



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

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

Corso di laurea Magistrale in Psicologia Clinica Dello Sviluppo

Tesi di laurea Magistrale

**“La qualità della relazione atleta-allenatore. Un contributo
all’adattamento italiano del The Coach-Athlete Relationship
Questionnaire (CART-Q)”**

*“The quality of the athlete-coach relationship. A contribution to the Italian
adaptation of The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q)”*

Relatore

Prof. Paolo Albiero

Laureanda: Marica Oliana

Matricola: 2050761

Anno Accademico 2022-2023

INDICE

	Pagina
INTRODUZIONE	5
1. POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT	8
1.1. CONCETTUALIZZAZIONI DEL POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT	9
1.2. POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT E LO SPORT: ASPETTI POSITIVI E NEGATIVI	13
1.3. MODELLI DI POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT APPLICATI ALLO SPORT	14
1.4. ASPETTI CHE PROMUOVONO UN CONTESTO SPORTIVO BASATO SUL POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT	18
1.5. LIMITI DEL POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT ATTRAVERSO LO SPORT	22
2. L'IMPORTANZA DEL CLIMA MOTIVAZIONALE NELLO SPORT	26
2.1. LA MOTIVAZIONE: UNA PANORAMICA DELLE PRINCIPALI TEORIE	26
2.2. TEORIA DELL'AUTODETERMINAZIONE	29
2.3. CLIMA E ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE NELLO SPORT: ACHIEVEMENT GOAL THEORY (AGT)	31
2.4. EVIDENZE EMPIRICHE E IMPORTANZA DELL'ALLENATORE NELLA CREAZIONE DEL CLIMA MOTIVAZIONALE: MODELLO TARGET	36
3. INTRODUZIONE AL THE COACH-ATHLETE RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE (CART-Q)	43
3.1. RELAZIONE ALLENATORE-ATLETA: IL MODELLO DELLE 3+1C	43

3.2. CART-Q: SVILUPPO E STRUTTURA DEL THE COACH-ATHLETE RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE	47
4. LA RICERCA	51
4.1. OBIETTIVI DELLA RICERCA	51
4.2. METODO	52
4.2.1. <i>I Partecipanti</i>	52
4.2.2. <i>Strumenti</i>	55
4.2.3. <i>La procedura</i>	59
4.3. ANALISI DEI DATI E RISULTATI	61
4.3.1. <i>Analisi Fattoriale Confermativa del The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) versione atleti</i>	61
4.3.2. <i>Analisi Fattoriale Confermativa del The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) versione allenatori</i>	66
4.3.3. <i>Affidabilità delle scale degli atleti</i>	70
4.3.4. <i>Affidabilità delle scale degli allenatori</i>	71
4.3.5. <i>Validità concorrente del CART-Q atleti</i>	73
4.3.6. <i>Validità concorrente del CART-Q allenatori</i>	74
4.3.7. <i>Correlazioni tra scale e dati sociodemografici degli atleti</i>	75
4.3.8. <i>Correlazioni tra scale e dati sociodemografici degli Allenatori</i>	76
4.4 DISCUSSIONE	77
5. CONCLUSIONE	81
BIBLIOGRAFIA	84
APPENDICE	90

INTRODUZIONE

Una delle tematiche principali della psicologia dello sport è la relazione allenatore-atleta. Molto spesso viene sottovalutata l'importanza che riveste il ruolo del coach, e soprattutto l'importanza della qualità di tale relazione. La relazione allenatore-atleta è infatti considerata bidirezionale, e pertanto entrambe le parti è necessario che si impegnino per riuscire a costruire una relazione significativa e profonda. Nel mondo sportivo, soprattutto a livelli elevati, il coach è un punto di riferimento fondamentale per ogni suo atleta e come tale deve essere in grado di rapportarsi ad essi nel migliore dei modi. È importante sottolineare, infatti, che un ragazzo o una ragazza che svolgono un'attività agonistica passano gran parte del loro tempo nelle strutture dove praticano il proprio sport. Proprio per questo motivo diventa necessario creare un clima adatto allo sviluppo dove l'individuo si possa sentirsi sicuro, accolto, compreso e libero di esprimersi e di esprimere la sua opinione, come anche libero di sbagliare ed imparare dai propri errori con lo scopo di migliorarsi ed acquisire ulteriori abilità.

Lo scopo della presente tesi è proprio quello di analizzare e contribuire alla validazione italiana del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q), un questionario già validato in molti paesi, che si propone di misurare la qualità della relazione allenatore-atleta. I tre costrutti che compongono la scala, ossia vicinanza, impegno e complementarità, vanno ad esaminare tre delle principali caratteristiche che dovrebbe avere una relazione allenatore-atleta di qualità: quanto l'atleta e l'allenatore si sentano rispettivamente vicini l'uno all'altro, la volontà di entrambi nell'impegnarsi per la costruzione della relazione e la cooperazione. Poiché sono state utilizzate entrambe le versioni presenti del CART-Q, cioè quella per gli atleti e quella per gli allenatori, sono state effettuate le analisi per entrambe le versioni. C'è inoltre da specificare che sono stati selezionati tre ulteriori strumenti per gli atleti e due per gli allenatori per verificare la validità concorrente del CART-Q. Nello specifico sono stati scelti il *Leadership Scale for Sports* (LSS) e l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI) sia per gli allenatori che per gli atleti ai quali è stato aggiunto anche il *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PCMSQ-12). La prima analisi di questa ricerca è stata svolta per valutare l'affidabilità

delle sottoscale di tutti gli strumenti utilizzati, per poi passare ad esaminare le relazioni esistenti tra esse e tra queste ed i dati sociodemografici. Infine, l'ultimo passo consisteva nell'effettuare l'analisi fattoriale confermativa dello strumento (CFA) del CART-Q per verificare anche nel contesto italiano la tenuta del modello fattoriale emersa dai precedenti studi.

Nel primo capitolo viene affrontato il tema del Positive Youth Development (PYD) nello sport facendo una breve panoramica di quelle che sono state le diverse concettualizzazioni partendo dalle 40 risorse di Benson, per terminare con il modello delle 5C di Lerner. Vengono inoltre evidenziati i diversi modelli applicati al mondo sportivo, oltre che gli aspetti utili a promuovere un contesto sportivo basato sul PYD. Come, ad esempio, garantire delle strutture sicure sia da un punto di vista fisico che psicologico, riuscire a fornire opportunità significative di inclusione e appartenenza, riuscire a promuovere la giusta competizione e contrastare la specializzazione precoce.

Nel secondo capitolo di questo elaborato viene approfondito il tema del clima motivazionale partendo da una breve introduzione relativamente alla motivazione e alle principali teorie tra cui, in particolare, la Self Determination Theory (SDT) e l'Achievement Goal Theory (AGT). È proprio grazie a quest'ultima teoria che si è iniziato a parlare di clima motivazionale come un aspetto fondamentale per quanto riguarda sia le prestazioni sportive che l'individuo stesso. In particolare sono stati individuati due orientamenti motivazionali quello orientato al compito e quello orientato alla prestazione. Alla luce di questi aspetti è stata sottolineata l'importanza dell'allenatore nella creazione del clima motivazionale ed è stato riportato un modello che individua sei fattori fondamentali per un ambiente di apprendimento, ossia il modello TARGET di Epstein.

Nel terzo capitolo viene introdotto il *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) facendo riferimento a quello che è il modello delle 3+1C (closeness, commitment, complementarity and co-orientation) dove ci si concentra maggiormente su quella che è la relazione allenatore-atleta e l'importanza di una interazione significativa. Nel paragrafo successivo invece, vengono riportate quelle che sono le origini del CART-Q e la sua struttura, nello specifico le versioni fino ad oggi presenti e i diversi adattamenti culturali.

Nel quarto ed ultimo capitolo viene descritta la ricerca che è stata effettuata e tutte le analisi compiute. Nello specifico vengono riportati quelli che sono gli obiettivi della

ricerca, il metodo che è stato utilizzato andando a descrivere i due campioni che hanno partecipato allo studio. In questo caso si è trattato di un gruppo di allenatori, costituito da 140 soggetti e un gruppo di 190 atleti. Sono state inoltre riportate anche tutte le analisi descrittive seguite da una breve descrizione degli strumenti utilizzati e della procedura attuata. Vengono poi riportate le analisi fattoriali confermativa del CART-Q sia nella versione atleti che allenatori, l'affidabilità di ciascuna sottoscala, le correlazioni per la misura della validità concorrente, alcune ulteriori analisi correlazionali con alcune variabili sociodemografiche.

1. POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

In questo primo capitolo verranno presentate diverse tematiche relative all'approccio Positive Youth Development (PYD), emerso circa una ventina d'anni fa nell'ambito della psicologia positiva. Dopo una breve introduzione al PYD e al suo sviluppo verranno introdotte alcune sue concettualizzazioni, tra cui quella che è probabilmente la più nota, ossia il modello delle 5C di Lerner e colleghi. Questo modello è caratterizzato da cinque costrutti (competence, confidence, character, connection e caring/compassion) che descrivono quelle che dovrebbero essere le caratteristiche di uno sviluppo positivo dei giovani, come la competenza, una buona autostima, il rispetto delle regole e molto altro.

Lo sviluppo, secondo una prospettiva interazionista, nella quale il PYD si colloca a pieno titolo, è il risultato dell'interazione tra il soggetto e l'ambiente all'interno del quale cresce; per questo motivo si è voluta approfondire la relazione presente tra PYD e sport. In particolare, verranno descritti alcuni modelli che hanno applicato l'approccio PYD al mondo sportivo, ponendo particolare attenzione a quegli aspetti che promuovono un contesto sportivo in grado di agire positivamente sullo sviluppo dei giovani, come ad esempio le otto caratteristiche individuate dal National Research Council and Institute of Medicine (2002). Nel capitolo verrà inoltre affrontato il tema della competizione sportiva, in quanto è importante che allenatori, staff e anche gli atleti stessi si impegnino affinché non diventi una fonte di problemi, bensì un fattore cruciale per lo sviluppo positivo dei giovani. È un aspetto importante perché sappiamo quanto la competizione sia un elemento fondamentale dello sport. Per concludere questo paragrafo verranno sottolineati anche alcuni limiti che questo approccio presenta, nonostante i molti risultati positivi a cui può portare.

Il Positive Youth Development (PYD) nasce negli anni Novanta e viene individuato come una concezione dello sviluppo basata sull'idea che tutti i giovani abbiano la capacità di crescere in modo positivo se i loro punti di forza vengono adeguatamente riconosciuti e rafforzati da ambienti supportivi (Damon, 2004; Lerner et al. 2015). Può essere quindi definito come ciò che consente agli individui di condurre una vita sana, soddisfacente e produttiva anche da adulti, acquisendo competenze, coltivando rapporti interpersonali significativi e partecipando alle attività culturali e sociali

(Hamilton et al., 2004). Secondo gli autori che si muovono all'interno del PYD, dal dopoguerra i ricercatori e gli psicologi hanno operato soprattutto attraverso un approccio chiamato "di riduzione del deficit", basato sulla visione dell'individuo come portatore di problemi e di conseguenza caratterizzato da interventi su quello che di "malfunzionante" poteva esserci (Holt & Neely, 2011). Grazie allo psicologo Martin Seligman, la psicologia positiva si è a mano a mano interessata a quella che era la costruzione e il potenziamento dei punti di forza e delle qualità dell'individuo che potevano aiutare la società ad evolvere. Una frase che penso sia importante riportare, in quanto esprime quello che è il passaggio da una visione basata sui problemi ad una basata sulle risorse, è proprio quella enunciata da Seligman (2002): "la psicologia non riguarda solo la malattia o la salute ma anche il lavoro, l'educazione, l'amore, la crescita e il gioco". L'individuo viene visto come un agente attivo e coinvolto nelle diverse esperienze ed opportunità, che attraverso le proprie scelte può perseguire e realizzare quelli che sono i suoi obiettivi. È una risorsa per la società e non più un problema da gestire (Shek, Dou, Zhu & Chai, 2019).

1.1 CONCETTUALIZZAZIONI DEL POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

L'approccio Positive Youth Development (PYD) è stato utilizzato in diversi contesti e ha avuto differenti concettualizzazioni che, pur delle inevitabili differenze, presentano numerose similitudini. Tra queste troviamo l'importanza dello sviluppo di competenze utili a costruire delle relazioni interpersonali efficaci e durature. Questo perché, come vedremo successivamente, queste interazioni sono fondamentali per uno sviluppo positivo dell'individuo. Nello specifico ci sono tre modelli principali che sottolineano l'importanza di possedere tali caratteristiche e che rientrano tra gli approcci del PYD: il modello delle 40 risorse di sviluppo di Benson; il modello delle 5C di Lerner e colleghi; il modello dei 15 costrutti di Catalano.

