacità di adottare il punto di vista altrui, e la sottoscala della Considerazione Empatica, che valuta la tendenza degli individui a provare compassione, preoccupazione e calore nei confronti di altre persone che vivono esperienze spiacevoli. Tutti gli item, posti sotto forma di affermazioni, sono misurati attraverso una scala Likert a cinque punti che va da 1 (“Mai vero”) a 5 (“Sempre vero”). La somma dei punteggi di ogni sottoscala indica in che misura sono presenti fantasia, perspective taking, considerazione empatica e disagio personale nell’individuo. Alcuni item sono espressi in forma negativa rispetto al senso generale della sottoscala per la quale sono stati sviluppati e, per questo motivo, prima di procedere con le analisi, è necessario invertirne il punteggio.

**5. Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire – 12 (PMCSQ; Seifriz, Duda & Chi, 1992; PMCSQ-2; Fry & Newton, 2003; adattamento italiano a cura di Bortoli & Robazza, 2004)**

Per misurare il clima motivazionale percepito è stata impiegata la versione italiana a 12 item del PMCSQ. Tale strumento è stato utilizzato solamente all’interno del questionario rivolto agli atleti, in quanto gli item che lo costituiscono indagano la percezione del clima motivazionale solamente dal punto di vista dell’atleta. Lo strumento è composto da due sottoscale che indagano il *clima orientato sul compito* (6 item; ad es. “In questa squadra il contributo di ogni giocatore è importante”) e il *clima orientato sulla prestazione* (6 item; ad es. “In questa squadra l’allenatore ha delle preferenze per qualcuno”). Gli item, presentati sotto forma di affermazioni, richiedono che l’atleta esprima il proprio grado di



accordo/disaccordo attraverso una scala Likert a cinque punti che va da 1 (“Completamente in disaccordo”) a 5 (“Completamente d’accordo”). La somma dei punteggi di ogni sottoscala indica in che misura il clima motivazionale presente nell’ambiente sportivo venga percepito come orientato sul compito oppure sulla prestazione.

### 5.2.3 Procedura

#### a) Fase di traduzione del questionario

Come prima cosa, è stata fatta la traduzione del Coach-Athlete Relationship Questionnaire utilizzando la *Back Translation Procedure*. Tale procedura si compone di tre fasi, durante le quali uno strumento viene prima tradotto in una nuova lingua, successivamente viene ritradotto nella sua lingua originale e infine vengono discusse e risolte eventuali ambiguità semantiche. Le tre fasi sono state svolte da diversi gruppi di lavoro, costituiti rispettivamente da tre laureandi in Psicologia; un docente di Psicologia esperto di Psicologia dello sport e un lettore madrelingua. Questa tecnica ha permesso di adattare il CART-Q, ideato e sviluppato in inglese, alla lingua italiana, fornendo una traduzione attendibile dello strumento. Durante la traduzione degli item sono state riscontrate alcune difficoltà; esse sono state perlopiù legate alle sfumature di significato che alcuni termini presentavano una volta tradotti dalla lingua inglese a quella italiana. In particolare, questa difficoltà è stata riscontrata durante la traduzione degli item: a) “I trust my athlete/coach” (item 1), in cui al verbo *trust* è stato dapprima dato il significato di *credere in* (“Io credo nel mio atleta/coach”) e successivamente di *avere fiducia in* (“Ho fiducia nel mio atleta/coach”); b) “I like my athlete/coach” (item 2), in cui il verbo *like* ha sollevato dubbi rispetto alla possibilità di essere tradotto con il verbo *piacere* (“Mi piace il mio atleta/coach”) oppure con il verbo *apprezzare* (“Apprezzo il mio atleta/coach”); e c) “I care about my athlete/coach” (item 6), in cui al verbo *care about* è stato dato il significato di *avere a cuore* (“Ho a cuore il mio atleta/coach”), dopo essere stato tradotto con il verbo *preoccuparsi* prima (“Mi preoccupo per il mio atleta/coach”) e *interessarsi* dopo (“Mi interessa del mio atleta/coach”). La traduzione finale di tutti gli item è riportata nelle *Table 7 e 8* dell’Appendice.

## b) Fase di somministrazione

Una volta conclusa la fase di traduzione, si è proceduto con la somministrazione del questionario, avvenuta tra i mesi di maggio e giugno 2023, dunque nella fase finale della stagione sportiva prima della pausa estiva. I partecipanti alla ricerca sono stati reclutati per via telematica attraverso l'invio su *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* di un link, creato mediante il software *Google Forms* e contenente due questionari, uno rivolto agli allenatori e uno rivolto agli atleti. La diffusione del questionario è avvenuta sfruttando conoscenze dirette e un campionamento a valanga. La partecipazione alla ricerca si è svolta su base volontaria ed è stata preceduta da una breve presentazione degli obiettivi dello studio e dall'invito a prendere visione e a completare il modulo di consenso informato per la partecipazione alla ricerca presente all'interno del link. Poiché il questionario rivolto agli atleti poteva essere completato anche da soggetti minorenni, il consenso informato di tale questionario comprendeva una parte rivolta ai genitori e una parte rivolta all'atleta. All'interno del consenso informato è stata sottolineata la garanzia della riservatezza dei dati e la possibilità di ogni partecipante di interrompere la compilazione in qualsiasi momento. Il questionario completo richiedeva un tempo di compilazione pari a circa 15 minuti.

## 5.3 Risultati

Seguendo l'ordine degli obiettivi di ricerca precedentemente presentato, in questo paragrafo verranno riportati i risultati delle analisi condotte, ovvero analisi descrittive correlazionali, condotte mediante l'uso del software *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), e i risultati dell'analisi confermativa (CFA), condotta tramite l'uso del pacchetto statistico RStudio. Nello specifico, verranno riportati:

1. I risultati emersi dall'analisi fattoriale confermativa (CFA);
2. I risultati relativi alla verifica dell'attendibilità delle varie scale utilizzate nel questionario;
3. I risultati relativi alla verifica della validità concorrente del CART-Q;
4. I dati relativi alle relazioni presenti tra le sottoscale del CART-Q e le variabili indagate tramite le domande della scheda informativa.

Prima di procedere con i risultati delle analisi, è importante sottolineare che sono state effettuate, per entrambi i campioni, le analisi descrittive delle risposte fornite alle domande contenute nella scheda informativa, al fine di raccogliere informazioni sui partecipanti e su alcuni aspetti della loro carriera sportiva attuale. Tuttavia, poiché le informazioni raccolte sono già state riportate nel sottoparagrafo 5.2.1 (*Partecipanti*), esse non verranno riportate in questa sezione.

### **5.3.1 Analisi fattoriale confermativa (CFA)**

Il primo obiettivo di questo studio richiedeva di verificare, mediante un'analisi confermativa e tenendo in considerazione quanto fatto da altri autori nelle precedenti validazioni, se il modello fattoriale del CART-Q emerso dagli studi precedenti fosse presente anche nel contesto italiano.

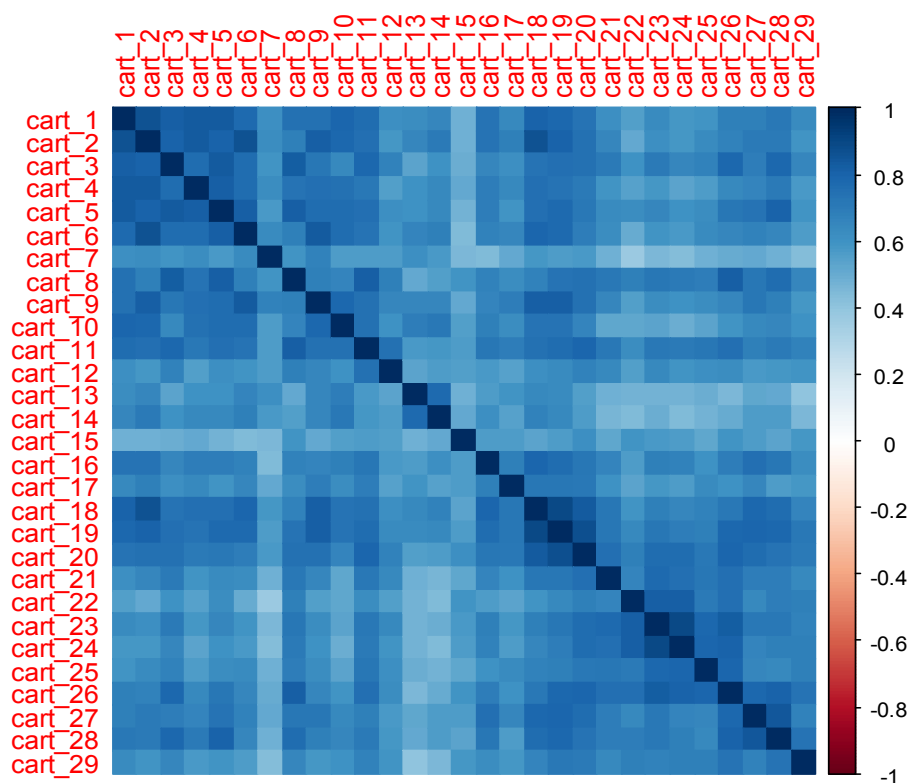
Prima di presentare i modelli fattoriali che sono stati testati, occorre sottolineare che sono stati esplorati gli indici di asimmetria (*skewness*) e curtosi (*kurtosis*) per ogni item del CART-Q, prima per il campione degli atleti e successivamente per il campione degli allenatori.

Per quanto riguarda gli atleti, tutti gli item del CART-Q hanno presentato valori di asimmetria compresi tra 0 e -1, indicando quindi una distribuzione dei punteggi moderatamente asimmetrica a sinistra (in altre parole, la maggior parte dei punteggi sono collocati sulla parte destra della distribuzione e sono dunque punteggi alti). Relativamente alla curtosi, invece, diversi item hanno riportato valori inferiori a -1 rappresentando quindi valori critici. Tali item sono: l'item 7 (-1.02), l'item 10 (-1.10), l'item 11 (-1.16), l'item 12 (-1.08), l'item 13 (-1.27), l'item 14 (-1.31), l'item 15 (-1.16), l'item 17 (-1.14), l'item 18 (-1.20), l'item 21 (-1.02), l'item 23 (-1.03) e l'item 25 (-1.04).

Per quanto riguarda il campione degli allenatori, alcuni item hanno riportato un valore di asimmetria inferiore a -1, indicando perciò una distribuzione dei punteggi asimmetrica a sinistra. Essi sono: l'item 3 (-1.17), l'item 6 (-1.07), l'item 8 (-1.08) e l'item 19 (-1.13). Tuttavia, è importante sottolineare che tali item superano di poco il valore di -1 e ciò suggerisce che la distribuzione dei punteggi non sia molto lontana da quella

normale. Relativamente alla curtosi, invece, solamente l'item 13 ha riportato un indice di curtosi critico (-1.13).

Dopo aver calcolato gli indici di asimmetria e curtosi, è stata generata la matrice di correlazione, prima per il campione degli atleti e poi per il campione degli allenatori, al fine di osservare le correlazioni presenti fra gli item dello strumento. Di seguito, è riportato il correlogramma (*Figura 1*) relativo ai dati raccolti con il campione degli atleti, il quale permette di osservare in maniera diretta e chiara la forza delle correlazioni.



*Figura 1. Correlogramma CART-Q (campione atleti)*

Seguendo la scala cromatica posta accanto al correlogramma, è possibile dare uno sguardo diretto alla forza delle correlazioni. Infatti, man mano che il colore blu si intensifica, la correlazione aumenta; diversamente, man mano che il colore si avvicina al bianco, la correlazione diminuisce fino ad arrivare alla totale assenza di correlazione (colore bianco). Poiché i colori dal bianco al rosso indicano, invece, la presenza di correlazioni negative, tale grafico permette di comprendere in maniera immediata che non sono state individuate correlazioni negative tra gli item. Al contrario, sono state riscontrate basse ma soprattutto moderate ed elevate correlazioni positive. Nella *Figura*

2 è rappresentato il correlogramma relativo ai dati raccolti tramite il campione degli allenatori. Anche in questo caso è possibile osservare la presenza di basse, moderate e alte correlazioni positive e l'assenza di correlazioni negative tra gli item.