Per quanto riguarda le 40 risorse di sviluppo di Benson (1997), 20 interne all'individuo e 20 esterne, ovvero legate alle caratteristiche al contesto, possiamo parlare di competenze sociali necessarie per costruire delle relazioni interpersonali efficaci ed adattarsi alle novità, di sostegno, in particolare quello familiare, oltre che di una comunicazione familiare positiva. Un concetto di centrale importanza è quello di empowerment, che permette all'individuo di sentirsi una parte preziosa della comunità e

di poter dare anch'esso un contributo alla stessa (Shek et al., 2019). Nello specifico, le 20 risorse interne riflettono i valori e le caratteristiche di un individuo includendo impegno per l'apprendimento, valori positivi, competenze sociali e identità positiva. Le 20 risorse esterne invece, comprendono aspetti dell'ambiente fisico e psicosociale dell'individuo e includono supporto, empowerment, confini, aspettative e un uso costruttivo del tempo. Viene indicato che più risorse si possiedono meno è probabile che i giovani si impegnino in comportamenti ad alto rischio ed hanno maggiori probabilità di successo come giovani adulti (Holt et al., 2011).

Le 5C di Lerner, che approfondiremo meglio di seguito, fanno riferimento alla competenza sociale, accademica, professionale e alla connessione, ossia la capacità di creare dei legami positivi con le altre persone e le organizzazioni. In ultima si parla anche di cura/compassione riferendosi all'abilità di entrare in empatia con gli altri.

Rispetto ai 15 costrutti di Catalano, invece, si possono prendere in considerazione: il legame, che rappresenta l'attaccamento emotivo e le relazioni con i pari, famiglia e comunità; la resilienza fa riferimento invece alla capacità di adattarsi al cambiamento; la competenza di vario genere; l'opportunità di coinvolgimento pro sociale, ossia la presenza di eventi per incoraggiare i giovani a compiere azioni prosociali; la promozione di norme pro sociali per aiutare i giovani a sviluppare sane convinzioni e aspettative. (Shek et al., 2019).

I tre modelli sopra elencati sono degli esempi che evidenziano come la comunità e l'ambiente in cui un soggetto cresce possano essere ritenuti la base per la promozione del PYD, ed è proprio quello che afferma la teoria ecologica di Bronfenbrenner. Secondo questa teoria si può comprendere il comportamento degli individui soltanto prestando attenzione alla totalità degli ambienti di cui fanno parte e alle loro relazioni multidirezionali, evidenziando l'importanza del contesto nella determinazione dello sviluppo del soggetto stesso.

Questi modelli, inoltre, integrano temi come la spiritualità e il carattere che sono fortemente correlati al concetto di prosperità, grazie al quale l'individuo si sviluppa verso l'età adulta. Tutto ciò senza fare riferimento esclusivamente a quelle che sono le sue abilità psicosociali, ma tenendo in considerazione anche le sue qualità interiori, il suo

“essere” e non solo il “fare”, aspetto sul quale ci si concentra, invece, nell’apprendimento socio-emotivo (SEL) di Tolan e colleghi (2016).

L’apprendimento socio-emotivo definisce il processo grazie al quale le persone apprendono la capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della propria vita. Tra le diverse competenze necessarie per il funzionamento sociale tra gli individui troviamo: l’autoconsapevolezza, grazie alla quale siamo in grado di individuare i nostri punti di forza e di debolezza; l’autogestione, che riguarda la regolazione dei propri pensieri, emozioni e comportamenti in diverse situazioni; la consapevolezza sociale, che può essere definita richiamando alla memoria il concetto di empatia, ossia l’essere in grado di comprendere e rispettare gli altri; le capacità relazionali, che ci permettono di costruire e mantenere delle relazioni sane e durature con gli altri significativi; il processo decisionale responsabile, cioè l’essere in grado di mettere in atto delle scelte personali che siano in linea con i propri standard morali e con le norme sociali (Shek et al., 2019).

Una delle concettualizzazioni più importanti del Positive Youth Development è il modello delle “5C” di Lerner e colleghi, a cui abbiamo già fatto riferimento, in cui ciascuna lettera C rappresenta una caratteristica di fondamentale importanza per uno sviluppo positivo dei giovani: *competence*, *confidence*, *character*, *connection* e *caring/compassion*. La presenza di tali caratteristiche delinea i risultati desiderati dello sviluppo giovanile (Holt et al., 2011). Nelle sue prime formulazioni il modello non presentava il concetto di cura (*caring/compassion*), che è stato aggiunto solo successivamente. Lerner e colleghi, infatti, era partiti dal modello originale delle 4C di Little (1993) e lo hanno successivamente ampliato. Nello specifico, con *competence* si intende la competenza, ossia essere in grado di vedere positivamente le proprie azioni, avere la capacità di agire efficacemente in specifiche aree della propria vita, come quella sociale, accademica, cognitiva o occupazionale che richiedono delle particolari competenze (costruire e mantenere relazioni sociali, rendimento scolastico, predisposizione ed interesse nei confronti del futuro occupazionale) (Jones, Dunn, Holt, Sullivan & Bloom, 2011). Per quanto riguarda invece il secondo costrutto, ossia *confidence/fiducia*, si fa riferimento alla visione positiva dell’individuo relativamente al suo valore, alla sua autostima, all’autoefficacia e alla padronanza delle proprie capacità (Shek et al., 2019). Si parla di *carattere/character* quando c’è il rispetto delle regole

sociali e culturali, quando è presente moralità, integrità e capacità di assumersi le proprie responsabilità. Relativamente agli ultimi due costrutti, la *connessione/connection* si riferisce alla costruzione di legami positivi con persone ed istituzioni, dove entrambe le parti contribuiscono alla relazione mentre, la *cura/compassione/caring/compassion* comprende il senso di sympathy (sentimento di preoccupazione e sollecitudine verso l'altro, tanto più mi preoccupo per l'altro e tanto più è probabile che intervengo per aiutarlo) e di empatia verso gli altri (reazione emotiva vicaria, la mia emozione è originata dall'emozione dell'altro).

Lerner afferma inoltre che, nel momento in cui una persona riesce a realizzare pienamente tutte le 5C si può parlare di *contribution*, che si traduce in una partecipazione attiva e in un ruolo di leadership in una varietà di contesti. È stato aggiunto quindi un ulteriore costrutto che ha creato il modello a 6C (Lerner et al. 2012).

Il PYD, come più volte sottolineato, fa parte di una prospettiva interazionista, in quanto percepisce il fatto che lo sviluppo sia modellato da molti sistemi che interagiscono e si influenzano tra di loro, che possono essere il sistema famiglia, il sistema scuola o il sistema sport. Lo sviluppo infatti, come sostenuto dalla prospettiva ecologica, avviene attraverso le influenze reciproche tra individuo ed ambiente.

Pertanto, si può affermare che il PYD rientri in quello che può essere definito il paradigma della costruzione delle risorse (Damon, 2004), che pone alla base una visione di soggetto come attivo, ricco di potenzialità, desideroso di imparare e fare esperienza e che ha come scopo quello di fornire dei contesti supportivi che possano permettere all'individuo stesso di creare delle risorse e occuparsi dell'ambiente, come quest'ultimo si occuperà della risorsa più grande che ha. Ed è proprio per questo motivo che si è ritenuto opportuno approfondire il tema del Positive Youth Development che, come vedremo successivamente, è stato ampiamente testato anche in ambito sportivo. Infatti, se nella vita quotidiana e scolastica le figure che svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo positivo dell'individuo sono i genitori, i pari e gli insegnanti, quando si parla di attività extrascolastiche, di passioni, di hobby, una grande influenza è esercitata dal coach. Questa figura ha il compito di creare un contesto supportivo, positivo, che permetta al ragazzo di sentirsi a proprio agio e di sviluppare al meglio quelle che sono le sue abilità senza che venga persa di vista quella che è, secondo me, la chiave per mantenere viva una

passione, ossia il divertimento, il gioco, la sana competitività sia con sé stessi che con gli altri. Questo è esattamente quello che viene fatto attraverso l'approccio del PYD, ovvero lavorare e modificare o il contesto sociale affinché gli outcome di sviluppo siano positivi e non negativi. Ad esempio, nell'ambiente sportivo spetta all'allenatore e allo staff riuscire a creare un ambiente positivo e una relazione coach-atleta di qualità, dove vengono trasmessi valori, capacità, atteggiamenti e conoscenze necessarie per avere successo. Impegnarsi nella comunicazione, che deve essere chiara e non giudicante, nel consentire all'individuo di acquisire informazioni da prospettive differenti, in modo che sia poi in grado di avere più punti di vista per prendere delle decisioni, aiutarlo a sviluppare una buona autostima, insegnare il rispetto e l'importanza di stringere delle relazioni interpersonali stabili e durature.

1.2 POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT E LO SPORT: ASPETTI POSTIVI E NEGATIVI

Il Positive Youth Development (PYD), secondo Holt, Deal e Smyth (2016), ha lo scopo di facilitare attraverso lo sport lo sviluppo ottimale dei giovani tramite il coinvolgimento in esperienze e processi che consentono, ai partecipanti di programmi supervisionati da adulti, di guadagnare competenze fisiche e abilità personali e sociali trasferibili in altri contesti. La relazione tra queste capacità, consentirà loro di prosperare e contribuire alla propria comunità sia ora sia nel futuro (Holt, Deal, & Pankow, 2020).

Come sappiamo, la partecipazione allo sport aumenta quelli che sono i livelli di attività fisica e questo permette di combattere con quello che è sempre più un dato allarmante di scarsa attività tra bambini e giovani (Holt et al., 2011). Infatti, come affermato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, l'inattività fisica è attualmente il quarto fattore di rischio di mortalità globale (Cecchini, Fernandez-Rio, Mendez-Gimenez, Cecchini & Martins, 2014).

In uno studio di Nicholas e colleghi del 2017 i ricercatori hanno cercato di creare un modello di sviluppo giovanile positivo da utilizzare in ambienti sportivi che fosse basato sulla letteratura qualitativa esistente. Nello specifico hanno rivisto e valutato i precedenti studi qualitativi sul PYD nello sport ed analizzato i risultati. Tra i diversi esiti

positivi riguardo all'applicazione del PYD nell'ambiente sportivo sono da sottolineare il miglioramento dell'autostima e fiducia in sé stessi, la perseveranza, il lavoro duro, il rispetto, l'indipendenza, la capacità di prendersi le proprie responsabilità, mantenere un atteggiamento positivo, gestire lo stress e definire quelli che sono i propri obiettivi. Tale approccio ha permesso agli atleti di comprendere l'importanza di stringere delle amicizie, di imparare a lavorare con gli altri, di incoraggiare e sostenere i propri compagni e il valore di una buona comunicazione. Quest'ultimo aspetto ha evidenziato un riscontro positivo anche da parte dei coach che hanno partecipato a tali studi, in quanto ciò gli ha permesso di mettere in atto un miglioramento della loro comunicazione con i propri atleti, portando di conseguenza ad un miglioramento della qualità della relazione.

Tutti questi aspetti positivi rientrano in quello che viene definito il dominio personale, ma se dobbiamo andare a sottolineare anche quelli che sono stati i cambiamenti all'interno del dominio fisico, possiamo riportare un perfezionamento delle abilità motorie di base, uno sviluppo di competenze per una vita sana e attiva e una maggiore consapevolezza a livello di alimentazione, che permette di mantenersi in salute senza mettere in atto dei comportamenti disfunzionali (Holt, Neely, Slater, Camiré, Côté, Fraser-Thomas, MacDonald, Strachan & Tamminen, 2016).

Tutti questi risultati sono possibili grazie alla pratica sportiva, che permette di divertirsi e allo stesso tempo compiere uno sforzo fisico e mentale per raggiungere degli obiettivi (Holt et al., 2011).

1.3 MODELLI DI POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT APPLICATI ALLO SPORT

Tra i diversi modelli presenti in letteratura che trattano l'applicazione dei modelli di Positive Youth Development (PYD) ai contesti sportivi, spicca il modello basato sulla Grounded Theory, composto da cinque ipotesi. La prima evidenzia il fatto che il PYD attraverso lo sport è influenzato da sistemi ecologici distali e fattori individuali. La seconda ipotesi, invece, è che un clima orientato al PYD può portare ad uno sviluppo positivo dei giovani. Difatti questo modello definisce il clima del PYD come un ambiente sociale che consente ai giovani di acquisire esperienze che contribuiranno ad uno sviluppo positivo. Ciò che caratterizza l'ambiente sono le relazioni tra adulti, come quelle che si

instaurano tra coach, le relazioni tra pari e in ultima il coinvolgimento dei genitori. Per quanto riguarda la terza ipotesi si fa riferimento al fatto che lo sviluppo positivo dei giovani può essere raggiunto se ci si focalizza su quelle che sono le attività di sviluppo delle life skills. Tali compiti avvengono attraverso l'uso di strategie pedagogiche, come il role modeling, l'uso di parole chiave, la costruzione dell'autonomia, il team building, il mentoring e le attività di trasferimento delle abilità personali e sociali, apprese grazie allo sport, in altri contesti di vita (Holt et al., 2016). Relativamente allo sviluppo delle life skills possiamo rifarci alla teoria dei bisogni di base di Hodge e colleghi (2016), che assimila alle life skills i tre bisogni psicologici di base dell'essere umano, ossia bisogno di autonomia, competenza e relazionalità in un clima motivazione che supporti il soddisfacimento di tali bisogni. Rispetto alla strategia sopra elencata di trasferimento delle life skills attraverso lo sport, gli autori Pierce, Gould e Camiré (2017) hanno creato un modello. Tale modello prevedeva che il soggetto, considerando risorse interne, esterne e le proprie esperienze, dovesse essere in grado di trasferire queste abilità in contesti diversi. Nello specifico, nel contesto sportivo gli atleti sono sottoposti a richieste intrinseche e programmi creati dai propri allenatori che possono influenzare, in maniera implicita o esplicita, l'apprendimento. Attraverso queste esperienze gli atleti interiorizzano le abilità di vita che, una volta internalizzate, possono essere adattate ad altre condizioni. Il trasferimento delle stesse può essere implicito o esplicito anche se, sulla base dei dati empirici, sembra funzionare meglio quello esplicito (Holt et al., 2020). In particolare, l'approccio implicito viene considerato non intenzionale allo sviluppo delle life skills, in quanto l'allenatore non mette in atto alcuna specifica attività per insegnarle o per fornire opportunità di esercitarle in modo intenzionale, ma pone attenzione solo a quello che è il perfezionamento delle abilità fisiche e specifiche dello sport. L'atleta può tuttavia apprendere delle life skills nella pratica quotidiana e nella relazione che si struttura con il suo coach. Il trasferimento esplicito, invece, prevede che alle attività previste per incrementare le capacità fisiche, tecniche e tattiche dell'atleta vengano integrate anche attività appositamente pensate per favorire lo sviluppo di life skills (Ciampolini, Milistetd, Kramers & Nascimento, 2020). Per guidare i ricercatori e i professionisti nella comprensione dello sviluppo e del trasferimento delle life skills, Bean e colleghi (2018) hanno elaborato un continuum di intenzionalità distribuito su sei livelli. I primi due livelli sono impliciti e riguardano la strutturazione del contesto sportivo e la

facilitazione di un clima positivo. I successivi quattro livelli sono espliciti e includono la discussione e la pratica delle life skills, oltre che la discussione e la pratica del trasferimento delle stesse. Man mano che l'allenatore progredisce lungo il continuum deve mantenere sempre quelle che erano le richieste e le necessità dei livelli precedenti.

In Brasile, invece, è stata proposta un'integrazione dello sviluppo delle life skills nello sport attraverso tre principi e cinque procedure (Ciampolini et al., 2020). Se i principi fanno riferimento alle componenti implicite che servono ad aiutare gli allenatori ad assumere comportamenti positivi e facilitare interazioni costruttive con i loro atleti, le procedure rappresentano i livelli espliciti del continuum precedentemente descritto presentando passo dopo passo delle pratiche di life skills contestualizzate allo sviluppo di abilità specifiche per lo sport. Il primo principio riguarda la riflessione e lo sviluppo della propria filosofia di coaching per valutare fino a che punto è in linea con la struttura del PYD. Coltivare un clima positivo dove vengono elencate una serie di strategie utili, come fornire feedback positivi e motivazionali piuttosto che critiche e stimolare la partecipazione alle discussioni di gruppo, è la seconda componente di questo modello. L'ultimo principio riguarda invece le relazioni con i propri atleti, che devono essere caratterizzate dalla combinazione di tre costrutti su cinque del modello delle 5C di Lerner, ossia cura/compassione, connessione e fiducia. Passiamo ora a quelle che sono le cinque procedure che sono state evidenziate. Bisogna iniziare con la selezione e discussione delle life skills del giorno, per poi passare alla pratica dell'abilità selezionata all'interno dello sport, organizzando delle attività che permettano ciò. Successivamente si integra la life skill durante la pratica degli esercizi contestualizzandola, per poi andare a discutere e riflettere sull'applicazione della stessa e sul suo trasferimento in altri contesti al di fuori di quello sportivo. Una strategia che permette di creare delle opportunità per facilitare questo trasferimento, è quella di dare dei compiti da svolgere dopo l'allenamento, che sia a casa, a scuola o in altri ambienti l'importante è che il trasferimento sia significativo per l'atleta stesso (Ciampolini et al., 2020).

Oltre a concentrarsi sul microsistema dello sport giovanile, questo modello condivide alcuni concetti con quello di Côté e colleghi (2014). Quest'ultimo, infatti, individua un insieme di elementi chiave che, combinati tra loro, potrebbero fornire dei programmi sportivi a supporto dello sviluppo positivo dei giovani. Si tratta del quadro del Personal Assets Framework (PAF), che considera fattori personali, relazionali e ambienti

organizzativi come elementi necessari per comprendere i processi attraverso cui un individuo si sviluppa e come questo avviene mediante lo sport. L'interazione di questi fattori costituisce un'esperienza sportiva specifica che, se ripetuta nel tempo, genera a sua volta dei cambiamenti nelle risorse personali di un atleta. Tali risorse vanno ad influenzare i risultati a lungo termine dello sport per quanto riguarda la partecipazione, la prestazione e lo sviluppo personale dell'individuo (Holt et al., 2016).

Un modello di programmazione sportiva che ha applicato il PYD con risultati incoraggianti è quello proposto da Faser-Thomas, Côté e Deakin (2005), che va ad inglobare il modello delle risorse di sviluppo di Benson (1997), le otto caratteristiche individuate dal National Research Council and Institute of Medicine (2002) (vedi paragrafo 2.4”) e il modello di sviluppo della partecipazione sportiva. Questi autori hanno suggerito che i programmi sportivi giovanili di successo considerano le fasi fisiche, psicologiche, sociali e intellettuali dello sviluppo, sono condotti in contesti appropriati e promuovono le risorse. Come vedremo nel paragrafo successivo, il successo di questi progetti dipende dagli sforzi messi in atto dalle organizzazioni sportive, allenatori e genitori che si devono impegnare per rendere questi programmi accessibili a tutti, concentrandosi sullo sviluppo di persone migliori piuttosto che solamente su atleti qualificati.

Se fino ad ora abbiamo parlato solamente di teorie relative al PYD nello sport, è utile a questo punto citare almeno due programmi che hanno cercato di unire la ricerca alla pratica e che hanno ottenuto dei risultati favorevoli. Il primo è The First Tee di Weiss e colleghi (2016) che hanno attribuito l'efficacia del programma a quattro componenti: sinergia tra contesto, consegna del programma e intenzione; la formazione, le strategie di insegnamento e il comportamento del coach; la perfetta integrazione di lezioni di life skills e lo sport in questione; l'enfasi posta sulle relazioni di supporto e fiducia con allenatori e pari. Il secondo programma invece, è lo Sport COnnect and RESpect (SCORE) che utilizza la struttura delle 4C (fiducia, connessione, competenza e carattere) per formare i propri allenatori (Strachan, MacDonald & Côté, 2016).

Avendo introdotto quello che è l'aspetto più pratico e concreto dei programmi di Positive Youth Development (PYD) utilizzati nell'ambiente sportivo possiamo, con il

prossimo paragrafo, spostarci sugli aspetti che vanno a caratterizzare un ambiente sportivo che promuove lo sviluppo positivo dei giovani.

1.4 ASPETTI CHE PROMUOVONO UN CONTESTO SPORTIVO BASATO SUL POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT

Il National Research Council and Institute of Medicine (2002) ha indicato quali caratteristiche deve possedere un contesto che vuole promuovere uno sviluppo positivo dei giovani: garantire delle strutture sicure sia da un punto di vista fisico che psicologico, che siano in grado di promuovere la salute e le aspettative comunicate in precedenza; creare possibilità di costruire relazioni di supporto all'efficacia e all'autonomia; fornire opportunità significative di inclusione e appartenenza, in cui rientra l'idea di far parte di un gruppo o di una società; adottare norme sociali positive come il rispetto delle regole e i valori morali; coordinare gli sforzi della famiglia, della scuola e della comunità in modo che si possa realizzare un ambiente in cui l'atleta abbia l'opportunità di sviluppare abilità, competenze e le life skills (Holt et al., 2011).

Un fattore fondamentale per quanto riguarda lo sport è la competizione, aspetto che viene apprezzato sia da parte dei partecipanti stessi, sia dagli spettatori. Il termine competizione deriva dal latino *competitio*, ossia riunirsi, lottare insieme. Viene quindi definita come un processo collaborativo in cui gli altri (avversari, rivali, oppositori) devono offrire il loro meglio affinché l'individuo possa raggiungere quello che è il suo meglio (Drewe, 1998). La competizione si manifesta in diversi modi in base a quelli che sono gli obiettivi di un determinato contesto sportivo, come ad esempio lo sport di alto livello, lo sport per lo sviluppo, oppure lo sport giovanile. Nello sport di alto livello, il fatto che gli atleti si allenino intensamente per gran parte della loro vita con l'obiettivo di raggiungere l'apice della loro carriera, e gli allenatori vengano invece giudicati in base ai risultati che i propri atleti portano a casa, può portare alla messa in atto di comportamenti disfunzionali, che possono aumentare a causa delle ricompense sempre più prodigiose. Per quanto riguarda lo sport per lo sviluppo, secondo la classificazione di Coalter (2007), questo rientra nei programmi *plus sport*, dove lo sport viene utilizzato come mezzo per la crescita umana dando precedenza a quelli che sono gli esiti non sportivi, come ad esempio l'educazione e la sensibilizzazione. Il *plus sport* si differenzia da quello che è invece lo

sport plus, in cui lo sport viene adattato per massimizzare gli obiettivi di sviluppo come l'alfabetizzazione fisica, le abilità sportive e le life skills. Tra questi programmi possiamo citare il The First Teen e il SUPER. Seguendo quella che è la tassonomia di Coalter, i programmi di sport giovanili rientrano nella terza classificazione, ossia quella dello sport, dove lo scopo è quello di raggiungere obiettivi come lo sviluppo del talento, la partecipazione all'attività fisica e la crescita personale (Camiré, 2015).

Sulla base degli obiettivi sopra descritti, possiamo affermare che la competizione si colloca lungo un continuum che va da bassa ad alta. E in questo caso, lo sport giovanile svolto a livello ricreativo è generalmente quello che presenta meno competizione in assoluto, in quanto gli allenatori hanno come obiettivo quello di promuovere le abilità sportive di base, la partecipazione, il divertimento, l'attività fisica e il coinvolgimento positivo della comunità.

Nel mondo sportivo sono presenti sia coloro che sostengono la competizione, sia quelli che la criticano. I sostenitori affermano che grazie alla competizione l'individuo viene esposto a valori quali l'impegno, l'etica del lavoro, la disciplina e la perseveranza, tutti aspetti ritenuti necessari per avere successo in contesti competitivi. Prospettive che in contesti ricreativi non svolgono un ruolo così rilevante. Questa idea è sostenuta anche da evidenze empiriche, come lo studio condotto da Wilkes e Côté (2010) con 212 giocatrici di basket. Un gruppo di partecipanti era iscritto a programmi ricreativi, l'altro a programmi competitivi. I risultati di tale studio hanno dimostrato che esperienze di crescita significativamente maggiori venivano esperite da coloro che erano iscritte ai programmi competitivi, a causa del maggiore livello di attenzione e impegno che veniva richiesto. I critici, invece, sostengono che nel momento in cui lo sport viene praticato a livello agonistico c'è una quantità di perdenti sproporzionata rispetto a quelli che sono i vincenti. Pertanto, la spinta agonistica può limitare il potenziale educativo dello sport perché gli atleti sono incitati a migliorare la propria posizione a discapito degli altri (Camiré, 2015).