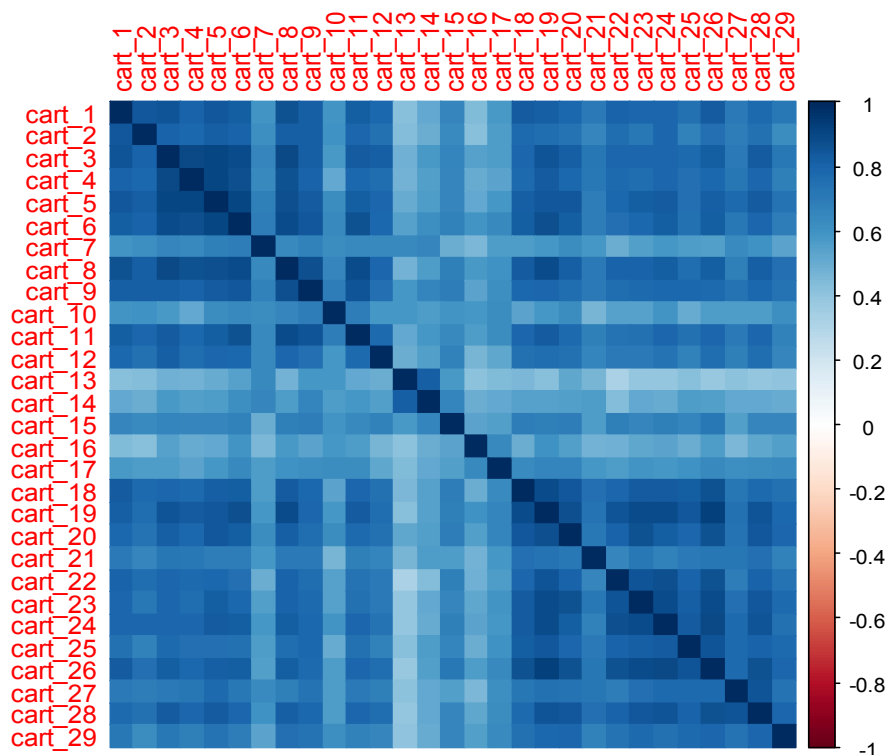


Figura 2. Correlogramma CART-Q (campione allenatori)

Dopo aver generato le matrici correlazionali, è stata condotta l'analisi fattoriale confermativa (CFA) per entrambi i campioni. La CFA è una tipologia di analisi utilizzata per testare strumenti di misura che sono stati sviluppati e validati in precedenza e ha come obiettivo principale quello di esplorare se il numero di fattori individuati e gli item che li costituiscono siano conformi a quanto previsto sulla base di una teoria prestabilita. In altre parole, prendendo in considerazione il presente studio, l'analisi fattoriale confermativa si è posta l'obiettivo di scoprire se i tre costrutti di Vicinanza, Impegno e Complementarità, i quali sono stati generati a partire dal modello teorico 3C+1 di Jowett, possano davvero essere considerati componenti differenti, ma correlati, della relazione coach-atleta. Seguendo quanto è stato fatto in precedenti studi di convalida (ad es. Jowett & Ntoumanis, 2003; 2004; Jowett, 2006; 2009; Yang & Jowett, 2009) e tenendo conto della concettualizzazione della relazione coach-atleta appena descritta, sono stati testati

due modelli fattoriali al fine di individuare quello che meglio si adatta ai dati. Lo stesso lavoro è stato poi ripetuto per il campione degli allenatori.

Il primo modello testato (M3) è un modello a 3 fattori di primo ordine: esso riflette la dimensione emotiva (vicinanza), la dimensione cognitiva (impegno) e quella comportamentale (complementarità) della relazione coach-atleta e considera i tre costrutti come fattori distinti ma correlati. Nella *Figura 3* sono riportati la varianza e l'errore per ogni item dello strumento e la covarianza dei tre costrutti. Per tutti e tre i fattori sono state osservate covarianze piuttosto alte (0.87, 0.95, 0.93).

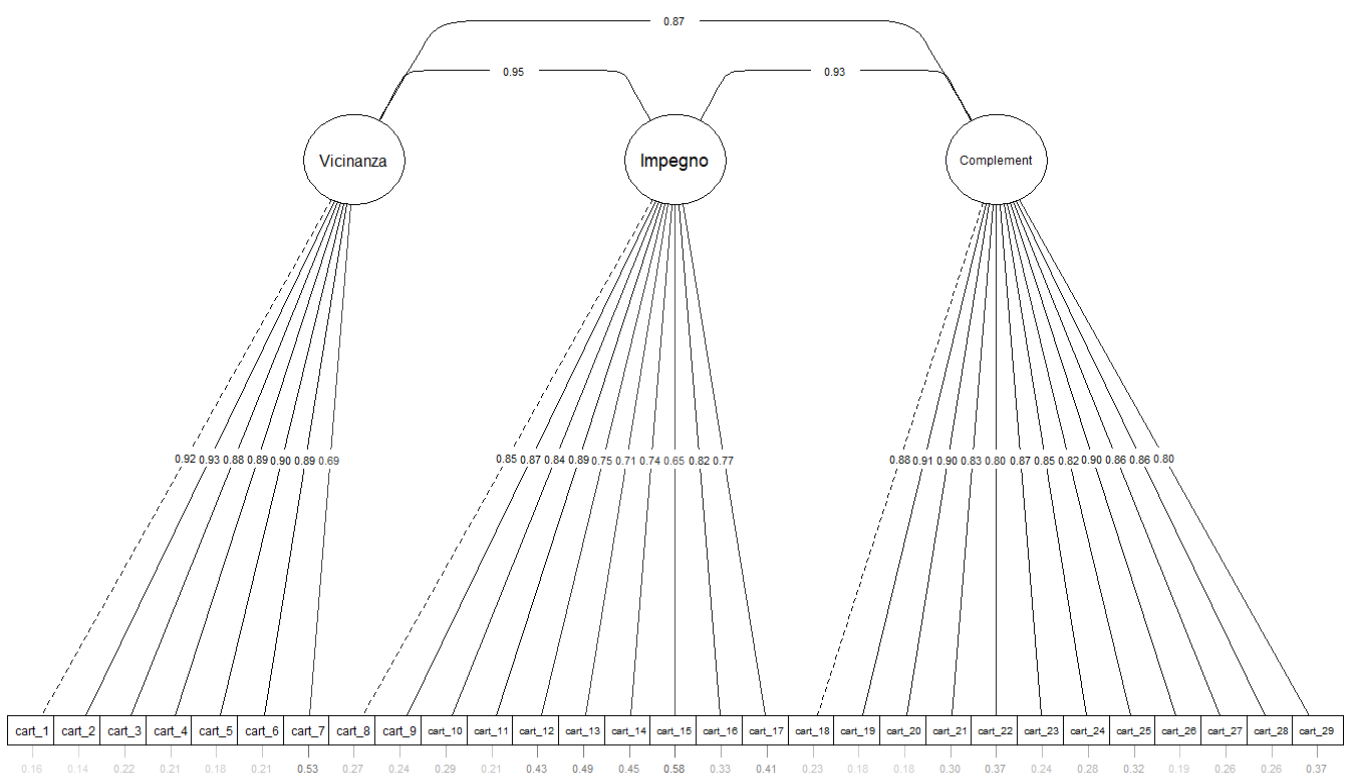


Figura 31. Modello a 3 fattori di primo ordine (campione atleti)

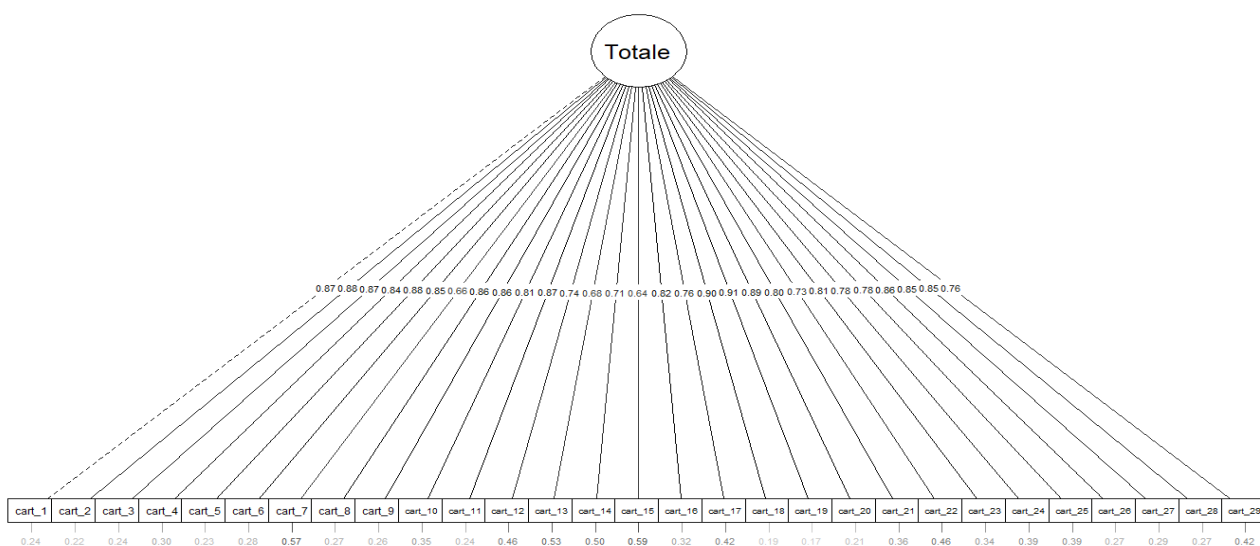
Per testare la bontà del modello sono stati poi selezionati e analizzati i seguenti indici di bontà (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003):

1. Il rapporto tra il  $\chi^2$  e i gradi di libertà ( $df$ ) del modello ( $\chi^2/df$ ): generalmente un valore inferiore a 3 viene considerato indicativo di un modello accettabile;
2. Il RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), il quale indica un adattamento del modello tanto più adeguato quanto più il suo valore si approssima allo 0 (in genere, valori minori di .05 indicano un buon adattamento);

3. L'AIC (*Akaike*), che indica un modello tanto migliore quanto più basso è il suo valore;
4. L'SRMR (*Standardized Root Mean Squared Residual*), che indica un adattamento tanto più adeguato quanto più il suo valore si approssima allo 0 (in genere, valori minori di .05 indicano un buon adattamento);
5. Il CFI (*Comparative Fit Index*), che può variare tra 0 e 1: più i valori si avvicinano a 1 più essi sono indicativi di un buon adattamento;
6. L'NNFI (*Nonnormed Fit Index*), che indica un adattamento del modello accettabile se il valore va da .95 in su e un buon adattamento se il valore va da .97 in su (Bentler & Bonet, 1980);
7. L'ECVI (*Expected Cross Validation Index*), che indica un modello tanto migliore quanto più basso è il suo valore.

I valori calcolati degli indici di adattamento relativi al modello a 3 fattori di primo ordine (M3) sono presentati in seguito (*Tabella 1*), quando saranno confrontati con gli indici di adattamento relativi al secondo modello fattoriale testato (M1).

Il secondo modello fattoriale testato (M1) è un modello a fattore unico sovraordinato. Esso intende verificare se un fattore generale, la relazione coach-atleta, sia in grado di spiegare le elevate covarianze tra i fattori di primo ordine evidenziate precedentemente. Infatti, proprio come negli studi già condotti in questo ambito, la presenza di elevate covarianze tra i costrutti dello strumento ha portato a chiedersi se non fosse più corretto parlare di modello a fattore unico sovraordinato piuttosto che di modello a 3 fattori di primo ordine. Nella *Figura 4* sono riportati la varianza e l'errore per ogni item dello strumento se considerati in relazione a un fattore unico generale.



**Figura 42.** Modello a fattore unico (campione atleti)

Confrontando la *Figura 3* e la *Figura 4*, è possibile notare come nel modello a 3 fattori di primo ordine (M3) i valori relativi alle varianze siano più alti e i valori relativi agli errori più bassi: in altre parole, il modello a 3 fattori di primo ordine (M1) sembrerebbe maggiormente in grado di spiegare gli item dello strumento. Anche per il modello a fattore unico sovraordinato (M1) sono stati analizzati gli indici di bontà di adattamento sopra descritti, i quali sono riportati nella *Tabella 1* sottostante insieme agli indici di bontà calcolati sul modello M3.