Dal momento che la competizione, come è stato evidenziato dalla letteratura, rimarrà intrinsecamente parte dello sport per il prossimo futuro, bisogna impegnarsi affinché questa non costituisca una problematica, ma un fattore essenziale per lo sviluppo positivo dei giovani. Deve quindi essere intesa non come uno sforzo per trionfare sugli

altri, ma come un'opportunità per riunirsi e lottare insieme per raggiungere il pieno potenziale interiore.

Per riuscire a creare ambienti sportivi giovanili che promuovano una sana competizione e uno sviluppo positivo dei giovani, è importante unire le forze di quelle che sono le figure di riferimento del contesto sportivo, ossia i responsabili politici, gli amministratori, gli allenatori e i pari. Se inizialmente si poteva affermare che i tre obiettivi principali dello sport giovanile - riassunti nelle 3P: prestazione, partecipazione e sviluppo personale - venivano visti come tra loro incompatibili, ad oggi questa visione è stata superata e sono stati identificati una serie di postulati e raccomandazioni basati sui principi del Developmental Model of Sport Participation (DMSP) che permettono di implementare programmi sportivi che potenzino le 3P in maniera sinergica. Il primo riguarda la diversificazione precoce, che consente ai giovani atleti di scoprire e praticare una serie di sport durante quelli che vengono definiti, dal modello di Côté, gli anni di campionamento (6-12 anni), seguiti poi dagli anni della specializzazione (13-15 anni) e quelli dell'investimento (16 anni e +). È normale in questa fase che i giovani perdano la motivazione verso alcuni sport, ma questo non deve essere visto come una mancanza di dedizione e perseveranza, semplicemente si tratta del naturale processo di scoperta di quelle che sono le loro attività sportive preferite. Il secondo postulato tratta il tema del gioco deliberato che permette all'individuo di essere agente attivo e creativo del proprio sviluppo, attraverso quello che è l'apprendimento esperienziale. L'ultimo aspetto che deve essere preso in considerazione riguarda i percorsi di partecipazione allo sport che, oltre a dover essere forniti in maniera chiara, devono consentire la specializzazione o il coinvolgimento continuato a livello ricreativo. Questo purtroppo, nel mondo sportivo di oggi, non è possibile perché, nel momento in cui gli atleti rimangono fuori dalla selezione hanno poche possibilità di continuare a praticare questo sport, se non individualmente senza la guida di un professionista (Camiré, 2015).

È a questo punto opportuno approfondire la figura più importante di un ambiente sportivo, a cui abbiamo fatto frequentemente riferimento nelle pagine precedenti: ossia il coach. Molti studi hanno mostrato come allenatori tendano ad essere poco consapevoli dell'importanza che hanno per i propri atleti e soprattutto dell'influenza che possono esercitare sulle loro scelte. Per questo motivo bisogna aiutarli ad ottimizzare quello che è il loro lavoro con gli atleti andando a creare un ambiente di allenamento appropriato, che

includa il coinvolgimento degli atleti nell'equilibrio tra pratica deliberata e gioco deliberato, al fine di promuovere interesse e divertimento. In secondo luogo, è d'obbligo per loro fornire agli atleti opportunità di miglioramento fisico, personale e sociale piuttosto che concentrarsi esclusivamente su quello che è il successo e la competizione (Camiré, 2015). La ricerca, infatti, sottolinea l'importanza che hanno i feedback per gli atleti. Questi è necessario che siano informativi, non giudicanti, relativi alla prestazione avvenuta e non rivolti alla persona, che vengano dati in maniera empatica e con tono premuroso. È inoltre importante che sollecitino l'autoriflessione e l'autovalutazione e che offrano dei suggerimenti concreti per migliorare. Devono quindi essere chiari e specifici per evitare confusione nell'atleta e soprattutto, non bisogna utilizzare gli stessi rinforzi con tutti perché ognuno di noi è unico, per cui è necessaria una personalizzazione del feedback. Non sempre il rinforzo è positivo, ma l'importante è che sia sempre costruttivo, senza dover indorare la pillola del feedback negativo perché questo potrebbe portare ad un fraintendimento della critica da parte dell'atleta stesso (Carpentier & Mageau, 2016).

Camiré, Forneris., Trudel e Bernard (2011) hanno proposto cinque strategie pratiche mediante le quali gli allenatori possono facilitare lo sviluppo positivo dei giovani attraverso lo sport. Queste sono state sviluppate sulla base dei risultati di una serie di studi condotti con allenatori valutati come eccellenze in ambito sportivo giovanile. La prima strategia riguarda la filosofia che guida l'azione del coach, che viene creata tenendo presente quello che è il contesto all'interno del quale opera, le esigenze prestazionali dello sport e il livello di sviluppo della persona. Tutti questi aspetti gli permettono di definire i principi fondamentali che andranno a guidare il suo approccio all'allenamento. È importante che queste filosofie di non violenza, rispetto per sé e per gli altri, fiducia nelle proprie capacità e senso di responsabilità verso sé stessi e gli altri (Trulson, 1986), vengano comunicate in maniera chiara sia agli atleti stessi, sia ai loro genitori, per garantire che gli obiettivi di tutte le parti siano in linea. La seconda strategia evidenzia l'importanza della conoscenza di chi si allena, delle loro capacità e della loro situazione familiare al fine di coltivare delle relazioni di supporto. La terza strategia prevede che gli allenatori siano in grado di pianificare delle strategie di sviluppo al fine di garantire l'apprendimento di quelle che sono le life skills, passando poi per la quarta strategia che aiuta a facilitare la successiva interiorizzazione delle stesse organizzando opportunità di apprendimento che siano tangibili. Come ultima strategia i coach devono insegnare al

proprio atleta a trasferire le abilità apprese nel contesto sportivo in altri ambiti, in modo da aumentare quella che è la fiducia in sé stessi. È vero anche, che se gli allenatori hanno una così forte influenza sugli atleti, chi potrebbe averne ancora di più è il gruppo dei pari (Camiré, 2015), grazie al quale i giovani apprendono il lavoro di gruppo e il raggiungimento di obiettivi personali e di squadra. La letteratura ha inoltre dimostrato che, interagire con i coetanei e creare delle relazioni di amicizia durature mantiene alto l'aspetto del divertimento e dell'impegno sportivo (Holt et al., 2011).

Possiamo quindi affermare che la semplice partecipazione allo sport non produce per forza risultati positivi, ma i benefici che si possono trarre da tale attività dipendono da fattori contestuali e sociali che influenzano il modo in cui viene praticato e vissuto lo sport e da come allenatori, genitori e pari contribuiscono a ciò. Alla luce di ciò, per poter creare un programma sportivo che favorisca lo sviluppo positivo dei giovani, bisogna considerare sia gli aspetti di sviluppo personale che i fattori ambientali (Holt et al., 2011).

Come sostenuto da Weiss e Wiese-Bjornstal (2009), "Un clima premuroso e orientato alla padronanza, relazioni di sostegno con adulti e coetanei e opportunità di apprendere abilità di vita sociali, emotive e comportamentali sono i nutrienti per promuovere uno sviluppo positivo dei giovani attraverso l'attività fisica".

1.5 LIMITI DEL POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT ATTRAVERSO LO SPORT

Spesso le persone sembrano vedere il Positive Youth Development come un approccio adatto solo a tipi di programmi sportivi ricreativi piuttosto che qualcosa che può essere incorporato in programmi che hanno come scopo lo sviluppo di talenti competitivi, ma non c'è motivo per cui tali progetti non possano concentrarsi sullo sviluppo degli atleti come persone. Questo per dire che PYD e sviluppo del talento non si escludono a vicenda. In una riunione della conferenza dell'International Society of Sport Psychology nel 2017, il Dr. Chris Harwood ha fatto un commento convincente affermando che "anche se PYD è vino vecchio in bottiglie nuove, è ora di iniziare a bere il vino". Il PYD non è solo un'area di ricerca ma è anche applicativa, spetta quindi ai ricercatori andare oltre i loro confini del laboratorio per poter informare a 360° il mondo sportivo su quella che è la ricerca riguardo allo sport giovanile (Holt et al., 2020). Non

essendoci molti studi in letteratura, ma soprattutto ricerche che valutassero un campione di soggetti per lungo tempo, era difficile avere una valutazione dell'efficacia di programmi o politiche che promuovessero lo sviluppo positivo dei giovani. Sono stati quindi svolti degli studi longitudinali per rimediare a ciò, tra cui lo studio longitudinale di Lerner e colleghi (2005) su giovani statunitensi, che andava ad esaminare la validità empirica della relazione tra il PYD e un ridotto coinvolgimento in comportamenti ad alto rischio. Le correlazioni che ne sono risultate dalle analisi fattoriali esplorative di Jones, Dunn, Holt, Sullivan e Bloom (2011), hanno messo in luce una serie di sovrapposizioni concettuali tra i cinque costrutti del modello delle 5C di Lerner e colleghi (competence, confidence, character, connection e caring/compassion), che hanno portato ad individuare solo due fattori che potrebbero costituire il PYD nell'ambiente sportivo: i valori prosociali, che rappresentano gli elementi relativi alla cura, carattere e legame familiare; la fiducia/competenza, delineata dai costrutti di competenza e confidenza (Jones et al., 2011). Un ulteriore studio longitudinale di due anni sullo sviluppo positivo è stato svolto presso una struttura sportiva urbana del Brasile con soggetti tra i sei e i nove anni appartenenti ad una comunità. In questa ricerca sono stati utilizzati questionari self-report, contapassi e focus group, a dimostrazione dell'operato numero di studi qualitativi rispetto a quelli quantitativi. Tale studio ha dimostrato come la partecipazione a programmi di sport per lo sviluppo presso una struttura dedicata, porti ad un maggiore sviluppo positivo dei giovani appartenenti ad una comunità. Nello specifico, i risultati riguardavano l'alfabetizzazione, le life skills e la formazione professionale (Warner, White, Robinson, Cairne & Fraser-Thomas, 2019).

Questi esempi possono rappresentare un cambiamento ed una progressione avvenuta in letteratura, relativamente a quella che era la mancanza di studi longitudinali del PYD nello sport. Può essere considerato un passo molto importante in quanto, quando si parla di sviluppo positivo dei giovani si fa riferimento a dei cambiamenti che avvengono nel corso della vita, ed è quindi necessario che ci siano dei programmi di intervento sensibili al cambiamento e che permettano lo studio con follow up a lungo termine (Holt et al., 2020).

Un ulteriore limite del PYD attraverso lo sport è il fatto che ci sia una maggiore concentrazione su quelli che sono i fattori interpersonali rispetto ai fattori contestuali, nonostante sia un approccio che si basa sulla teoria ecologica di Bronfenbrenner, È

importante, quindi, andare a valutare i processi che si verificano a livello di gruppo per far progredire la comprensione di come promuovere lo sviluppo positivo giovanile attraverso lo sport (Holt et al., 2020). Lo sport viene spesso considerato una singola entità e questo rende difficile stabilire come diversi contesti sportivi siano associati a differenti tipi di esperienze evolutive, limitandone la capacità di evidenziare quelle che sono le caratteristiche fondamentali di esperienze sportive di qualità, con il giusto livello di competizione. Una volta escluso dalle selezioni un atleta ha difficoltà a continuare a praticare lo sport prescelto, in quanto molte organizzazioni sportive sono impegnate a mantenere i membri più forti e attirare nuovi membri per consentire la sopravvivenza della squadra stessa. Quest'enfasi precoce sulla pratica e sulla competizione esclude quelli che possono essere atleti che maturano più tardi, porta a maggiori infortuni causati da un allenamento eccessivo e alla perdita del divertimento, che lascia spazio all'ansia da prestazione (Camiré, 2015).

Si parla quindi di specializzazione precoce, ossia limitare la pratica sportiva ad un solo sport attraverso programmi di una certa intensità e durata. Questo avviene perché c'è una credenza diffusa rispetto al fatto che io genitore possa scegliere di far fare a mio figlio un solo sport già all'età di 6 anni, in modo che appena entra in adolescenza diventi un agonista di alto livello. Tale specializzazione avviene però troppo presto, in quanto, sulla base di quello che è il modello di Côté, dovrebbe realizzarsi intorno ai 13-15 anni, dove lo sport passa da gioco ad allenamento. Il rispetto di queste fasi permette di evitare quelle che possono essere delle problematiche fisiche, psicologiche e sociali date dalla specializzazione precoce. Tra queste possiamo menzionare l'incapacità di sviluppare life skills trasferibili in altri contesti, diminuzione dell'autostima, lesioni, paura della competizione oppure anche un ritiro anticipato dallo sport.

È quindi importante fare riferimento a tutte quelle che sono le limitazioni e problematiche evidenziate negli ambienti sportivi e nella ricerca, per migliorare quella futura.

Dopo aver evidenziato quelli che sono gli aspetti positivi e i limiti attuali del PYD attraverso le più importanti concettualizzazioni dello stesso, e dopo un'esposizione di quelle che sono le caratteristiche essenziali per un ambiente di apprendimento e di sviluppo è importante cimentarsi nello specifico di tale ambiente. Con il prossimo

capitolo infatti andremo ad approfondire il clima motivazionale e le diverse sfumature che può avere a partire dall'importanza della motivazione nel mondo sportivo. Come vedremo, grazie agli allenatori, si può creare un contesto di supporto e cura dove l'atleta potrà essere in grado di sviluppare le sue idee, le sue abilità, ma soprattutto una relazione allenatore-atleta di ottima qualità.

2. L'IMPORTANZA DEL CLIMA MOTIVAZIONALE NELLO SPORT

Come abbiamo sottolineato nel capitolo precedente, la promozione di uno sviluppo positivo dipende da diversi fattori, tra cui la capacità di creare il giusto clima motivazionale. In questo capitolo verrà approfondito tale tema evidenziando in primo luogo l'importanza della motivazione nell'ambiente sportivo e le principali teorie che spiegano il motivo per cui un individuo persegue le sue attività. Come verrà sottolineato successivamente in questo paragrafo, l'essere umano è per sua natura attivato ed autodeterminato ed affinché questo bisogno di autodeterminazione venga soddisfatto è necessario creare un clima supportivo. Ed è grazie all'Achievement Goal Theory (AGT) di Elliot e McGregor (2001) se si inizia a parlare di clima motivazionale e orientamento motivazionale dell'individuo. Vengono infatti individuate due tipologie di orientamento, quello al compito e l'orientamento al sé con i rispetti aspetti positivi e negativi. Data l'importanza del ruolo di allenatore nella costruzione di tale clima viene proposto in loro aiuto un modello al cui interno vengono elencate le caratteristiche fondamentali che un ambiente di apprendimento dovrebbe possedere. Possiamo quindi procedere con la descrizione delle principali teorie della motivazione partendo dalla definizione della stessa.

2.1 LA MOTIVAZIONE: UNA PANORAMICA DELLE PRINCIPALI TEORIE

Il termine motivazione deriva da *motus* che significa movimento, spinta dall'interno che permette al soggetto di effettuare delle scelte e raggiungere determinati obiettivi. Infatti, questi sono strettamente correlati con la motivazione. In ambito sportivo ci troviamo di fronte a dei comportamenti che sono motivati da cause e orientati alla realizzazione di specifici scopi, in relazione all'ambiente e al soddisfacimento degli stessi (Anolli & Legrenzi, 2012). La motivazione, in ambito sportivo, può essere quindi definita come un insieme strutturato di esperienze soggettive che spiega l'inizio della pratica sportiva e la direzione, quindi il perché un individuo ha scelto un'attività piuttosto che

un'altra. Indica inoltre, l'intensità con cui io pratico lo sport, la durata e il drop out¹ (De Beni & Moè, 2000; Kipp & Amorose, 2008).

Il progresso che è avvenuto in questi anni rispetto al concetto di motivazione concerne il passaggio dal considerarla come un concetto unitario di quantità, ad una concettualizzazione come costrutto diversificato, dove ogni tipologia può variare in forza e qualità (Standagel & Ryan, 2020). Ci sono infatti diverse teorie che hanno affrontato il tema della motivazione tra cui le teorie attribuzionali, la teoria sociale cognitiva, la motivazione di Atkinson, la teoria della motivazione alla riuscita e due delle teorie maggiormente utilizzate per studiare la motivazione e il clima motivazionale, rispettivamente la teoria dell'autodeterminazione (SDT) e l'Achievement Goal Theory (AGT). Le teorie attribuzionali derivano da quella che è la teoria dell'autodeterminazione e riguardano la percezione che un individuo ha dell'origine e delle cause del proprio comportamento (Deci & Ryan, 2002). Vengono individuati 3 locus: locus of causality, che può essere interno o esterno, quindi le cause del proprio comportamento possono essere attribuite rispettivamente a sé stessi o a pressioni esterne; il locus of stability che può essere situazionale o generalizzato in base al fatto che sia riferito ad una specifica circostanza o a qualcosa di statico e immutabile; locus of control che riguarda il comportamento controllabile o meno. Questa teoria ha individuato anche cinque stili attributivi in base all'assegnazione di successo, di insuccesso e alle caratteristiche. Per esempio, lo stile attributivo maggiormente funzionale all'apprendimento è l'impegno strategico, dove il successo viene attribuito all'impegno e l'insuccesso alla mancanza di impegno. In questo caso, se si presenta un fallimento si cercano soluzioni strategiche mantenendo delle aspettative positive.

Con la teoria sociale cognitiva si affronta il tema dell'autoefficacia, ossia la fiducia che un individuo ha rispetto alle proprie capacità di raggiungere determinati obiettivi. Esiste però anche l'autoefficacia percepita, oltre a quella oggettiva. Infatti, un individuo può sottostimare le proprie capacità e questo potrebbe portarlo a non dare il suo massimo. In questo caso ci troviamo di fronte ad un'autoefficacia percepita che è inferiore a quella oggettiva. Se invece un individuo sovrastima quelle che sono le sue abilità, avrà

¹ Drop out = abbandono prematuro della carriera sportiva prima che l'atleta abbia potuto mostrare le proprie possibilità.

livelli più elevati di autoefficacia percepita rispetto a quella oggettiva e potrebbe quindi porsi degli obiettivi troppo elevati rispetto a quelli che è in grado di raggiungere (Bandura, 1977).

Atkinson, invece, individua due spinte motivazionali, la motivazione alla riuscita e la motivazione ad evitare l'insuccesso. La motivazione alla riuscita spinge a cimentarsi in compiti difficili ma che sono fattibili per la persona mentre, la motivazione ad evitare l'insuccesso porta l'individuo a scegliere compiti più facili oppure talmente difficili che si possono deresponsabilizzare. La loro interazione dà vita a diverse tipologie di persone in base ai livelli di tendenza al successo o all'evitamento dell'insuccesso. Ad esempio, se un soggetto ha un'alta tendenza al successo ed anche all'evitare il fallimento ci troviamo di fronte ad un *over strivers* che crede fortemente al successo, ma allo stesso tempo non riesce a raggiungerlo perché ha paura di fallire. Al contrario, se abbiamo livelli bassi in entrambi i costrutti una persona non sarà motivata al successo e parallelamente non si demotiverà nemmeno se non riesce a raggiungerlo perché sono *failures acceptors* caratterizzati da una forte indifferenza e disinteresse.

Partendo da questa tesi, Dweck e Leggett (1988) hanno elaborato una teoria della motivazione alla riuscita, dove lo scopo per cui si affronta un'attività di apprendimento è l'obiettivo di riuscita. Vengono infatti individuate due tipologie di obiettivo: l'obiettivo di prestazione, che si riferisce a come gli altri valutano la nostra performance e come noi stessi ci collochiamo rispetto agli altri. Coloro che adottano tali obiettivi hanno come finalità quella di dover dimostrare agli altri la propria competenza; l'obiettivo di padronanza, che ha come scopo quello di accrescere la sua competenza e dove il fallimento viene visto come una fase di passaggio necessaria dalla quale imparare e non come una fase da superare.

Le ultime due teorie vengono affrontate nei paragrafi successivi per poter introdurre il tema del clima motivazionale nello sport. Nello specifico ora andiamo ad approfondire quella che è la teoria dell'autodeterminazione.

2.2 TEORIA DELL'AUTODETERMINAZIONE

La teoria dell'autodeterminazione (SDT) è stata sviluppata da Deci e Ryan (2000) con lo scopo di evidenziare come i valori psicologici interni, le variabili ambientali e l'interazione sociale possano influenzare la motivazione dell'individuo (Lacerda, Filgueiras, Campos, Keegan & Landeira-Fernández, 2021). La premessa su cui si basa questa teoria è che le persone sono per loro natura attive ed automotivate, tese ad avere successo, poiché il successo stesso è premiante e soddisfacente (Deci & Ryan, 2008). L'autodeterminazione può essere definita come un bisogno innato dell'essere umano ed affinché venga soddisfatto l'ambiente deve essere supportivo e in grado di esaudire i tre bisogni innati e universali di autonomia, competenza e relazionalità. Nello specifico, l'SDT, va a studiare quelli che sono i processi di autoregolazione della motivazione umana che sono 3: motivazione intrinseca, motivazione estrinseca e amotivazione. La motivazione intrinseca è stata definita come lo svolgimento di un'attività per il proprio piacere e interesse e rappresenta il più alto grado di motivazione autodeterminata. La motivazione estrinseca invece, fa riferimento alla messa in atto di un'attività per ottenere altro (ricompense materiali o non) e non tanto per il piacere dell'attività stessa. Infine, l'amotivazione rappresenta l'assenza di motivazione, di intenzionalità ad agire (Cecchini, Fernandez-Rio, Mendez-Gimenez, Cecchini & Martins, 2014).

Secondo l'SDT un'atleta sperimenta una motivazione autonoma nel momento in cui si impegna nello sport in maniera volontaria e intrinseca, mentre la motivazione controllata è legata allo sforzo che l'individuo compie nell'allenamento a causa di pressioni interne o esterne. Le motivazioni sopra elencate si trovano lungo un continuum che va da motivazione intrinseca, che è la forma più autonoma di motivazione, a quella estrinseca che è subordinata alle ricompense (Cecchini et al., 2014). Se vogliamo parlare di regolazione della motivazione dobbiamo considerare che sono presenti diverse tipologie di regolazione sulla base di quella che è la motivazione sottostante. Per esempio, la forma più autonoma di motivazione estrinseca è la regolazione integrata, dove una persona pratica uno sport consapevolmente perché ne riconosce l'importanza. Questo permette all'individuo di inserire tale attività all'interno di quello che è il corrispettivo sistema di valori. Il confine tra la precedente tipologia di regolazione e la regolazione identificata è molto lieve. Infatti in questo caso spicca quella che è la componente dell'importanza personale, senza che ciò venga interiorizzato come valore. Se parliamo

invece di regolazione introiettata, ci troviamo di fronte ad un individuo che pratica sport a causa di pressioni esterne che vengono vissute internamente dall'individuo, in funzione del senso di colpa, ansia e dinamiche legate all'autostima. Arrivando all'apice di quella che è la forma più controllata di motivazione, viene sperimentata la regolazione esterna, che si manifesta quando gli atleti si impegnano in un'attività per motivi puramente strumentali (McLean, Mallet, & Newcombe, 2012).

Sulla base di questa teoria Vallerand ha proposto un modello sequenziale e gerarchico organizzato in quattro fasi, dove ognuna dipende dalla precedente e predice la successiva, portando a risultati o conseguenze finali in diversi ambiti, come quello cognitivo, affettivo e/o comportamentale. Le quattro fasi sono: fattori sociali, mediatori psicologici, tipi di motivazione e conseguenze. Ha inoltre ipotizzato che le diverse tipologie di motivazione siano determinate dalla soddisfazione di quelli che sono i bisogni psicologici di base che, a sua volta, è causata da diversi fattori socio contestuali come l'apprendimento cooperativo, un clima motivazionale orientato al compito e il poter avere voce in capitolo su ciò che sta accadendo in quel momento. Il primo bisogno psicologico è la relazionalità, ossia lo sforzo che gli individui esercitano per interagire e connettersi con gli altri, in modo da sviluppare quello che è il senso di appartenenza. La competenza si riferisce, invece, alla sensazione di essere e sentirsi abili in un determinato ambiente, riuscendo ad interagirci efficacemente. In ultima l'autonomia riguarda l'esigenza di percepire che i propri comportamenti sono originati da scelte personali, volitive ed autodeterminate. Secondo questa teoria ciò produrrebbe degli orientamenti motivazionali più autodeterminati (Cecchini et al., 2014).