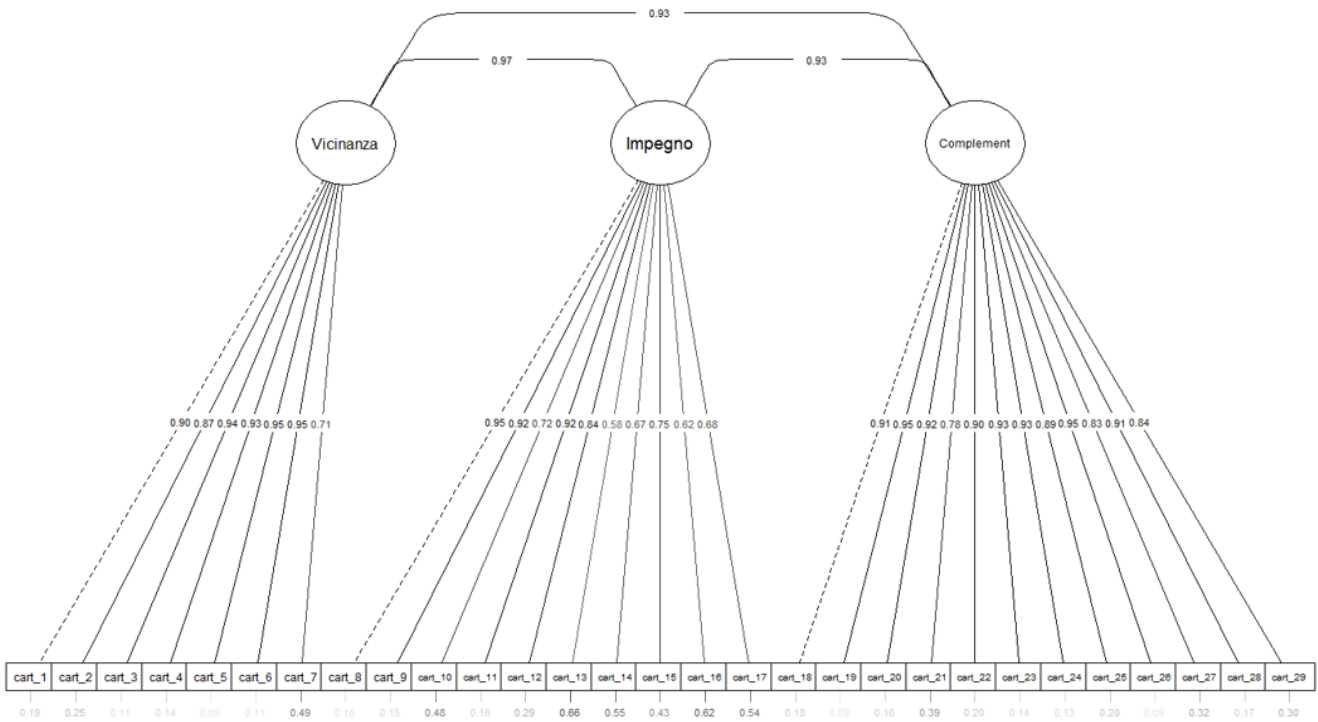
<b>Modelli</b>	<b>df</b>	<b><math>\chi^2/df</math></b>	<b>CFI</b>	<b>NNFI</b>	<b>SRMR</b>	<b>RMSEA (90% CI)</b>	<b>AIC</b>	<b>ECVI</b>
<b>M3</b>	374	2.19	0.93	0.93	0.05	0.07 (0.07-0.08)	16468.51	8.432
<b>M1</b>	377	2.64	0.91	0.90	0.06	0.09 (0.08-0.09)	16837.87	10.35

**Tabella 1.** Statistiche di adattamento per i due modelli concorrenti (campione atleti)

Anche il confronto tra i valori degli indici di bontà, effettuato sulla base dei criteri descritti precedentemente, suggerisce che il modello a 3 fattori di primo ordine (M3) sia quello che meglio si adatta ai dati e dunque il modello da preferire per definire la relazione coach-atleta.



Successivamente, il procedimento appena presentato è stato ripetuto utilizzando i dati raccolti con il campione degli allenatori. Anche in questo caso sono stati testati prima un modello a 3 fattori di primo ordine (M3), i cui risultati sono riportati nella *Figura 12*, e in un secondo momento un modello a fattore unico sovraordinato (M1), i cui risultati sono riportati nella *Figura 13*.



*Figura 5. Modello a 3 fattori di primo ordine (campione allenatori)*

Nella *Figura 5* sono riportati la varianza e l'errore per ogni item dello strumento e la covarianza dei tre costrutti. Anche in questo caso sono state osservate covarianze piuttosto alte (0.97, 0.93, 0.93) che hanno portato a domandarsi se non fosse più corretto parlare di modello a fattore unico sovraordinato piuttosto che di modello a 3 fattori di primo ordine.

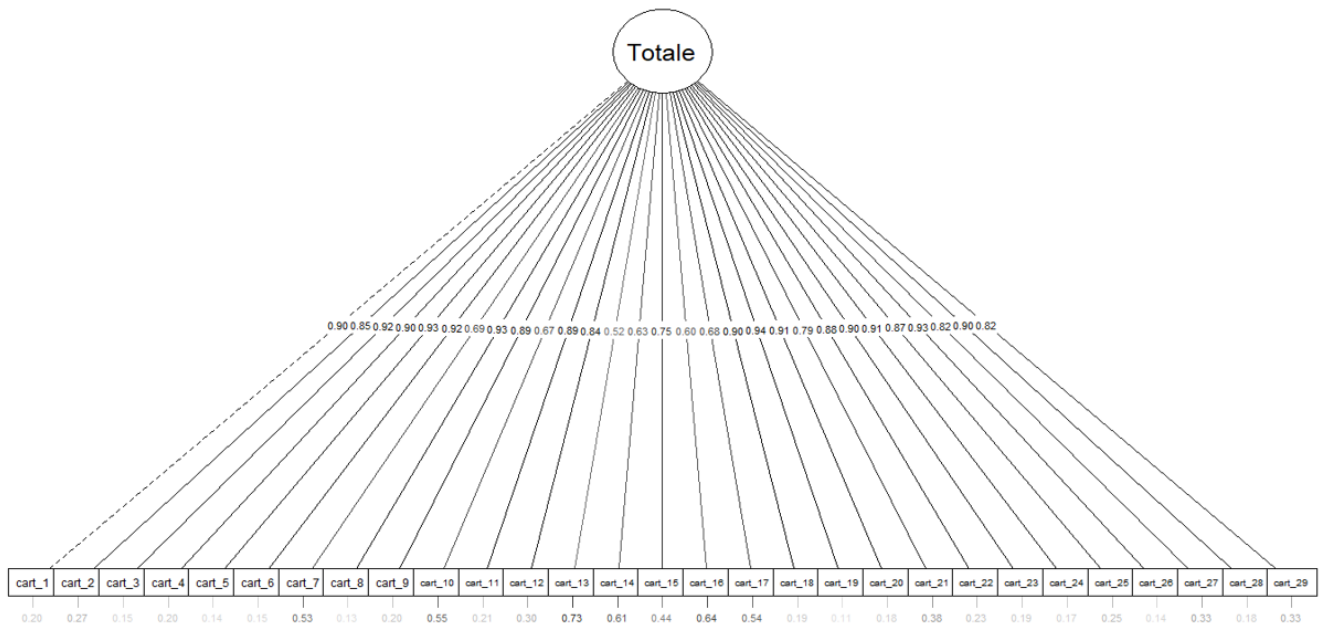


Figura 6. Modello a fattore unico (campione allenatori)

Tuttavia, anche per il campione degli allenatori, se si effettua un confronto tra i due modelli, è possibile notare come nel modello a 3 fattori di primo ordine (M3) i valori relativi alle varianze siano più alti e i valori relativi agli errori più bassi: di nuovo, dunque, il modello a 3 fattori di primo ordine (M1) sembra maggiormente in grado di spiegare gli item dello strumento.

Al fine di confermare quanto appena detto, sono stati calcolati gli indici di bontà di adattamento su entrambi i modelli e i risultati sono riportati nella *Tabella 2*. Gli indici di bontà impiegati e i criteri utilizzati per valutarli sono analoghi a quelli presentati in precedenza per il campione degli atleti.

Modelli	df	$\chi^2/df$	CFI	NNFI	SRMR	RMSEA (90% CI)	AIC	ECVI
<b>M3</b>	374	1.86	0.92	0.91	0.05	0.07 (0.07-0.08)	10099.75	7.901
<b>M1</b>	377	1.94	0.91	0.91	0.05	0.08 (0.07-0.08)	10393.80	10.001

Tabella 2. Statistiche di adattamento per i due modelli concorrenti (campione allenatori)

In linea con quanto visto per gli atleti, anche in questo caso il confronto tra i valori degli indici di bontà dei modelli M3 e M1, seppure in maniera meno netta, suggerisce che il modello a 3 fattori di primo ordine (M3) sia quello che meglio si adatta ai dati e dunque il modello da preferire per definire la relazione coach-atleta.

### 5.3.2 Affidabilità degli strumenti

*Tabella 3. Alpha di Cronbach per ogni scala somministrata*

Scale somministrate	Alpha di Cronbach (atleti)	Alpha di Cronbach (allenatori)
CART-Q – Vicinanza (V)	0.95	0.96
CART-Q – Impegno (I)	0.94	0.93
CART-Q – Complementarità ©	0.97	0.97
LSS – Allenamento e Istruzione (AI)	0.87	0.86
LSS – Comportamento Democratico (CD)	0.85	0.72
LSS – Comportamento Autocratico (CA)	0.60	0.47
LSS – Supporto Sociale (SS)	0.82	0.64
LSS – Feedback Positivo (FP)	0.86	0.75
IRI – Considerazione Empatica (CE)	0.75	0.70
IRI – Perspective Taking (PT)	0.74	0.77
PMCSQ-12 – Clima Orientato sul Compito (CC)	0.80	
PMCSQ-12 – Clima Orientato sulla Prestazione (CP)	0.71	

Il secondo obiettivo dello studio richiedeva di analizzare le proprietà psicometriche del CART-Q e degli altri strumenti utilizzati nella ricerca al fine di testarne l'attendibilità; pertanto, sono stati calcolati i coefficienti alpha di Cronbach. Nella *Tabella 3* sono riportati i coefficienti  $\alpha$  delle sottoscale che compongono il Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) così come emerse dalla CFA, la Leadership Scale for Sports (LSS), l'Interpersonal Reactivity Index (IRI) e il Perceived Motivational Climate in Sport

Questionnaire-12 (PMCSQ-12). Dal momento che un valore di attendibilità viene considerato alto quando va da 0.70 in su, si può affermare che nel complesso le varie sottoscale impiegate nello studio presentano un buon livello di affidabilità. Solamente due sottoscale hanno riportato un valore di attendibilità più basso: la sottoscala *Comportamento Autocratico* (CA) dell'LSS, che presenta un coefficiente  $\alpha$  basso sia se si considera il campione degli atleti (0.60) sia se si considera il campione degli allenatori (0.47), e la sottoscala *Supporto Sociale* (SS) dell'LSS, in cui un  $\alpha$  leggermente inferiore alle altre sottoscale è stato osservato col campione degli allenatori (0.64). Tuttavia, nonostante questi valori, alla luce delle precedenti ricerche è possibile considerare la Leadership Scale for Sports uno strumento affidabile.

Successivamente, è stata misurata la correlazione item-totale per ogni item del CART-Q, al fine di osservare in che misura ogni item fosse rappresentativo della sottoscala in cui è contenuto e quanto fosse in grado, dunque, di misurare da solo il costrutto per cui è stato sviluppato. Se si considera che il valore minimo accettabile per questa correlazione è .20 e che il valore ottimale va da .30 in su, allora si può affermare che tutti gli item del CART-Q hanno riportato un'elevata correlazione item-totale.

Infine, per avere una visione più chiara delle risposte che sono state fornite dai partecipanti ai vari item del questionario, sono stati creati dei *boxplot* (o diagrammi a scatola).