La teoria dell'autodeterminazione (SDT) è stata utilizzata anche per sviluppare degli interventi sulle life skills. Nello specifico, Hodge e colleghi (2016) hanno proposto un modello concettuale che prevede che il supporto all'autonomia dell'allenatore, ossia quanto l'allenatore è in grado di creare un ambiente supportivo, la soddisfazione dei tre bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità e le diverse forme di motivazione, portino ad un maggiore sviluppo delle life skills.

2.3 CLIMA E ORIENTAMENTO MOTIVAZIONALE NELLO SPORT: ACHIEVEMENT GOAL THEORY (AGT)

È grazie al contributo di Ames (1992) che è nato il concetto di clima motivazionale, ovvero la visione che un individuo ha della struttura di un certo ambiente in cui è richiesta una prestazione, come quello scolastico o sportivo. Dunque, il clima motivazionale si riferisce all'ambiente sociale condiviso dagli atleti con colleghi, allenatori, famiglie e altri possibili attori come media e manager. Questo implica che ci sia una stretta relazione tra l'ambiente psicosociale della pratica e la competizione e che tale correlazione influenzi la motivazione di un atleta (Lacerda et al., 2021).

Vengono individuate due tipologie di clima, quello orientato alla competenza/compito e quello orientato alla prestazione/risultato (Bortoli, Bertollo & Robazza, 2005). Il clima orientato alla competenza è un fattore protettivo nei confronti del drop out e del burnout sportivo perché gli allenatori e i genitori hanno come obiettivo quello del miglioramento personale e dell'acquisizione delle abilità. Un aspetto che viene valorizzato è la collaborazione, sia all'interno della squadra, sia della società ed ha come obiettivo quello di costruire un team che presenti una buona armonia nel momento della partita, favorendo così il divertimento e riducendo quelle che sono le emozioni a valenza negativa come ansia, frustrazione e stress. Questo clima favorisce anche il pensiero morale, cioè si ricorre meno frequentemente a comportamenti scorretti e c'è un maggior rispetto delle regole e dei giudici di gara. In questo clima la sconfitta viene vista come un'opportunità per potersi migliorare e la vittoria come mezzo attraverso il quale posso verificare e dimostrare il mio impegno. Nel clima motivazionale orientato alla performance, invece, viene dato valore alla competizione e all'antagonismo, dove l'avversario è qualcuno che dobbiamo battere a qualunque costo, anche utilizzando dei comportamenti scorretti e disfunzionali. La cosa importante è quindi il risultato in termini assoluti e non il miglioramento personale, vale chi arriva primo. Proprio per questo c'è una valorizzazione dei più abili a discapito dei rimanenti a cui si danno meno feedback e attenzioni che vanno a creare una competizione interna, oltre che alimentare quello che è il confronto interpersonale (Ames, 1995; Bortoli & Robazza, 2007).

Come abbiamo già detto in precedenza, gli allenatori svolgono un ruolo fondamentale nella creazione di quello che è l'ambiente all'interno del quale l'individuo

si allena e gareggia. È però importante tenere presente quella che è la percezione che gli atleti hanno di questo clima. Una delle prospettive dominanti rispetto a questo tema è l’Achievement Goal Theory, fondata sul contributo teorico di Nicholls (1984; 1992).

Secondo questa teoria, ciò che spinge una persona ad agire in una situazione in cui la prestazione è rilevante è il desiderio di dimostrare competenza in determinate situazioni, che può fondarsi su due differenti concezioni di competenza che danno voce a due diversi orientamenti motivazionali, ossia l’orientamento al sé e l’orientamento al compito. Tali orientamenti sono tra loro indipendenti e non si escludono reciprocamente. Infatti, come viene sottolineato in letteratura, nell’individuo coesistono e sono presenti in diversi gradi di combinazione. Quindi, il soggetto presenta sia l’orientamento al compito sia l’orientamento alla prestazione ma, la prevalenza di uno rispetto all’altro dipende da diversi fattori e sicuramente dal clima a cui sono stati sottoposti durante lo sviluppo. Per questo è importante concentrarsi su quello che è lo sport giovanile e il PYD, perché durante l’età evolutiva il clima motivazionale non solo incide sul coinvolgimento temporaneo in una determinata situazione, ma tende anche a fissare nel tempo caratteristiche individuali con una certa stabilità, e questo è un aspetto che chi opera con i giovani nel mondo dello sport deve tenere ben in considerazione. È stato infatti evidenziato che intorno ai 12 anni si può manifestare la predisposizione individuale nell’orientamento motivazionale, che non è visto come un “tratto” di personalità ma bensì come uno schema cognitivo modificabile ma che presenta comunque una certa stabilità nel tempo (Bortoli & Robazza, 2004). Tornando alle due tipologie di orientamento, l’orientamento al compito è tipico di chi utilizza degli standard personali per definire la propria competenza, facendo dei confronti nel tempo con quelle che sono le proprie prestazioni per vedere se è migliorato o peggiorato. Il successo, in questo caso, dipende dall’impegno che l’atleta mette nell’attività e non tanto dal talento che può avere, per questo sono presenti delle correlazioni positive con la motivazione intrinseca. Correlazione che invece non si presenta con l’orientamento al sé, dove l’atleta valuta le proprie competenze basandosi su standard esterni, sul confronto normativo con gli altri. In questo caso il successo viene visto come un prodotto del talento e non dell’impegno, che invece viene visto negativamente (Ntoumanis & Biddle, 1999). Non necessariamente però un alto orientamento al sé è rischioso, ma lo diventa nel momento in cui si associa ad una scarsa percezione di competenza e un basso orientamento al compito.

L'orientamento motivazionale, infatti, è il risultato sia di fattori situazionali che di caratteristiche individuali.

Secondo una visione interazionista, l'orientamento motivazionale è una variabile individuale che determina quelli che sono gli obiettivi e i comportamenti che decido di mettere in atto, ossia obiettivi di prestazione o obiettivi di padronanza. Nel primo caso, la prestazione viene favorita solo se l'atleta presenta dei livelli elevati di autostima relativa alle proprie capacità mentre, nel secondo caso, il fallimento viene visto come una fase di passaggio che permette di accrescere quelle che sono le mie abilità, quindi avrà una reazione costruttiva indipendentemente da quella che è la sua self efficacy. La scelta degli obiettivi dipende anche da quella che è la nostra idea di intelligenza, che può essere fissa o incrementale. Nel caso di mentalità fissa il soggetto penserà che le sue abilità siano fisse, legate alla genetica e quindi non migliorabili mentre, se presenta una mentalità orientata alla crescita questo gli permetterà di pensare che le sue capacità possano effettivamente essere potenziate attraverso l'impegno. Questo è ciò che accade anche in quello che abbiamo precedentemente definito clima motivazionale focalizzato sulla competenza, dove il successo non è legato al talento, ma allo sforzo che viene messo in atto dal singolo. Non è importante quindi la vittoria o la sconfitta ma bensì il miglioramento (Bortoli et al., 2005).

L'Achievement Goal Theory di Elliot e McGregor (2001) evidenzia, inoltre, l'importanza di prendere in considerazione sia l'approccio della motivazione al successo, sia l'evitamento del fallimento. È quindi nato il modello 2x2 che presenta la divisione dicotomica in obiettivi rivolti al compito o al sé e i due obiettivi di approccio ed evitamento. Sono stati individuati, infatti, tre modi per definire la competenza. Il primo modo è l'assoluto, ossia viene valutata esclusivamente in base alle richieste del compito, diversamente da quanto avviene in quello intra-personale dove considerano i propri successi passati o il potenziale massimo successo. Nello standard normativo, invece, la competenza viene considerata in relazione alle prestazioni degli altri. Questo è l'aspetto che lo differenzia moltissimo dai primi due che tendono invece ad assomigliarsi, e proprio per quello vengono considerati unitamente. È quindi impossibile formulare un obiettivo di successo senza tenere in considerazione anche quella che è la valenza della competenza e l'orientamento motivazionale. Alla luce di ciò si vengono a creare quattro combinazioni che sono il risultato dell'incrocio tra la dimensione che definisce la competenza assoluta

o normativa, il suo valore (positivo o negativo) e l'orientamento. La prima combinazione prevede uno standard assoluto a valenza positiva con orientamento verso il compito e viene chiamato *mastery-approach*, se invece ha una valenza negativa viene definito *mastery-avoidance*. Se l'orientamento è verso la performance e la competenza viene definita in termini di standard normativi con valenza negativa è *performance-avoidance*, se la valenza è invece positiva sarà *performance-approach*.

Sulla base di ciò che è appena stato sottolineato, se un atleta ha un obiettivo *mastery-approach* si impegnerà a padroneggiare sotto ogni aspetto dello sport, mentre se è *mastery-avoidance* cercherà di non sentirsi incompetente. Quando parliamo invece di obiettivi *performance approach* l'atleta sarà impegnato a battere gli avversari per risultare il migliore oppure per non essere il peggiore (*performance avoidance*). È importante tenere ben a mente che gli obiettivi *performance approach*, nonostante presentino una visione positiva della competenza, sono caratterizzati dal continuo confronto sociale. La presenza del paragone con gli altri fa sì che l'individuo si focalizzi sull'esterno andando a trascurare alcuni elementi importanti del compito (Bono & Livi, 2016).

Per gli allenatori è difficile la creazione di un clima motivazionale focalizzato sulla competenza, in quanto, la ricerca del successo immediato e dei risultati vengono prima rispetto a quelli che sono i benefici fisici e psicologici che ne puoi trarre dalla semplice partecipazione alla pratica sportiva, senza tenere in considerazione che la maggior parte degli atleti pratica quello sport per il divertimento e non perché vuole vincere ed essere il migliore. La figura del coach, quindi, è fondamentale per ridurre questa visione e concentrarsi su altri aspetti che permettono ai giovani di sviluppare tutta una serie di abilità che possono anche trasferire a contesti extrasportivi. Devono essere in grado di deviare la loro attenzione, non verso il risultato ma verso il processo, in modo che possano preoccuparsi di quello che è il miglioramento personale o di squadra e non di quelli che sono i risultati degli avversari (Morales-Belando, Cánovas-López & Arias-Estero, 2023). Tra i diversi ruoli che ricopre l'allenatore abbiamo anche quello di supporto all'autonomia, struttura e coinvolgimento degli atleti. Uno stile di coaching di supporto all'autonomia implica che gli allenatori forniscano opportunità di scelta, enfatizzino la pertinenza del compito, spieghino le ragioni alla base di regole e limiti (Cordova & Lepper, 1996; Deci et al., 1989,1994), riconoscano i sentimenti e la prospettiva degli atleti, offrano agli atleti opportunità di prendere iniziative, forniscano feedback sulle

competenze non di controllo, evitino di utilizzare strategie motivazionali di controllo e prevenire il coinvolgimento dell'ego nei loro atleti (Koestner et al., 1984; Deci et al., 1999). L'evidenza empirica esaminata mostra che gli allenatori che supportano l'autonomia dei propri atleti, forniscono struttura e sono altamente coinvolti, creano un ambiente ottimale per la soddisfazione dei bisogni di autonomia, competenza e relazionalità. Questi tre bisogni psicologici, a loro volta, favoriscono lo sviluppo e il mantenimento della motivazione estrinseca, intrinseca e autodeterminata degli atleti, nonché i risultati adattivi. Uno dei problemi che si verifica, però, è che molti allenatori adottano uno stile interpersonale di controllo perché credono, falsamente, che possa portare a risultati migliori. In effetti la cultura occidentale è stata fortemente influenzata dall'approccio comportamentale alla motivazione, il quale sostiene che ricompense e punizioni siano le strategie motivazionali più efficaci (Morales-Belando et al., 2023). Lo stile di supporto all'autonomia non può più essere confuso con uno stile interpersonale permissivo (Baumrind, 1991) perché, uno stile permissivo contrasta sia i bisogni di competenza che quelli di relazione. Per sentirsi competenti le persone hanno bisogno di una struttura sotto forma di linee guida e regole. Per sentirsi connessi gli individui hanno bisogno di sentire che le persone nel loro ambiente sociale sono coinvolte e di supporto. Gli allenatori che concedono ai loro atleti totale libertà di comportamento, senza struttura o coinvolgimento, mostrano uno stile di allenamento permissivo, non uno stile di supporto all'autonomia. Uno stile così permissivo impedisce agli atleti di beneficiare dell'esperienza dei loro allenatori e manda messaggi di indifferenza agli atleti che da una parte si sentono autonomi ma, dall'altra parte soffrono molto in termini di competenza e relazionalità. Quindi, per poter soddisfare tutti e tre i bisogni psicologici, i comportamenti di sostegno all'autonomia devono essere veicolati all'interno di una struttura specifica e accompagnati da alti livelli di coinvolgimento (Mageau & Vallerand, 2003).

2.4 EVIDENZE EMPIRICHE E IMPORTANZA DELL'ALLENATORE NELLA CREAZIONE DEL CLIMA MOTIVAZIONALE: MODELLO TARGET

Dopo aver analizzato a fondo numerosi aspetti che riguardano la motivazione, con orientamenti e climi annessi, è importante proporre quelle che possono essere delle indicazioni concrete con lo scopo di favorire negli atleti la percezione di un clima orientato alla competenza e, di conseguenza, un orientamento motivazionale focalizzato sul compito. Grazie agli studi di Bortoli e colleghi (2005), possiamo affermare che un clima d'allenamento può essere manipolato dagli allenatori stessi utilizzando quello che viene chiamato il modello TARGET di Epstein, che individua sei fattori fondamentali per un ambiente di apprendimento. Il primo fattore è il compito (*task*). È importante che i compiti siano personalizzati, coinvolgenti e che presentino una possibilità di controllo in modo che l'individuo possa aumentare l'autoefficacia, la relazione ed eviti il confronto e l'antagonismo. Deve essere presente un adeguato livello di difficoltà e significatività del compito perché, per valutare quelle che sono le proprie abilità, gli atleti utilizzano anche le informazioni che provengono dal compito stesso e questo condiziona il successivo impegno e soddisfazione. Quando i ragazzi lavorano, anche in gruppo, su diversi aspetti di uno stesso compito, questo crea un ambiente supportivo e non competitivo ma, al contrario, basato sulla cooperazione. Viene quindi insegnata l'importanza di ogni singolo atleta e della propria prestazione affinché il risultato sia buono, concentrandosi su quelle che sono le sue abilità senza confrontarle con quelle degli altri. Con il secondo elemento facciamo riferimento all'autorità (*authority*), cioè l'importanza di coinvolgere gli atleti nelle decisioni quando ce ne è la possibilità in modo da soddisfare quello che è il bisogno di autonomia. Questo non significa lasciare libera scelta agli atleti, ma si può ad esempio lasciarli scegliere da quale esercizio vogliono iniziare. Abbiamo poi il riconoscimento (*recognition*) di quelli che sono i risultati dell'atleta e del progresso e ciò può essere fatto utilizzando i feedback. Gli apprezzamenti e incoraggiamenti possono avere, alle volte, delle valenze negative, perciò è importante che siano realistici e veritieri e non percepiti dall'individuo come una pura formalità. Inoltre, un altro aspetto da tenere in considerazione è il fatto che vengano dati in pubblico o in privato. È sempre meglio darli privatamente in quanto, per prima cosa, non è di interesse per gli altri compagni e inoltre, se viene dato in pubblico, questo potrebbe sollecitare ulteriormente il confronto sociale. Se i feedback vengono manifestati separatamente, i sentimenti di orgoglio e soddisfazione

che ne derivano possono favorire la percezione di un clima motivazionale orientato sulla competenza, in quanto viene riconosciuto un miglioramento personale che aumenta il proprio senso di autoefficacia e motivazione intrinseca. Il quarto fattore è invece il *grouping* che consiste nella creazione di gruppi eterogenei utilizzando dei criteri flessibili che possono variare anche da allenamento ad allenamento, in modo da sfavorire il confronto. Raggruppare in base alle loro capacità non è produttivo perché marca ulteriormente quello che è il confronto con gli altri, per esempio la divisione tra i più abili e i meno abili aumenta ulteriormente questa separazione e il sentimento di incapacità da parte del secondo gruppo. Troviamo poi l'elemento della valutazione (*evaluation*) che sottolinea l'importanza di abituare gli atleti a ricevere delle valutazioni, sia positive che negative, che però si focalizzano su quello che è il comportamento e non la persona stessa, in modo da aiutarli nel processo verso l'autovalutazione. Come ultimo fattore abbiamo il tempo (*time*), in quanto bisogna tenere ben presente che ognuno ha i propri tempi e per questo motivo è importante che l'allenatore applichi un programma personalizzato in base a quella che è la maturazione biologica del singolo atleta. Questa variabile è legata agli altri elementi dell'organizzazione strutturale, come per esempio il fatto che il tempo per raggiungere un determinato obiettivo venga scelto individualmente in base a quello che è lo sviluppo e il percorso di un determinato atleta e non che sia un obiettivo generale. Può riguardare anche la scelta autonoma del tempo da dedicare per provare un determinato esercizio o per apprendere una determinata abilità, oltre che l'importanza di fornire la stessa quantità di tempo di insegnamento a tutti gli atleti e non dedicare maggiori attenzioni ai più forti rispetto a coloro che ancora non hanno raggiunto la maturazione biologica necessaria per portare a casa determinati risultati. Purtroppo, questo è un fenomeno molto diffuso nelle società sportive italiane dove viene rivolto maggiore interesse e maggiori energie a coloro che portano a casa dei risultati. Infatti, l'allenatore e la società vengono spesso giudicati in base ai risultati che i propri atleti portano a casa. È una politica che di base è sbagliata in quanto non permette all'individuo di praticare lo sport che ha scelto se non ottiene determinati risultati o se non fa certi tempi, escludendolo così dalla squadra e portandolo al drop out (Bortoli et al., 2005).

Un clima strutturato in questo modo produce un significativo effetto positivo su fattori socio contestuali come l'apprendimento cooperativo, sui bisogni psicologici di base (relazionalità, competenza e autonomia), nonché diverse conseguenze come la

persistenza, lo sforzo e la noia. Nello specifico, nello studio longitudinale di Cecchini e colleghi (2014), viene evidenziato un aumento dell'impegno e della persistenza e una diminuzione di quella che è la noia, sia subito dopo la conclusione dell'intervento che sei mesi dopo. Ciò potrebbe significare che gli allenatori hanno continuato ad utilizzare il framework TARGET anche quando non erano più supervisionati. Pertanto, programmi di intervento simili potrebbero essere utilizzati per produrre cambiamenti significativi nella metodologia di lavoro degli allenatori e nella costruzione di un clima motivazionale orientato al compito. Nonostante ciò, non si può negare che esista una predisposizione personale che determina la probabilità di adottare un particolare obiettivo piuttosto che un altro e di seguire un modello comportamentale rispetto ad un altro (Cecchini et al., 2014).

Gli allenatori possono incoraggiare uno specifico tipo di orientamento attraverso i semplici stimoli che propongono e le aspettative che manifestano. Infatti, l'orientamento del coach e l'importanza che lui attribuisce alla competenza o alla competizione risultano evidenti già dai modi in cui organizza le attività, da come suddivide i ragazzi, da come valuta la prestazione e da come utilizza i riconoscimenti. Anche nel momento in cui comunicano con i loro atleti prendono delle scelte che possono essere critiche per il clima che si viene a creare perché possono valorizzare i progressi individuali, oppure fare continui confronti con le prestazioni degli altri compagni, oppure possono dimostrare maggiore soddisfazione nel momento in cui c'è la vittoria piuttosto che per il miglioramento fatto dal singolo atleta e possono persino reagire in maniera brusca ad una sconfitta piuttosto che con fair-play. L'allenatore dovrebbe quindi migliorare quella che è la comunicazione con i suoi atleti, cercare di comprenderne l'esperienza favorendo, ovviamente, un clima motivazionale con focus sul compito. Purtroppo ancora oggi sono presenti negli allenatori convinzioni e teorie personali che non hanno alcun supporto e presupposto scientifico e che possono portare gli stessi ad agire in maniera dannosa da un punto di vista motivazionale. Ogni coach dovrebbe riflettere in maniera critica su quelle che sono le proprie concezioni e sui propri comportamenti e ciò può essere fatto ponendosi delle semplici domande, come ad esempio riflettere su come egli definisce il successo per i propri atleti, ovvero in termini di miglioramento ed impegno o di vittoria e sconfitta? Come reagisce di fronte ad una sconfitta? Fornisce a tutti la stessa possibilità

di allenamento, o segue in modo particolare i migliori? Quale tipo di obiettivi propone prevalentemente? (Bortoli et al., 2004)

Avere un allenatore che è in grado di strutturare un ambiente di allenamento che supporta l'impegno e il miglioramento e di comunicare in maniera ottimale, può offrire a tutti i suoi atleti un'esperienza sportiva qualitativamente gratificante e che permetta loro divertimento e soddisfazione, ma allo stesso tempo anche acquisizione e incremento delle proprie abilità (Bortoli et al., 2004).

La letteratura ha evidenziato un ulteriore aspetto correlato alla relazione allenatore-atleta, ossia il burnout. Il burnout è la sindrome cognitiva e affettiva che implica un eccessivo coinvolgimento, ed è caratterizzata da tre fasi: ridotto senso di realizzazione personale, svalutazione dell'ambiente sportivo ed esaurimento psico-fisico ed emozionale. I dati Istat-Coni (2011) mostrano come nella fascia d'età 11-14 anni il 66% dei ragazzi e il 48% delle ragazze praticano sport, ma queste percentuali scendono nella fascia d'età 15-17 fino ad arrivare all'apice intorno ai 18-19 anni con il 46% di ragazzi e 27% di ragazze che svolgono attività sportiva. Ho voluto citare questi dati perché tra le cause principali di burnout dichiarate dagli atleti, dopo la conciliazione di scuola e sport, troviamo il disaccordo con l'allenatore, la mancanza di divertimento e la scarsa percezione di competenza. Questi aspetti sono estremamente legati alla figura del coach, in quanto è proprio lui che deve essere in grado di mantenere la componente del divertimento insieme a quella dell'impegno richiesto dallo sport stesso (Scimone, Chiorri, Modafferi, Bracco & Vitali, 2014). Se l'atleta si trova di fronte un allenatore che lo supporta, lo incoraggia, non si sofferma su quelli che sono i risultati ma bensì su quelli che sono i progressi, i miglioramenti e l'impegno che l'atleta ci sta mettendo, questo lo fa sentire apprezzato e valorizzato come singolo, oltre che come componente di una squadra che ha bisogno di lui e delle sue prestazioni per poter raggiungere gli obiettivi prefissati.

Uno studio condotto da Vitali e colleghi (2015), ha evidenziato come un clima motivazionale orientato sulla competenza mostri una correlazione positiva con resilienza e percezione di competenza e una correlazione negativa con le tre dimensioni del burnout. Mentre, un clima motivazionale orientato sulla prestazione correla positivamente con il burnout (Scimone et al., 2014).

Tornando a quelli che sono gli obiettivi che un individuo tende a perseguire, si è visto come gli obiettivi *performance-avoidance* siano correlati soprattutto con ansia e distrazione, ansia che correla positivamente anche con obiettivi *mastery-avoidance*. Questi ultimi presentano delle correlazioni positive anche con la motivazione intrinseca che viene sollecitata inoltre dagli obiettivi *mastery-approach*. Alcuni autori sono arrivati alla conclusione che anche un clima fondato sul compito, se possiede una valenza negativa, a lungo termine può rivelarsi rischioso per la motivazione. È stata misurata la relazione con quella che è la soddisfazione per la propria prestazione sportiva e quanto i diversi tipi di motivazione incidono su di essa, a seconda che l'atleta appartenga ad un medio-alto livello o se è un atleta d'élite. L'obiettivo *mastery-approach* si è visto che è associato positivamente con l'interesse e negativamente con la tensione, che correla invece positivamente con l'obiettivo *performance approach*. Da quanto emerso si può concludere che per gli atleti agonisti coinvolti in questa ricerca, gli obiettivi *mastery-approach* risultano essere l'aspetto motivazionale maggiormente centrale e positivo rispetto agli altri tipi di obiettivi. Essi sono quelli percepiti più forti in termini assoluti e risultano essere strettamente connessi con la percezione di un clima orientato al compito e con la motivazione intrinseca, nonché negativamente correlati con la tensione per l'attività svolta. Questa considerazione assume un'importanza ancora maggiore nell'ambito sportivo, dove diversi ricercatori tendono invece ad enfatizzare obiettivi *performance-approach* a discapito degli obiettivi *mastery-approach* (Bono et al., 2016).