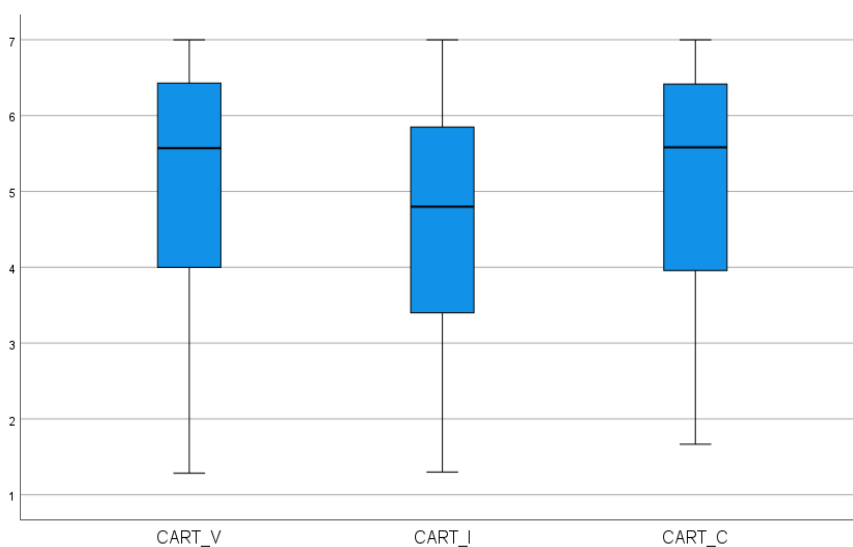
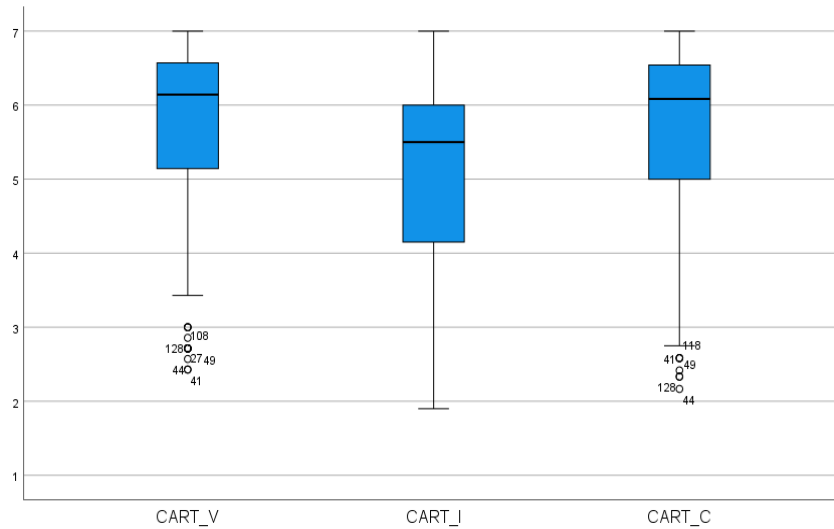


Figura 7. Boxplot risposte CART-Q (campione atleti)



*Figura 8. Boxplot risposte CART-Q (campione allenatori)*

I boxplot della *Figura 7* e della *Figura 8*, che si riferiscono rispettivamente ai punteggi ottenuti nel CART-Q dal campione degli atleti e dal campione degli allenatori, permettono di fare alcune osservazioni interessanti da punto di vista qualitativo. In primo luogo, permettono di osservare come – per entrambi i campioni – le sottoscale della *Vicinanza (V)* e della *Complementarità (C)* presentino punteggi più elevati rispetto alla sottoscala dell’*Impegno (I)*, evidenziando quindi sia da parte degli atleti che degli allenatori una maggiore vicinanza e una maggiore complementarità percepite. In secondo luogo, l’altezza delle scatole e la posizione della mediana (linea nera che divide in due parti la scatola) mettono in evidenza come, nel campione degli atleti, le risposte date dai partecipanti agli item dei tre costrutti siano meno vicine, e dunque maggiormente diversificate, rispetto alle risposte date dagli allenatori agli stessi item.

### 5.3.3 Verifica della validità concorrente

Il terzo obiettivo di questa ricerca era quello di verificare la validità concorrente del CART-Q. Per tale motivo, sulla base dei modelli teorici presenti in letteratura e di ricerche precedenti in questo ambito, sono stati individuati dei costrutti che sono stati ritenuti appropriati per il raggiungimento di tale scopo, in quanto capaci di misurare aspetti simili a quelli indagati tramite il CART-Q e congruenti con il contesto all'interno del quale quest'ultimo viene utilizzato.

Coerentemente con quanto riportato in letteratura, si è ipotizzato che i tre costrutti del CART-Q avrebbero dovuto presentare correlazioni positive con quei comportamenti considerati di supporto all'autonomia e correlazioni negative con quei comportamenti definiti, invece, autocratici. Per misurare tali comportamenti si è scelto di utilizzare la Leadership Scale for Sports (LSS), uno strumento multidimensionale sviluppato per indagare cinque dimensioni della leadership del coach e cioè: 1) Allenamento e istruzione; 2) Comportamento democratico; 3) Comportamento autocratico; 4) Supporto sociale e 5) Feedback positivo. Si è ipotizzato, inoltre, che punteggi più alti nell'impegno, nella vicinanza e nella complementarità percepiti sarebbero risultati positivamente correlati a un clima motivazionale orientato sul compito e negativamente correlati a un clima motivazionale orientato sulla prestazione. Per misurare questi aspetti, si è scelto di utilizzare il Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-12), un questionario composto da due sottoscale costruite per misurare specificamente le due tipologie di clima motivazionale appena citate. Infine, si è ipotizzato che a punteggi più alti nelle sottoscale del CART-Q sarebbero corrisposti punteggi più elevati nelle sottoscale Comprensione Empatica e Perspective Taking dell'Interpersonal Reactivity Index (IRI), le quali sono state selezionate per misurare la capacità dell'individuo di comprendere i sentimenti altrui e di assumere un punto di vista diverso dal proprio. Le correlazioni tra le sottoscale dei diversi strumenti sono state indagate tramite l'indice di correlazione  $r$  di Pearson e i risultati emersi dal campione degli atleti e dal campione degli allenatori sono riportati rispettivamente nella *Tabella 4* e nella *Tabella 5*.

	CART_V	CART_I	CART_C
CART_V	--		
CART_I	.902**	--	
CART_C	.833**	.874**	--
LSS_AI	.345**	.380**	.301**
LSS_CD	.217**	.256**	.186**
LSS_CA	-.323**	-.298**	-.277**
LSS_SS	.233**	.295**	.177*
LSS_FP	.254**	.311**	.278**
IRI_CE	0.061	0.094	0.090
IRI_PT	-0.018	-0.001	0.037
PMCSQ_CC	.310**	.309**	.242**
PMCSQ_CP	-.279**	-.288**	-.198**

Tabella 4. Correlazioni con coefficiente  $r$  di Pearson (campione atleti)

Per quanto riguarda il campione di atleti, a partire dai dati presenti nella *Tabella 4* è possibile osservare in primis come le tre sottoscale del CART-Q presentino correlazioni positive molto elevate. La sottoscala *Vicinanza* (V) correla positivamente sia con la sottoscala *Impegno* (I) ( $r=.90$ ;  $p < .01$ ) che con la sottoscala *Complementarità* (C) ( $r=.83$ ;  $p < .01$ ), la quale a sua volta correla con la sottoscala *Impegno* (I) ( $r=.87$ ;  $p < .01$ ).

Relativamente alla Leadership Scale for Sports (LSS), la sottoscala *Vicinanza* (V) del CART-Q presenta correlazioni positive con le sottoscale *Allenamento e Istruzione* (AI) ( $r=.34$ ;  $p < .01$ ), *Comportamento Democratico* (CD) ( $r=.21$ ;  $p < .01$ ), *Supporto Sociale* (SS) ( $r=.23$ ;  $p < .01$ ) e *Feedback Positivo* (FP) ( $r=.25$ ;  $p < .01$ ). Presenta, invece, una correlazione negativa con la sottoscala *Comportamento Autocratico* (CA) ( $r=-.32$ ;  $p < .01$ ). Correlazioni simili si osservano anche tra la sottoscala *Impegno* (I) del CART-Q e le sottoscale AI ( $r=.38$ ;  $p < .01$ ), CD ( $r=.25$ ;  $p < .01$ ), SS ( $r=.29$ ;  $p < .01$ ) e FP ( $r=.31$ ;  $p$

<.01). Anche per l'Impegno si osserva una correlazione negativa con la sottoscala *Comportamento Autocratico* (CA) ( $r = -.29$ ;  $p < .01$ ). Allo stesso modo, la sottoscala *Complementarità* (C) del CART-Q presenta correlazioni simili, seppure più basse rispetto a quelle degli altri due costrutti che compongono il CART-Q. Essa, infatti, correla positivamente con la sottoscala AI ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ), con la sottoscala CD ( $r = .18$ ;  $p < .01$ ) e con le sottoscale SS ( $r = .17$ ;  $p < .01$ ) e FP ( $r = .27$ ;  $p < .01$ ); mentre correla negativamente con il *Comportamento Autocratico* (CA) ( $r = -.27$ ;  $p < .01$ ).

Per quanto riguarda, invece, le correlazioni presenti tra i tre costrutti del CART-Q e le sottoscale *Comprensione Empatica* (CE) e *Perspective Taking* (PT) dell'Interpersonal Reactivity Index (IRI), l'analisi correlazionale non ha evidenziato alcuna relazione significativa.

Diversamente, sono state evidenziate basse correlazioni positive e negative tra le tre sottoscale del CART-Q e le due sottoscale del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-12 (PMCSQ-12). Nello specifico, la *Vicinanza* (V) correla positivamente con il *Clima orientato sul compito* (CC) ( $r = .31$ ;  $p < .01$ ) e negativamente con il *Clima orientato sulla prestazione* (CP) ( $r = -.27$ ;  $p < .01$ ), così come l'*Impegno* (I) che correla positivamente con CC ( $r = .30$ ;  $p < .01$ ) e negativamente con CP ( $r = -.28$ ;  $p < .01$ ). Correlazioni simili si osservano, infine, per la *Complementarità* (C) che correla positivamente con CC ( $r = .24$ ;  $p < .01$ ) e negativamente con CP ( $r = .19$ ;  $p < .01$ ).



	CART_V	CART_I	CART_C
CART_V	--		
CART_I	.885**	--	
CART_C	.904**	.855**	--
LSS_AI	.208*	.261**	.253**
LSS_CD	-0.010	0.043	0.050
LSS_CA	-0.123	-0.068	-0.118
LSS_SS	.192*	.225**	.187*
LSS_FP	0.082	0.064	0.110
IRI_CE	0.136	0.088	0.119
IRI_PT	0.071	0.040	0.099

\*\* . La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

\* . La correlazione è significativa a livello 0,05 (a due code).

*Tabella 5. Correlazioni con coefficiente r di Pearson (campione allenatori)*

Anche i dati del campione degli allenatori hanno evidenziato elevate correlazioni positive tra i tre costrutti del CART-Q. La *Vicinanza* (V), infatti, correla positivamente con l'*Impegno* (I) ( $r = .88$ ;  $p < .01$ ) e con la *Complementarità* (C) ( $r = .90$ ;  $p < .01$ ), la quale correla a sua volta con l'*Impegno* (I) ( $r = .85$ ;  $p < .01$ ) del CART-Q.

Per quanto riguarda, invece, le correlazioni tra i costrutti del CART-Q e le sottoscale degli altri strumenti, è stato osservato che la sottoscala *Allenamento e Istruzione* (AI) dell'LSS presenta basse correlazioni positive con i costrutti di *Vicinanza* (V) ( $r = .20$ ;  $p < .05$ ), *Impegno* (I) ( $r = .26$ ;  $p < .01$ ) e *Complementarità* (C) ( $r = .25$ ;  $p < .01$ ); similmente, la sottoscala *Supporto Sociale* (SS) che correla positivamente con V ( $r = .19$ ;  $p < .05$ ), I ( $r = .22$ ;  $p < .01$ ) e C ( $r = .18$ ;  $p < .05$ ) del CART-Q. Non sono state evidenziate, invece, correlazioni significative tra il CART-Q e le altre sottoscale dell'LSS e tra il CART-Q e le due sottoscale dell'Interpersonal Reactivity Index (IRI).

Osservando le tabelle e i dati appena riportati, si può provare adesso a rispondere alle ipotesi di ricerca precedentemente avanzate.

Per quanto concerne il confronto tra i punteggi del CART-Q e i punteggi dell'LSS, sono emerse correlazioni positive, seppure di modesta entità, tra i due strumenti: i comportamenti volti a fornire istruzioni e supporto sociale sono risultati associati a livelli più alti di impegno, vicinanza e complementarità percepiti in entrambi i campioni, mentre i comportamenti democratici e quelli caratterizzati dalla presenza di feedback positivi sono risultati associati a una CAR più elevata solamente nel campione degli atleti. Il comportamento autocratico, inoltre, è risultato correlato negativamente a una buona CAR, coerentemente con quanto evidenziato in alcuni studi precedenti (ad es. Hampson & Jowett, 2012). La direzione e il significato di tali correlazioni, dunque, sembrano fornire una prima conferma della validità del CART-Q.

Relativamente al confronto tra i punteggi del CART-Q e i punteggi del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-12 (PMCSQ-12) è emerso come gli atleti che percepiscono un clima motivazionale orientato sul compito siano anche quelli che presentano punteggi più elevati nell'impegno, nella vicinanza e nella complementarità percepiti nella relazione con il proprio allenatore. Al contrario, gli atleti che percepiscono un clima motivazionale orientato sulla prestazione tendono a riportare punteggi più bassi nelle sottoscale del CART-Q. Anche la direzione e il significato delle associazioni emerse tra queste variabili sembrano fornire una conferma alla validità del CART-Q.

Infine, il confronto tra i punteggi del CART-Q e i punteggi dell'IRI non ha, invece, riportato alcuna correlazione significativa. Pur non essendoci dubbi rispetto al fatto che la capacità di assumere la prospettiva altrui e di comprendere come l'altro si sente incida su come un individuo (in questo caso, un allenatore) si comporti e sulla qualità delle relazioni che instaura con chi lo circonda, è possibile che lo strumento impiegato per misurare tale variabile non sia del tutto adatto a un contesto specifico come quello sportivo. In altre parole, per svolgere in maniera efficace l'attività di coaching è importante possedere buone capacità empatiche; tuttavia, è possibile che nel contesto sportivo tali capacità si esprimano attraverso specifici e caratteristici atteggiamenti e comportamenti che l'Interpersonal Reactivity Index non è in grado di rilevare.

Nel complesso, i risultati dell'analisi correlazionale indicano una buona validità concorrente del Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q).

### 5.3.4 Correlazioni tra il CART-Q e le variabili anagrafiche

Il quarto e ultimo obiettivo di questa ricerca è stato quello di esplorare la presenza di correlazioni tra le sottoscale del CART-Q e le variabili indagate mediante la scheda informativa presente all'inizio del questionario somministrato.

Relativamente al campione degli atleti, il coefficiente di correlazione Rho di Spearman ha evidenziato correlazioni positive tra la variabile *livello di competizione* e le sottoscale Impegno (I) ( $r = .17$ ;  $p < .05$ ) e Complementarità (C) ( $r = .14$ ;  $p < .05$ ): in altre parole, gli atleti che gareggiano a livelli più alti hanno riportato di percepire maggiore impegno e complementarità nella relazione con il proprio allenatore, rispetto agli atleti che si trovano a un livello competitivo più basso.

Sono state osservate, inoltre, correlazioni positive tra le variabili *giorni di allenamento* e *ore di allenamento* e i costrutti del CART-Q. In particolare, la variabile *giorni di allenamento* ha riportato correlazioni positive con la sottoscala Impegno (I) ( $r = .20$ ;  $p < .01$ ) e con la sottoscala Complementarità (C) ( $r = .16$ ;  $p < .05$ ). La variabile *ore di allenamento*, invece, oltre alle correlazioni positive con le sottoscale Impegno (I) ( $r = .22$ ;  $p < .01$ ) e Complementarità (C) ( $r = .19$ ;  $p < .01$ ), ha evidenziato una correlazione positiva anche con il costrutto della Vicinanza (V) ( $r = .15$ ;  $p < .05$ ). Questi risultati suggeriscono che all'aumentare delle ore e dei giorni di allenamento corrisponderebbe un incremento della vicinanza, dell'impegno e della complementarità percepiti nella relazione con il proprio allenatore, probabilmente perché trascorrere più tempo insieme al proprio coach vuol dire avere la possibilità di vivere un maggior numero di esperienze che rafforzano e mantengono il legame creato.

Ancora, sono state individuate correlazioni positive tra la variabile *anni di conoscenza con il coach attuale* e le sottoscale Vicinanza (V) ( $r = .15$ ;  $p < .05$ ) e Complementarità (C) ( $r = .16$ ;  $p < .05$ ): in altre parole, coloro che conoscevano il proprio

coach da più anni riportavano di percepire maggiore impegno e complementarità nella relazione.

Non sono state osservate, invece, correlazioni significative tra i tre costrutti del CART-Q e le variabili *genere*, *età*, *anni di pratica* (dello sport attuale), *tipo di sport praticato* (individuale vs. di squadra), *tipo di allenamento* (individuale vs. di squadra), *anni di allenamento con il coach attuale*, *eventuali esperienze precedenti con altri coach* e *qualità delle esperienze con coach precedenti*.

Relativamente al campione degli allenatori, correlazioni positive sono state evidenziate, tramite il coefficiente di correlazione Rho di Spearman, tra la variabile *livello di competizione* e le sottoscale Impegno (I) ( $r = .20$ ;  $p < .05$ ) e Complementarità (C) ( $r = .21$ ;  $p < .05$ ): secondo questi risultati, dunque, all'aumentare del livello di competizione corrisponderebbe un incremento dell'impegno e della vicinanza percepiti nella relazione da parte dell'allenatore.

Per indagare le correlazioni relative alla variabile *sport insegnato* (“*In quale sport pratici la tua attività di coaching al momento?*”), invece, sono stati considerati solamente i tre sport con la frequenza più elevata, ossia *calcio* ( $n = 48$ ), *ginnastica artistica/ritmica* ( $n = 13$ ) e *pallavolo* ( $n = 26$ ). I risultati, riportati nella *Tabella 6*, hanno evidenziato differenze significative tra i 3 sport. Nello specifico, coloro che avevano affermato di praticare la propria attività di coaching nell'ambito della ginnastica artistica/ritmica avevano riportato punteggi più elevati in tutte e tre le sottoscale del CART-Q, indicando quindi di percepire maggiori livelli di impegno, vicinanza e complementarità rispetto a coloro che invece allenavano nel settore del calcio e della pallavolo. Tuttavia, poiché il numero di coach impegnati nella ginnastica artistica/ritmica è più basso rispetto al numero di coach impegnati negli altri due sport, sarebbe opportuno considerare questi dati con cautela perché i risultati, almeno in parte, potrebbero essere stati influenzati da questo fattore.

*Tabella 6. Statistiche descrittive della variabile "sport insegnato"*

	<b>Impegno</b>	<b>Vicinanza</b>	<b>Complementarità</b>
<b>Calcio</b>	M = 4.9 DS = 1.1	M = 5.6 DS = 1.1	M = 5.5 DS = 1.2

<b>Ginnastica artistica/ritmica</b>	M = 5.7 DS = 0.7	M = 6.6 DS = 0.2	M = 6.2 DS = 0.7
<b>Pallavolo</b>	M = 5.1 DS = 1.4	M = 5.5 DS = 1.4	M = 5.4 DS = 1.6

Non sono state rilevate, infine, correlazioni significative tra i tre costrutti del CART-Q e le variabili *età*, *genere*, *tipo di sport* in cui si pratica l'attività di coaching (individuale vs. di squadra), *anni di coaching* (nello sport attuale), *ore di allenamento*, *sport praticato precedentemente* (in qualità di atleta – sì/no), *concordanza tra sport praticato e sport insegnato*, *esperienze di coaching precedenti* (in sport differenti da quello attuale), *possesso di un brevetto* (sì/no) e *livello del brevetto posseduto*.

In conclusione, nonostante siano state individuate delle correlazioni tra le sottoscale del CART-Q e alcune variabili indagate tramite la scheda informativa, è importante considerare i dati appena presentati con estrema cautela in quanto le correlazioni riscontrate sono risultate nella quasi totalità dei casi piuttosto deboli.

## 5.4 Discussione

La presente ricerca ha avuto come scopo principale quello di fornire un contributo alla validazione italiana di uno strumento in grado di misurare la qualità e il contenuto della relazione coach-atleta, il Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). Questo appare particolarmente importante, in quanto nel contesto italiano è ancora scarso il numero di strumenti a disposizione per la misurazione di variabili legate alla pratica sportiva.

Il primo obiettivo di questo studio è stato quello di verificare, mediante un'analisi fattoriale confermativa, se anche nel contesto italiano è confermato il modello sottostante allo strumento emerso dalle validazioni condotte in altri contesti culturali. Per questo motivo sono stati testati e in seguito confrontati un modello a tre fattori di primo ordine (M3) e un modello a fattore unico sovraordinato (M1). Lo stesso procedimento è stato eseguito prima sui dati provenienti dal campione degli atleti e poi sui dati raccolti tramite

il campione degli allenatori e, in entrambi i casi, il confronto tra i due modelli ha favorito il modello a tre fattori di primo ordine (M3), suggerendo quindi l'esistenza di tre componenti distinte, ma correlate, della relazione coach-atleta ed eliminando qualsiasi dubbio relativo alla possibilità di definire la CAR un costrutto unidimensionale.

Il secondo obiettivo di questo studio è stato quello di analizzare le proprietà psicometriche del CART-Q – tradotto dalla lingua originale alla lingua italiana mediante la *Back Translation Procedure* – e degli altri strumenti utilizzati, al fine di testarne l'attendibilità. I risultati ottenuti tramite l'utilizzo dell'alpha di Cronbach hanno indicato un buon livello di affidabilità da parte di ogni strumento impiegato (*Tabella 3*). Solamente la sottoscala *Comportamento Autocratico* (CA), che ha riportato un coefficiente  $\alpha$  pari a .60 con il campione degli atleti e pari a .47 con il campione degli allenatori, e la sottoscala *Supporto Sociale* (SS) dell'LSS, che ha riportato un coefficiente  $\alpha$  pari a .64 con il campione degli allenatori, hanno presentato un valore di attendibilità più basso. Al di là di ciò, è comunque possibile affermare che la versione italiana del CART-Q possiede un buon livello di affidabilità.

Il terzo obiettivo dello studio è stato quello di verificare la validità concorrente del CART-Q, attraverso l'analisi delle correlazioni presenti tra i costrutti di impegno, vicinanza e complementarità e le sottoscale degli altri strumenti inclusi nella ricerca in quanto già pubblicati in letteratura e finalizzati a misurare costrutti concettualmente correlati al contenuto del CART-Q. Mediante l'uso dell'indice di correlazione  $r$  di Pearson, sono state osservate diverse correlazioni positive e negative (*Tabella 4 e Tabella 5*) che hanno mostrato una buona validità concorrente sia per il CART-Q versione atleti, sia versione allenatori. Nel complesso, esse hanno suggerito che atleti e allenatori tendono a percepire maggiore impegno, vicinanza e complementarità nella relazione quando i coach adottano comportamenti volti a supportare l'autonomia, come fornire istruzioni e feedback positivi, dare supporto sociale e permettere agli atleti di esprimersi liberamente e di sperimentare. I risultati delle analisi, inoltre, suggeriscono che tali comportamenti incoraggiano la creazione di un clima motivazionale orientato sul compito che, a sua volta, può contribuire a promuovere lo sviluppo di una buona relazione coach-atleta. Al contrario, gli atleti che sperimentano in misura maggiore comportamenti autocratici da parte degli allenatori sembrano percepire attorno a sé un clima orientato sulla prestazione, il quale generalmente tende a limitare le opportunità di sviluppo di una buona CAR. Non

sono state, infine, osservate correlazioni significative tra le sottoscale del CART-Q e le due sottoscale dell'Interpersonal Reactivity Index (IRI).

Il quarto obiettivo dello studio, infine, è stato quello di esaminare la presenza di correlazioni positive e negative tra le sottoscale del CART-Q e una serie di variabili indagate mediante una scheda informativa presente all'inizio del questionario somministrato. Diverse sono le correlazioni che sono state evidenziate; tuttavia, quelle più rilevanti suggeriscono che gli atleti che spendono più tempo nell'allenamento (inteso in termini sia di ore settimanali che di giorni settimanali), quelli che conoscono i propri allenatori da più tempo e quelli che competono a livelli più alti, tendono a presentare punteggi più elevati nelle varie sottoscale del CART-Q, riportando dunque una maggiore percezione di impegno, vicinanza e complementarità nella relazione. Allo stesso modo, i dati raccolti tramite il campione degli allenatori suggeriscono che i coach che esercitano la propria attività di coaching a livelli competitivi più elevati sembrano favorire nei propri atleti una maggiore percezione di impegno e vicinanza.

## CONCLUSIONI

I risultati della ricerca appena presentata forniscono una definizione scientifica della relazione coach-atleta e supportano la versione italiana del CART-Q come strumento psicometrico valido per misurarne la qualità e il contenuto. Tuttavia, ci sono alcune considerazioni relative alla ricerca condotta che rendono opportuno interpretare i dati con cautela. Esse, inoltre, possono essere intese come suggerimenti per la ricerca futura in tale ambito.

La prima considerazione riguarda la numerosità campionaria. Il campione della ricerca, che conta 192 atleti e 140 coach, per un totale di 332 partecipanti, ha permesso di raccogliere dati eterogenei rispetto a diverse variabili legate alla pratica sportiva (ad es. il tipo di sport praticato, gli anni di pratica o di coaching alle spalle e così via), i quali hanno condotto a risultati interessanti nel momento in cui sono state indagate le correlazioni con le varie sottoscale impiegate nello studio. Tuttavia, ci sono state alcune variabili per cui le risposte si sono concentrate maggiormente su una o due delle opzioni di scelta possibili, andando quindi a rendere i dati meno equilibrati. Alcune variabili che hanno riscontrato questo limite sono, ad esempio, la variabile *genere* nel campione negli allenatori, la quale ha registrato un rapporto 1:2 a favore del genere maschile, oppure la variabile *livello di competizione*, in cui il numero dei partecipanti che ha selezionato le risposte “preagonistico” e “agonistico internazionale” è risultato di gran lunga inferiore al numero dei partecipanti che invece ha riferito di competere a livello regionale. Poiché il genere e il livello di competizione sono due fattori potenzialmente influenti nell’ambito sportivo per via dei bisogni, delle preferenze e degli obiettivi differenti che richiedono, non è sbagliato supporre che lo sbilanciamento di questi dati abbia influito sugli esiti delle correlazioni. Per questo motivo, si raccomanda in futuro di utilizzare campioni più ampi che permettano di raccogliere dati al contempo eterogenei ed equilibrati.

La seconda considerazione riguarda il periodo di raccolta dati. Poiché il questionario è stato somministrato nei mesi di Maggio e Giugno e dunque nella fase conclusiva della stagione sportiva, si può supporre che le risposte alle varie sottoscale, e in particolare al CART-Q, possano essere state influenzate dagli avvenimenti e dai risultati della stagione appena trascorsa. Fare valutazioni rispetto alla propria relazione



con l'allenatore o con l'atleta all'inizio di una stagione sportiva, quando tutto deve ancora succedere, e farle alla fine dell'anno, a seguito di risultati positivi e negativi, può chiaramente essere diverso. In futuro, potrebbe essere interessante coinvolgere allenatori e atleti in uno studio longitudinale che preveda la somministrazione del CART-Q all'inizio e alla fine della stagione sportiva, al fine di osservare eventuali differenze e cambiamenti nelle risposte legate alla percezione dell'impegno, della vicinanza e della complementarità nella relazione.

La terza considerazione riguarda gli strumenti impiegati nel questionario. Dal momento che l'Interpersonal Reactivity Index (IRI) non ha riportato correlazioni significative con il CART-Q in nessuno dei due campioni, in futuro sarebbe opportuno considerare altri strumenti per indagare eventuali correlazioni tra la CAR e alcune abilità individuali.

Al di là di queste considerazioni, la ricerca appena presentata fornisce un valido contributo all'adattamento italiano del CART-Q, che risulta ancora più significativo se si considera che è stata tradotta e validata nella lingua italiana la versione lunga dello strumento. In altri paesi, infatti, la LvCART-Q non ha riscontrato un buon adattamento e ciò ha portato diversi studiosi a dedicarsi alla traduzione e alla validazione della versione breve, che ad oggi risulta dunque molto più diffusa e utilizzata rispetto a quella lunga (Jowett & Yang, 2013).

Molteplici i vantaggi che la validazione italiana del CART-Q fornisce sul piano applicativo.

In primo luogo, il CART-Q potrebbe essere impiegato a scopo di ricerca: attraverso il confronto con variabili e costrutti più o meno centrali nella pratica sportiva, tale strumento potrebbe aiutare a scoprire correlazioni ancora celate o poco studiate e potrebbe contribuire a fare maggiore chiarezza sulle relazioni diadiche nei contesti sportivi e sui fattori che le ostacolano o le favoriscono.

In secondo luogo, a partire dai dati raccolti tramite il suo utilizzo, esso potrebbe essere impiegato per programmare e implementare interventi che permettano di apportare cambiamenti di valore nel contesto sportivo, ponendosi dunque come un aiuto concreto nel processo di miglioramento e incremento della qualità dell'esperienza sportiva.

Infine, tale strumento potrebbe essere utilizzato sul piano dell'assessment e della valutazione per prevenire e trattare, sia con atleti che con allenatori, un'ampia gamma di problematiche e difficoltà che potrebbero insorgere in un contesto altamente complesso e dinamico come quello sportivo.

## BIBLIOGRAFIA

- Abraham, A., Collins, D., & Martindale, R. (2006). The coaching schematic: Validation through expert coach consensus. *Journal of sports sciences*, 24(06), 549-564.
- Adie, J. W., & Jowett, S. (2010). Meta-Perceptions of the Coach–Athlete, Achievement Goals, and Intrinsic Motivation, Sport Participants. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2750–2773
- Allen, M. S., Jones, M., McCarthy, P. J., Sheehan-Mansfield, S., & Sheffield, D. (2013). Emotions correlate with perceived mental effort and concentration disruption in adult sport performers. *European Journal of Sport Science*, 13(6), 697–706.
- Amabile, T.M., Hennessey, B.A. and Grossman, B.S. (1986). Social influence on creativity: the effects of contracted-for rewards. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 14–23.
- Ames C. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In GC Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161–176). Champaign, IL: Human Kinetics. 1992.
- Ames C., Archer J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80: 60-267, 1998.
- Antonini-Philippe R., Seiler R. Closeness, co-orientation and complementarity in coach–athlete relationships: What male swimmers say about their male coaches. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 159-171, 2006.
- Aoyagi MW, Cox RH and McGuire RT. Organizational citizenship behavior in sport: relationship with leadership, team cohesion, and athlete satisfaction. *J Appl Sport* 2008; 20: 25–41.
- Arnold, R., Fletcher, D., & Daniels, K. (2013). Development and validation of the organizational stressor indicator for sport performers (OSI-SP). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(2), 180–196.

- Balduck, A. L., & Jowett, S. (2010). Psychometric properties of the Belgian coach version of the coach–athlete relationship questionnaire (CART-Q). *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 779–786.
- Balduck, A. L., Jowett, S., & Buelens, M. (2011). Factorial and predictive validity of the Belgian version of the CART-Q. *International Journal of Sport Psychology*, 42, 204–226.
- Bandura A. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296– 3319.
- 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.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). A review of controlling motivational strategies from a self-determination theory perspective: Implications for sports coaches. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 2(2), 215–233.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43–88.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In *Encyclopedia of Adolescence* (edited by R.M. Lerner, A.C. Petersen and J. Brooks-Gunn), pp. 746–758. New York: Garland.
- Beauchamp, P.H., Halliwell, W.R., Fournier, J.F. and Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157–170.
- Berardinis, J. D., Barwind, J., Flaningam, R. R., & Jenkins, V. (1983). Enhanced interpersonal relation as predictor of athletic performance. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 243–2

- 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 & Exercise Psychology*, 23, 85–107.
- Biddle S J H. Enhancing motivation in physical education. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 101–127). Champaign, IL: Human Kinetics. 2001.
- Black, A.E. and Deci, E.L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–75.
- Blom, L. C., Watson, J. C. I. I., & Spadaro, N. (2011). The impact of a coaching intervention on the coach-athlete dyad and athlete sport experience. *Nova Science Publishers, Inc., 1947*, 187.
- Boggiano, A.K. (1998). Maladaptive achievement patterns: a test of a diathesis-stress analysis of helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1681–1695.
- Boggiano, A.K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A. and Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319–336.
- Bormann KC and Rowold J. Transformational leadership and followers' objective performance over time: insights from German basketball. *J Appl Sport Psychol* 2016; 28: 367–373.
- Bormann KC, Schulte-Coerne P, Diebig M, et al. Athlete characteristics and team competitive performance as moderators for the relationship between coach transformational leadership and athlete performance. *J Sport Exerc Psychol* 2016; 38: 268–281.
- Brawley, L.B. and Vallerand, R.J. (1985). Effects of informational and controlling fitness leaders on participants' interest and intention to pursue engagement in a fitness program. Unpublished manuscript, University of Waterloo, Waterloo, Canada.
- Breitmayer, B.J. and Ricciuti, H.N. (1988). The effect of neonatal temperament on caregiver behavior in the newborn nursery. *Infant Mental Health Journal*, 9, 158–172

Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R. and Pelletier, L.G. (1995). De´veloppement et validation d’une mesure de motivation intrinse`que, extrinse`que et d’amotivation en contexte sportif: l’E`chelle de motivation dans les sports (EMS) [On the development and validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465–489.

Burns, J. M. (2012). *Leadership*. Open Road Media.

Cakioglu A. Leadership and satisfaction in soccer: examination of congruence and players’ position. MS Thesis, Middle East Technical University, 2003.

Carron AV, Brawley LR and Widmeyer WN. Measurement of cohesion in sport and exercise. In: Duda JL (ed.) *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness information Technology, 1998, pp.213–226.

Charbonneau D, Barling J and Kelloway EK. Transformational leadership and sports performance: the mediating role of intrinsic Motivation<sup>1</sup>. *J Appl Soc Psychol* 2001; 31: 1521–1534.

Chelladurai P and Riemer H. Measurement of leadership in sport. In: Duda J (ed.) *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 1998, pp.227–256.

Chelladurai P and Riemer HA. A classification of facets athlete satisfaction. *J Sport Manage* 1997; 11: 13–159.

Chelladurai P, Imamura H, Yamaguchi Y, et al. Sport leadership in a cross-national setting: the case of Japanese and Canadian university athletes. *J Sport Exerc Psychol* 1988; 10: 374–389.

Chelladurai P. A personal journey in theorizing in sport management. *Sport Manage Rev* 2013; 16: 22–28.

Chelladurai P. Leadership in sports. In: Tenenbaum G and Eklund RC (eds) *Handbook of sport psychology*, 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2007, pp.113–135.

Chelladurai P. Leadership in sports: a review. *Int J Sport Psychol* 1990; 21: 328–354.

Chelladurai P. Leadership. In: Singer RN, Murphey M, Tennant LK, eds. Handbook on Research on Sport Psychology. New York: Macmillan, 1993: 647–671.

Chelladurai, P., & Carron, A. V. (1983). Athletic maturity and preferred leadership. *Journal of Sport Psychology*, 5, 371–380.

Chow G, Feltz DL. Exploring the relationships between collective efficacy, perceptions of success, and team attributions. *J Sports Sci* 2008; 26: 1179–1189.

Connell, J.P. and Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 23: Self-processes and Development (edited by M.R. Gunnar and L.A. Sroufe), pp. 43–77. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cordova, D.I. and Lepper, M.R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715–730.

Côté J and Gilbert W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *Int J Sports Sci Coach* 2009; 4: 307–323.

Cotterill S and Fransen K. Leadership development in sports teams. In: Z Zenko and L Jones (eds) *Essentials of exercise and sport psychology: an open access textbook*. Society for Transparency, Openness, and Replication in Kinesiology, 2021, pp.588–612.

Cresswell, S., & Eklund, R. (2007). Athlete burnout: A longitudinal qualitative study. *The Sport Psychologist*, 21(1), 1–20.

Davis, L., & Jowett, S. (2010). Investigating the interpersonal dynamics between coaches and athletes based on fundamental principles of attachment. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4, 112–132.

Davis, L., Appleby, R., Davis, P., Wetherell, M., & Gustafsson, H. (2018). The role of coach-athlete relationship quality in team sport athletes' psychophysiological exhaustion: implications for physical and cognitive performance. *Journal of sports sciences*, 36(17), 1985-1992.

- Davis, L., Jowett, S., & Lafrenière, M.-A. (2013). An attachment theory perspective in the examination of relational processes associated with coach-athlete dyads. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(2), 156–167.
- Davis, P. A., & Davis, L. (2016). Emotions and emotion regulation in coaching. In P. A. Davis (Ed.), *The psychology of effective coaching and management*. New York, NY: Nova Science Publishers Inc.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press.
- DeCharms, R. (1976). *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 11-40.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Connell, J.P. and Ryan, R.M. (1989). Selfdetermination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74, 580–590.
- Deci, E.L., Driver, R.E., Hotchkiss, L., Robbins, R.J. and McDougal Wilson, I. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151–162.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. and Leone, D.R. (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Deci, E.L., Koestner, R. and Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627–668.



- Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R. and Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74, 852–859.
- DeFreese, J., & 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), 619–630.
- Duck S. Relational maintenance a shared meaning system. In: Canary DJ, Stafford L, eds. *Communication and Relational Maintenance*. London: Academic Press, 1994: 44–60.
- Duda JL., Whitehead J. Measurement of goal perspectives in the physical domain. In JL Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement*. (pp. 21–48). Morgantown, WV: FIT, 1998.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate.
- Dwyer, J.J.M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values*, 19, 18–26.
- Eisenberger, R. and Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153– 1166.
- Eisenberger, R. and Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153– 1166.
- Felton, L., & Jowett, S. (2017). Self-determination theory perspective on attachment, need satisfaction, and well-being in a sample of athletes: A longitudinal study. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 11(4), 304-323.
- Feltz DL, Chase MA. The measurement of self-efficacy and confidence in sport. In: Duda JL, ed. *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, 1998: 65–80.
- Fisher, C.D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273–288.

Fletcher, D., Hanton, S., & Mellalieu, S. D. (2006). A competitive anxiety review: Recent directions in sport psychology research. In S. Hanton & S. D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 321–373). Hauppauge, NY: Nova Science.

Fortier, M.S. and Grenier, M.N. (1999). Les de'terminants personnels et situationnels de l'adhe'rence a` l'exercice: une e'tude prospective [Personal and situational determinants of exercise adherence]. *STAPS*, 48, 25–37.

Freedman, S.M. and Phillips, J.S. (1985). The effects of situational performance constraints on intrinsic motivation and satisfaction: the role of perceived competence and self-determination. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, 397–416.

Friesen, A., Lane, A., Galloway, S., Stanley, D., Nevill, A., & Ruiz, M. C. (2017). Coach–Athlete perceived congruence between actual and desired emotions in karate competition and training. *Journal of Applied Sport Psychology*, 1–12. doi:10.1080/10413200.2017.1388302

Gardner DE, Shields DL, Bredemeier BJ, et al. The relationship between perceived coaching behaviors and team cohesion among baseball and softball players. *Sport Psychol* 1996; 10: 367–381.

Gomes AR, Almeida A and Resende R. Athletes' perception of leadership according to their perceptions of goal achievement and sport results. *Percept Mot Skills* 2020; 127: 415–431.

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. and Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254–264.

Grolnick, W.S. and Apostoleris, N.H. (2002). What makes parents controlling? In *Handbook of Self-Determination Research* (edited by E.L. Deci and R.M. Ryan), pp. 161–181. Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Grolnick, W.S. and Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.

- Grolnick, W.S. and Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Grolnick, W.S., Frodi, A. and Bridges, L. (1984). Maternal control style and the mastery motivation of one-year-olds. *Infant Mental Health Journal*, 5, 72–82
- Grusec, J.E. and Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: a reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4–19.
- Gustafsson, H., DeFreese, J. D., & Madigan, D. J. (2017). Athlete burnout: Review and recommendations. *Current Opinion in Psychology*, 16, 109–113.
- Gustafsson, H., Hassmén, P., Kenttä, G., & Johansson, M. (2008). A qualitative analysis of burnout in elite Swedish athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(6), 800–816.
- Halliwell, W. (1977). The effect of cognitive development on children's perceptions of intrinsically and extrinsically motivated behavior. In *Psychology of Motor Behavior and Sport* (edited by D. Landers and R. Christina), pp. 403– 419. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hampson, R., & Jowett, S. (2014). Effects of coach leadership and coach–athlete relationship on collective efficacy. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 24(2), 454-460.
- Harackiewicz, J., Manderlink, G. and Sansone, C. (1984). Rewarding pinball wizardry: the effects of evaluation on intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 287–300.
- Henderlong, J. and Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 128, 774–795.
- Heuzé J-P, Raimbault N, Fontayne P. Relationships between cohesion, collective efficacy and performance in professional basketball teams: an examination of mediating effects. *J Sports Sci* 2006; 24: 59–68.
- Hinde RA. *Relationships: A Dialectical Perspective*. London: Psychology Press, 1997.

- Hoffman, M.L. (1970). Moral development. In Carmichael's Manual of Child Psychology, Vol. 2 (edited by P.H. Mussen), pp. 261–359. New York: Wiley.
- Horn, T.S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic setting: methodological considerations. *Journal of Sport Psychology*, 6, 60–76.
- Horne, T., & Carron, A. V. (1983). Compatibility in the coach–athlete relationship. *Journal of Sport Psychology*, 7, 137–149.
- 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.
- Jowett S. Coach–athlete relationships ignite sense of groupness. In: Beauchamp MR, Eys MA, eds. *Group dynamics in exercise and sport psychology: contemporary themes*. Oxon: Routledge, 2008: 63–77.
- Jowett S. The coach-athlete partnership. *The Psychologist*, 18, 412-415, 2005.
- Jowett, S. (2003). When the "honeymoon" is over: A case study of a coach-athlete dyad in crisis. *Sport Psychologist*, 17, 444–460.
- Jowett, S. (2005). On repairing and enhancing the coach–athlete relationship. In S. Jowett & M. Jones (Eds.), *The psychology of coaching* (pp. 14– 26). Leicester, England: The British Psychological Society.
- Jowett, S. (2006). Interpersonal and structural features of Greek coach-athlete dyads performing in individual sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 69–81.
- Jowett, S. (2007). Interdependence analysis and the 3 + 1Cs in the coach– athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavalley (Eds.), *Social psychology in sport*, (pp. 63–77). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S. (2008a). Moderators and mediators of the association between the coach-athlete relationship and physical self-concept. *International Journal of Coaching Science*, 2, 43–62.

- Jowett, S. (2008b). Outgrowing the familial coach-athlete relationship. *International Journal of Sport Psychology*, 39, 20–40.
- Jowett, S. (2009). Validating coach-athlete relationship measures with the nomological network. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 34–51.
- Jowett S, Chaundy V. An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dyn* 2004: 8: 302–311.
- Jowett S, Cockerill I. Incompatibility in the coach-athlete relationship. In: Cockerill I, ed. *Solutions in Sport Psychology*. London: Thompson Learning, 2002.
- Jowett S, Meek G. Closeness, Co-orientation and Complementarity in the family coach-athlete relationship: a case study Manuscript under review, 2002.
- Jowett S, Shanmugan V, Caccoulis S. Collective efficacy as a mediator of the link between interpersonal relationships and athlete satisfaction in team sports. *Int J Sport Exerc Psychol* 2012: 10: 66–78.
- Jowett, S., & Cockerill, I. M. (2003). Olympic medallists' perspective of the athlete-coach relationship. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 313–331.
- Jowett, S., & Felton, L. (2014). Relationships and attachments in teams. In M. Beauchamp & M. Eys (Eds.), *Group dynamics advances in sport and exercise psychology* (2nd ed., pp. 73–92). New York: Routledge
- Jowett, S., & Frost, T. C. (2007). Race/ethnicity in the all-male coach-athlete relationship: Black footballers' narratives. *Journal of International Sport and Exercise Psychology*, 3, 255–269.
- Jowett, S., & Meek, G. A. (2000). The coach-athlete relationship in married couples: An exploratory content analysis. *Sport Psychologist*, 14, 157–175.
- Jowett, S., & Nezelek, J. (2012). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach-athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29, 287–301.

- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The Coach– Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, 245–257.
- Jowett, S., & Poczwardowski, A. (2007). Understanding the coach-athlete relationship. In S. Jowett & D. Lavalle (Eds.), *Social psychology in sport* (pp. 3–14). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jowett, S., & Shanmugam, V. Relational coaching in sport: It's psychological underpinnings and practical effectiveness. In R. Schinke, K. R. McGannon, & B. Smith (Eds.), *Routledge international handbook of sport psychology*. London: Routledge. 2016.
- Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social networks in sport: Parental influence on the coach-athlete relationship. *Sport Psychologist*, 19, 267–287.
- Jowett, S., Shanmugam, V., & Caccoulis, S. (2012). Collective efficacy as a mediator of the link between interpersonal relationships and athlete satisfaction in team sports. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 66–78.
- Kast, A. and Connor, K. (1988). Sex and age differences in response to informational and controlling feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 514–523.
- Kelman, H.C. (1961). Processes of opinion change. *Public Opinion Quarterly*, 25, 57–78.
- Kim, H. D., & Cruz, A. B. (2016). The influence of coaches' leadership styles on athletes' satisfaction and team cohesion: A meta-analytic approach. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11(6), 900-909.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. and Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- Koestner, R., Zuckerman, M. and Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383–390.
- Lafreniere, 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, 144–152.

- Lepper, M.R. and Greene, D. (1975). Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479–486.
- Lepper, M.R., Greene, D. and Nisbett, R.E. (1973). Undermining children's interest with extrinsic rewards: a test of the 'overjustification effect'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- Lepper, M.R., Sagotsky, G., Dafoe, J.L. and Greene, D. (1982). Consequences of superfluous social constraints: effects on young children's social inferences and subsequent intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 51–65.
- Li, F. (1999). The Exercise Motivation Scale: its multifaceted structure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97–115.
- Lopez de Subijana, C., Martin, L. J., Ramos, J., & Cote, J. (2021). How coach leadership is related to the coach-athlete relationship in elite sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 16(6), 1239-1246.
- Lorimer, R., & Jowett, S. (2009). Empathic accuracy, meta-perspective, and satisfaction in the coach-athlete relationship. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 201–212.
- Lyle, J. (2002). *Sports coaching concepts: A framework for coaches' behaviour*. London: Routledge.
- Lynch, J. (2001). *Creative coaching*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Magyar TM, Feltz DL, Simpson IP. Individual and crew level determinants of collective efficacy in rowing. *J Sport Exerc Psychol* 2004; 26: 136–153.
- Martin, J.E. and Dubbert, P.M. (1982). Exercise applications and promotion in behavioral medicine: current status and future directions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 1004–1017.
- McGraw, K.O. and McCullers, J.C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285–294.

- Myers, N. D., Chase, M. A., Beauchamp, M. R., & Jackson, B. (2010). Athletes' perceptions of coaching competency scale II-High school teams. *Educational and Psychological Measurement, 70*(3), 477-494.
- Myers, N. D., Feltz, D. L., Maier, K. S., Wolfe, E. W., & Reckase, M. D. (2006). Athletes' evaluations of their head coach's coaching competency. *Research quarterly for exercise and sport, 77*(1), 111-121.
- Newcomb TM. An approach to the study of communicative acts. *Psychol Rev 1953; 60*: 393–404.
- Newland A, Newton M, Podlog L, et al. Exploring the nature of transformational leadership in sports: a phenomenological examination with female athletes. *Qual Res Sport Exerc Health 2015; 7*: 663–687.
- Newsom, J. T., Rook, K. S., Nishishiba, M., Sorkin, D. H., & Mahan, T. L. (2005). Understanding the relative importance of positive and negative social exchanges: Examining specific domains and appraisals. *The Journals of Gerontology: Series B, 60*(6), 304–312.
- Nicholls, A. R., Levy, A. R., Jones, L., Meir, R., Radcliffe, J. N., & Perry, J. L. (2016). Committed relationships and enhanced threat levels: Perceptions of coach behavior, the coach–Athlete relationship, stress appraisals, and coping among athletes. *International Journal of Sports Science & Coaching, 11*(1), 16–26.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review, 91*(3), 328.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Noels, K.A., Cle'ment, R. and Pelletier, L.G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The Modern Language Journal, 83*, 23–34.
- Nordin-Bates E., Quedstedt IJ., Walker E. Redding climate change in the dance studio: findings from the UK Centres for Advanced Training Sport, Exercise, and Performance Psychology. 10.1037/a0025316 Advance online publication, 2011.



- Ntoumanis N., Biddle SJH. Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315–332, 1999.
- Oldridge, N.B. and Jones, N. (1983). Improving patient compliance in cardiac exercise rehabilitation: effects of written agreement and self-monitoring. *Journal of Cardiac Rehabilitation*, 3, 257–262.
- Olympiou, A., Jowett, S., & Duda, J. L. (2008). The psychological interface between the coach-created motivational climate and the coach-athlete relationship in team sports. *Sport Psychologist*, 22, 423–438.
- Paskevich DM, Brawley LR, Dorsch KD, Widmeyer WN. Relationship between collective efficacy and team cohesion: conceptual and measurement issues. *Group Dyn* 1999; 3: 210–222.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. and Brière, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279–306.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M. and Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35–53.
- Pelletier, L.G., Vallerand, R.J. and Brière, N.M (2003). When coaches become autonomy supportive: effects on intrinsic motivation, persistence, and performance. Unpublished manuscript, University of Ottawa, Ottawa, Canada.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 12(1), 54-59.
- Pilus AH and Saadan R. Coaching leadership styles and athlete satisfactions among hockey team. *J Hum Capital Dev* 2009; 2: 77–87.
- Pittman, R.S., Davey, M.E., Alafat, K.A., Wetherill, K.V. and Kramer, N.A. (1980). Informational versus controlling verbal rewards. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39, 228–233.

- Pittman, T.S., Emery, J. and Boggiano, A.K. (1982). Intrinsic and extrinsic motivational orientations: reward induced changes in preference for complexity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 789–797.
- Plant, R.W. and Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: an investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435–449.
- Poczwardowski A., Barott JE., Henschen KP. The athlete and coach: Their relationship and its meaning: Results of an interpretative study. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 116–140, 2002.
- Prapavessis, H., & Carron, A. V. (1997). Sacrifice, cohesion, and conformity to norms in sport teams. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 1(3), 231.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312–330.
- Reeve, J. and Deci, E.L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24–33.
- Reeve, J., Bolt, E. and Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537–548.
- Renshaw, I., Oldham, A. R., Davids, K., & Golds, T. (2007). Changing ecological constraints of practice alters coordination of dynamic interceptive actions. *European Journal of Sport Science*, 7(3), 157–167.
- Rhind DJA., Jowett S. Relationship maintenance strategies in the coach–athlete relationship: the development of the COMPASS model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22, 106-121, 2010.
- Rhind, D. J. A., & Jowett, S. (2010). Initial evidence for the criterion-related and structural validity of the long versions of the direct and meta-perspectives of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire. *European Journal of Sport Science*, 10, 359–370.
- Riemer H and Chelladurai P. Leadership and satisfaction in athletes. *J Sport Exerc Psychol* 1995; 17: 276–293.

- Roberts GC., Ommundsen Y. Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Sport*, 6, 46-56, 1996.
- Robinson TT and Carron AV. Personal and situational factors associated with dropping out versus maintaining participation in competitive sport. *J Sport Psychol* 1982; 4: 364–378.
- Rosenthal, R. and Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: the first 345 studies. *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 377–386.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The darker and brighter sides of human existence: Basic psychological needs as a unifying concept. *Psychological inquiry*, 11(4), 319-338.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, R.M., Mims, V. and Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736–750.
- Sarrazin, P., Vallerand, R.J., Guillet, E., Pelletier, L.G. and Cury, F. (2001). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 31, 1–24.
- Shepherd, D. J., Lee, B., & Kerr, J. H. (2006). Reversal theory: A suggested way forward for an improved understanding of interpersonal relationships in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 143–157.
- Shields DL, Gardner DE, Bredemeier BJ, et al. The relationship between leadership behaviors and group cohesion in team sports. *J Psychol* 1997; 131: 196–210.
- Smith, R.E. and Smoll, F.L. (1996). The coach as a focus of research and intervention in youth sports. In *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective* (edited by F.L. Smoll and R.E. Smith), pp. 125–141. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. In *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 18 (edited by L. Berkowitz), pp. 247–305. New York: Academic Press.

Stenling A and Tafvelin S. Transformational leadership and well-being in sports: the mediating role of need satisfaction. *J Appl Sport Psychol* 2014; 26: 182–196.

Swann, W.B. and Pittman, T.S. (1977). Initiating play activity of children: the moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. *Child Development*, 48, 1128– 1133.

Thomas, J.R. and Tennant, L.K. (1978). Effects of rewards on children's motivation for an athletic task. In *Psychological Perspectives in Youth Sports* (edited by F.L. Smoll and R.E. Smith), pp. 123–144. Washington, DC: Hemisphere.

Turman P. Coaches and cohesion: the impact of coaching techniques on team cohesion in the small group setting. *J Sport Behav* 2003; 26: 86–104.

Vallerand, R.J. (1983). The effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100–107.

Vallerand, R.J. and Pelletier, L.G. (1985). Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: generalization to the world of swimming. Paper presented at the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology Conference, Montreal, Canada.

Vallerand, R.J. and Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: a test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102.

Vallerand, R.J. and Rousseau, F.L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: a review using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In *Handbook of Sport Psychology*, 2nd edn (edited by R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle), pp. 389–416. New York: Wiley.

Vanden Auweele YV, Rzewnicki R. Putting relationship issues in sport in perspective. *Int J Sports Psychol* 2000; 31: 573–577.

Vella SA, Oades LG and Crowe TP. The application of coach leadership models to coaching practice: current state and future directions. *Int J Sports Sci Coach* 2010; 5: 425–434.

- Watson CB, Chemers MM, Preiser N. Collective efficacy: a multilevel analysis. *Pers Soc Psychol Bull* 2001; 27: 1057–1068.
- Weinberg R and Gould D. *Foundations of sport and exercise psychology*, 6th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2015.
- Weiss MR and Friedrichs WD. The influence of leader behaviors, coach attributes and institutional variables on performance and satisfaction of collegiate basketball teams. *J Sport Psychol* 1986; 8: 332–346.
- Westre KR and Weiss MR. The relationship between perceived coaching behaviors and group cohesion in high school football teams. *Sport Psychol* 1991; 5: 41–54.
- Williams, G.C. and Deci, E.L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.
- Williams, L. and Gill, D.L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 363–378.
- Wylleman, P. (2000). Interpersonal relationships in sport: Uncharted territory in sport psychology research. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 555–572.
- Xiang P., Coughlin GB. Achievement goals, perceived motivational climate and their relation to students' satisfaction with physical activity. *Research Quarterly for Sport and Exercise*, 76: A96, 2005.
- Yang, S. X., & Jowett, S. (2010a). An examination of the psychometric properties of the Chinese Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). *International Journal of Coaching Science*, 4, 73–89.
- Yang, S. X., & Jowett, S. (2010b). Effects of big-five personality traits on the quality of relationship and satisfaction in coach-athlete dyads. Manuscript submitted for publication.
- Zaccaro SJ, Blair V, Peterson C, Zazanis M. Collective efficacy. In: Maddux JE, ed. *Self-efficacy, adaptation and adjustment: theory, research, and application*. New York: Plenum Press, 1995: 305–328.

Zhong, R. S., & Wang, D. (2007). A cross-cultural validity of coach-athlete relationship questionnaire. *Journal of Wuhan Institute of Physical Education*, 4, 156–159.

## APPENDICE - La versione italiana del CART-Q

*Tabella 7. Gli item in lingua originale e tradotti del CART-Q (versione per l'atleta)*

	Versione originale del CART-Q	Traduzione italiana del CART-Q
	<i>During training...</i>	<i>Durante l'allenamento...</i>
1*	I trust my coach	Ho fiducia nel/la mio/a coach
2*	I like my coach	Mi piace il/la mio/a coach
3*	I respect my coach	Rispetto il/la mio/a coach
4*	I appreciate the sacrifices my coach has experienced to improve performance	Apprezzo i sacrifici del/la mio/a coach per migliorare la performance
5	I value my coach	Do importanza al/la mio/a coach
6	I care about my coach	Ho a cuore il/la mio/a coach
7	I feel unhappy seeing my coach unhappy	Mi sento triste se vedo il/la mio/a coach triste
8*	I am committed to my coach	Mi impegno con il/la mio/a coach
9*	I am close to my coach	Mi sento vicino a (non lontano da) il/la mio/a coach
10*	I think that my sport career is promising with my coach	Credo che la mia carriera sportiva sia promettente con il/la mio/a coach
11	I am committed to maintaining a close partnership with my coach	Mi impegno a mantenere una stretta cooperazione con il/la mio/a coach
12	I would not let a disappointment affect my commitment to my coach	Non lascerei che una delusione influenzi il mio impegno verso il/la mio/a coach
13	I cannot imagine ending my relationship with my coach in the next year	Non riesco ad immaginare di concludere il mio rapporto con il/la mio/a coach nel prossimo anno
14	I expect to be close to my coach the season after this one	Mi aspetto di rimanere vicino al/la mio/a coach nella stagione successiva
15	I have a clear vision about what performance could be achieved in the near future	Ho una visione chiara su quale performance possa essere raggiunta nel prossimo futuro
16	I think that my coach plays an important role in my future performance accomplishments	Credo che il/la mio/a coach giochi un ruolo importante nei risultati futuri della mia performance
17	I have put a great deal into my relationship with my coach, compared to other coaches with their athletes	Ho investito molto nella mia relazione con il/la mio/a coach rispetto ad altri atleti con i loro coach
18*	When I am coached by my coach, I am at ease	Quando sono allenato dal mio coach mi sento a mio agio
19*	When I am coached by my coach, I am ready to do my best	Quando sono allenato dal mio allenatore, sono pronto/a a dare il meglio

20*	When I am coached by my coach, I am responsive to his/her efforts	Quando sono allenato dal mio allenatore, sono responsivo/a ai suoi sforzi
21*	When I am coached by my coach, I adopt a friendly stance	Quando sono allenato dal mio allenatore, adotto un modo di pormi amichevole
22	I am organized	Sono organizzato/a
23	I am co-operative	Sono cooperativo/a
24	I am receptive	Sono ricettivo/a
25	I know how to approach him/her	So come approcciarlo/a
26	I am focused on the task in hand	Sono concentrato/a sul compito da svolgere
27	I readily seek my coach's views and opinions	Ricerco prontamente le vedute e le opinioni del/la mio/a coach
28	I pay attention to what my coach says	Presto attenzione a cosa dice il/la mio/a coach
29	I am clear about what is expected of me during training	Ho chiaro cosa ci si aspetta da me durante l'allenamento

Note: I numeri con gli asterischi denotano gli item che compongono la versione breve del CART-Q

**Tabella 8.** Gli item in lingua originale e tradotti del CART-Q (versione per l'allenatore)

	<b>Versione originale del CART-Q</b>	<b>Traduzione italiana del CART-Q</b>
	<i>During training...</i>	<i>Durante l'allenamento...</i>
1*	I trust my athlete	Ho fiducia nel/la mio/a atleta
2*	I like my athlete	Mi piace il/la mio/a atleta
3*	I respect my athlete	Rispetto il/la mio/a atleta
4*	I appreciate the sacrifices my athlete has experienced to improve performance	Apprezzo i sacrifici del/la mio/a atleta per migliorare la performance
5	I value my athlete	Do importanza al/la mio/a atleta
6	I care about my athlete	Ho a cuore il/la mio/a atleta
7	I feel unhappy seeing my athlete unhappy	Mi sento triste se vedo il/la mio/a atleta triste
8*	I am committed to my athlete	Mi impegno con il/la mio/a atleta
9*	I am close to my athlete	Mi sento vicino a (non lontano da) il/la mio/a atleta
10*	I think that my sport career is promising with my athlete	Credo che la mia carriera sportiva sia promettente con il/la mio/a atleta



11	I am committed to maintaining a close partnership with my athlete	Mi impegno a mantenere una stretta cooperazione con il/la mio/a atleta
12	I would not let a disappointment affect my commitment to my athlete	Non lascerei che una delusione influenzi il mio impegno verso il/la mio/a atleta
13	I cannot imagine ending my relationship with my athlete in the next year	Non riesco ad immaginare di concludere il mio rapporto con il/la mio/a atleta nel prossimo anno
14	I expect to be close to my athlete the season after this one	Mi aspetto di rimanere vicino al/la mio/a atleta nella stagione successiva
15	I have a clear vision about what performance could be achieved in the near future	Ho una visione chiara su quale performance possa essere raggiunta nel prossimo futuro
16	I think that my athlete plays an important role in my future performance accomplishments	Credo che il/la mio/a atleta giochi un ruolo importante nei risultati futuri della mia performance
17	I have put a great deal into my relationship with my athlete, compared to other coaches with their athletes	Ho investito molto nella mia relazione con il/la mio/a atleta rispetto ad altri atleti con i loro coach
18*	When I coach my athlete, I am at ease	Quando alleno il mio atleta, mi sento a mio agio
19*	When I coach my athlete, I am ready to do my best	Quando alleno il mio atleta, sono pronto/a a dare il meglio
20*	When I coach my athlete, I am responsive to his/her efforts	Quando alleno il mio atleta, sono responsivo/a ai suoi sforzi
21*	When I coach my athlete, I adopt a friendly stance	Quando alleno il mio atleta, adotto un modo di pormi amichevole
22	I am organized	Sono organizzato/a
23	I am co-operative	Sono cooperativo/a
24	I am receptive	Sono ricettivo/a
25	I know how to approach him/her	So come approcciarlo/a
26	I am focused on the task in hand	Sono concentrato/a sul compito da svolgere
27	I readily seek my athlete's views and opinions	Ricerco prontamente le vedute e le opinioni del/la mio/a atleta
28	I pay attention to what my athlete says	Presto attenzione a cosa dice il/la mio/a atleta
29	I am clear about what is expected of me during training	Ho chiaro cosa ci si aspetta da me durante l'allenamento

Note: I numeri con gli asterischi denotano gli item che compongono la versione breve del CART-Q