Tra le diverse evidenze empiriche presenti in letteratura sul clima motivazionale, troviamo lo studio di Ntoumanis e Biddle (1999) svolto in un ambiente scolastico. In questo caso è stato evidenziato come la percezione di un clima motivazionale con focus sulla competenza, rispetto ad un clima motivazionale con focus sul risultato, sia associata a modelli motivazionali adattivi, come l'uso di strategie di apprendimento attivo, atteggiamenti positivi nei confronti delle attività e un aumento dell'impegno. Si tratta infatti di un clima che valorizza la collaborazione, favorisce il divertimento, riduce le emozioni a valenza negativa come ansia, frustrazione e stress e promuove un maggior rispetto nei confronti delle regole. Nel caso del clima motivazionale con focus sul risultato invece, è più probabile che ci siano risposte motivazionali disadattive, come l'attribuzione del fallimento a una mancanza di capacità, data anche da una mentalità fissa, oppure una

diminuzione della motivazione stessa, oltre che l'impotenza appresa² (Ntoumanis et al., 1999).

Possiamo affermare, quindi, che nell'ambito sportivo è importante che tecnici, dirigenti e allenatori enfatizzino obiettivi di tipo *mastery*, anche a causa del grande numero di stimoli situazionali "estrinseci" già esistenti (es. competizione), che promuovono abbondantemente obiettivi performance all'interno del contesto sportivo. C'è inoltre da considerare che creare e sostenere la motivazione negli atleti agonisti è forse uno dei compiti più impegnativi che psicologi dello sport e allenatori devono affrontare nella pratica sportiva. La motivazione è, però, fondamentale poiché rappresenta uno stato psicologico che sprona, orienta e mantiene il comportamento verso l'obiettivo personale che l'atleta si pone fin dall'inizio della stagione sportiva, se non ancora prima (Bono et al., 2016).

Come è stato evidenziato da questo capitolo il clima motivazionale è una variabile molto importante nello sviluppo della motivazione. È stato infatti evidenziato che il clima orientato alla competenza grazie alle sue caratteristiche che permettono di ridurre le emozioni negative, permette all'individuo di trovarsi in una condizione di motivazione intrinseca che viene mantenuta nel tempo. Inoltre, come abbiamo visto precedentemente, la motivazione intrinseca è la forma di regolazione più autonoma che un individuo possa avere, infatti consente al soggetto di svolgere l'attività sportiva per il mero piacere di farla e non per pressioni provenienti dall'esterno.

Come precedentemente affermato il coach svolge un ruolo centrale nella creazione di tale clima e per questo è importante che metta in atto delle strategie per rendere il contesto sportivo un buon ambiente di apprendimento. Ciò può essere effettuato mettendo in pratica i sei fattori individuati da Epstein nel suo modello (TARGET). La creazione di un clima motivazionale supportivo e sicuro è un aspetto fondamentale anche nella relazione allenatore-atleta in quanto, più il soggetto si sente supportato, libero di sbagliare e, in collaborazione con il proprio coach, decidere quelli che sono gli obiettivi che vuole raggiungere, più si sentirà predisposto al dialogo e all'impegno nella creazione di una relazione allenatore-atleta significativa. Nel capitolo successivo verrà infatti

² Impotenza appresa = stato mentale in cui un individuo si ritrova a causa di esposizioni frequenti a stimoli dolorosi che lo portano ad evitare ulteriori incontri con gli stessi

esposta l'importanza della relazione diadica e bidirezionale allenatore-atleta, definita attraverso il modello delle 3+1C sul quale si basa la creazione del questionario *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q). Questo strumento si propone infatti di andare ad evidenziare la natura e la qualità della relazione concentrandosi sui costrutti di *closeness, commitment, complementarity and co-orientation*, ossia vicinanza, impegno, complementarità e co-orientamento.

3. INTRODUZIONE AL THE COACH-ATHLETE RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE (CART-Q)

L'allenatore, oltre ad avere un ruolo fondamentale nella creazione di quello che è il clima motivazionale trattato nel precedente capitolo, è importante che lavori sulla costruzione di una relazione basata sul supporto, sul rispetto e sulla fiducia reciproca con il proprio atleta. In questo capitolo viene affrontato il tema principale di questa ricerca, ossia la relazione allenatore-atleta. Nello specifico si farà riferimento a quello al modello delle 3+1C che individua appunto tre costrutti fondamentali su cui si erge poi il *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q). Il nome riprende infatti le iniziali dei tre fattori, ossia *closeness* (vicinanza), *commitment* (impegno) e *complementarity* (complementarità) ai quali è stato poi aggiunta la variabile del *co-orientation* (co-orientamento). Quest'ultimo costrutto è stato aggiunto per valutare la corrispondenza tra le percezioni degli atleti e quelle degli allenatori, in riferimento alla loro relazione. Per rilevare quindi l'affinità delle percezioni. Infatti, come viene spiegato nel seguente paragrafo, i soggetti generalmente possono adottare diverse prospettive relativamente alle loro interazioni. Verrà inoltre illustrato lo sviluppo e la struttura del CART-Q, oltre che le versioni che ad oggi sono disponibili.

3.1 RELAZIONE ALLENATORE-ATLETA: IL MODELLO DELLE 3+1 C

Secondo il modello delle 3+1 C la relazione allenatore-atleta è definita come uno stato in cui i pensieri di *closeness* (vicinanza), *commitment* (impegno), *complementarity* (complementarità) e *co-orientation* (co-orientamento) di un allenatore e di un atleta sono reciprocamente interdipendenti (Jowett & Shanmugam, 2017 Jowett, 2007;). Questo modello descrive la natura interdipendente della relazione allenatore-atleta e mira a comprendere i contenuti e le funzioni di tale legame (Jowett & Nezelek, 2012). Nello specifico, la vicinanza riflette quelle che sono le interconnessioni affettive, comprende l'esperienza di allenatori e atleti nelle loro relazioni diadiche e contiene proprietà interpersonali come fiducia, apprezzamento e rispetto (Balduck, Jowett & Buelens, 2011). Riguarda, quindi, quanto si sentono emotivamente vicini l'uno con l'altro nella relazione

(Jowett & Ntoumanis, 2004). La seconda C, ossia l'impegno, va a definire l'intenzione di entrambi di sviluppare e mantenere una relazione unita e a lungo termine. Infine la complementarità rappresenta le interazioni cooperative tra l'allenatore e l'atleta e incorpora comportamenti come cordialità, reattività e disponibilità, nonché i ruoli chiave che ciascun membro svolge nella diade (Jowett, Adie, Bartholomew, X. Yang, Gustafsson & Lopez-Jimenez, 2017). La cooperazione può essere corrispondente, se si trovano in interazioni simili per tipologia e intensità, oppure reciproca se abbiamo interazioni diverse ma con intensità simile, per esempio quando un allenatore dà un feedback e l'atleta è ricettivo (Jowett et al., 2017). Successivamente è stato aggiunto l'elemento di co-orientamento per valutare quanto le percezioni dell'atleta e quelle dell'allenatore, relativamente alla loro relazione, corrispondessero (Foulds, Hoffmann, Hinck & Carson, 2019). La comprensione e conoscenza condivisa consente ad entrambi di essere sensibili e di reagire in maniera appropriata a quelli che sono i bisogni, le aspirazioni e i problemi dell'uno e dell'altro (Jowett et al., 2004).

Gli studiosi Laing, Phillipson e Lee (1966) sostengono che i soggetti possono adottare diverse prospettive rispetto alle loro relazioni, come la prospettiva diretta o auto-percezione e la meta-prospettiva o meta-percezione. La prospettiva diretta è un'autovalutazione dello stato della relazione, ovvero come un individuo percepisce la sua vicinanza, il suo impegno e la sua complementarità rispetto all'altro membro ("Mi fido del mio allenatore"). Diversamente nella meta-prospettiva, la persona valuta la relazione dal punto di vista dell'altro, come ad esempio "piaccio al mio allenatore?" oppure "piaccio al mio atleta?". L'interrelazione di queste due prospettive determina la qualità della relazione e dà vita a tre dimensioni di co-orientamento. La prima dimensione è quella di presunta somiglianza, abbiamo poi la somiglianza effettiva ed infine la comprensione empatica che evidenzia il grado in cui la meta-prospettiva di un membro riflette effettivamente come l'altro si sente e pensa (Jowett, 2009). Per quanto riguarda la dimensione di presunta somiglianza, il confronto delle prospettive dirette con le meta-prospettive associate viene svolto da entrambi i membri della relazione. Mentre, nella somiglianza effettiva si considera il confronto delle prospettive dirette di allenatori e atleti, senza tenere in considerazione le rispettive meta-prospettive (Woolliams, Spencer, Walters & Krägeloh, 2021). Con questo si può affermare che la relazione è interpersonale,

diadica e bidirezionale in quanto è modellata dal modo in cui uno pensa all'altro e da come ciascuno pensa che l'altro membro della relazione pensi a lui (Jowett, 2009).

Nella relazione allenatore-atleta, come abbiamo già detto in precedenza, i partner si influenzano reciprocamente, in particolar modo nei risultati sportivi che sono la combinazione di ricompense e costi. Le ricompense sono conseguenze positive mentre i costi sono conseguenze negative. La teoria che sta alla base di questa idea è quella dell'interdipendenza, ossia la proprietà strutturale fondamentale delle relazioni che rappresenta la realtà interpersonale attorno alla quale si sviluppa l'interazione (Rusbult, Kumashiro, Coolsen e Kirchner, 2004, p. 138). L'interdipendenza è legata alla soddisfazione dell'allenatore e dell'atleta e offre l'opportunità di coltivare la propria autonomia nella consapevolezza che c'è sempre un partner affidabile nelle vicinanze pronto a svolgere la funzione di sostegno nel momento del bisogno (Jowett et al., 2017). In uno studio condotto nel 2011, sono stati identificati tre moderatori dei quali è stata misurata la loro influenza nell'associazione tra interdipendenza e soddisfazione personale. Per quanto riguarda il primo moderatore, si è visto come l'associazione tra interdipendenza e soddisfazione personale era più debole per gli atleti di livello inferiore rispetto a quelli di livello superiore (regionale, nazionale e internazionale). La correlazione è inoltre più forte nelle relazioni lunghe, dove troviamo anche maggiore investimento, e nelle diadi femminili rispetto a quelle miste o quelle maschili. Quest'ultima associazione può essere legata al fatto che si è diffusamente pensato che gli allenatori di genere maschile fossero più bravi nel coaching in quanto sembra che abbiano una maggiore capacità di impartire competitività e tenacia ai loro atleti, rispetto alle donne (Weinberg et al., 1984). Questo potrebbe spiegare il fatto che gli atleti maschi non siano cambiati abbastanza per vedere un'allenatrice nello stesso modo in cui vedono l'allenatore (Jowett et al., 2012).

Per migliorare il rapporto con i propri atleti il modello delle 3+1 C è molto utile, in quanto permette di sottolineare i punti di forza e di debolezza presenti nella relazione. Gli allenatori possono concentrarsi su aspetti come la fiducia reciproca, che sembra essere l'obiettivo finale di entrambi i membri della relazione perché permette loro di rendere il legame più significativo, di sentirsi sicuri e ottimisti anche nel condividere le proprie conoscenze e la propria carriera, aspetto che aumenta quella che è la loro credibilità. Ulteriori aspetti da prendere in considerazione sono il rispetto, l'apprezzamento, la

disponibilità e l'investimento che mi permette di capire lo stato della mia relazione e se serve attuare alcune strategie per migliorarla, come ad esempio la gestione delle incomprensioni, condivisione e scambio di informazioni oppure assicurarsi che l'altro sia motivato nel lavorare assieme. Infine, è importante che gli allenatori creino un ambiente di supporto e cura per gli atleti in modo che possano sviluppare e acquisire conoscenze e abilità utili per lo sport e per la vita in generale (Jowett, Kanakoglou & Passmore, 2012).

Per quanto riguarda quest'ultimo tema, la ricerca ha evidenziato che solitamente un allenatore che opera in contesti specifici di forza e condizionamento ha più opportunità di costruire una relazione significativa e duratura, perché ha la possibilità di creare piccoli gruppi, fissare gli obiettivi in comune accordo con l'atleta, mostrare progressi compiuti e mantenere un dialogo anche al di fuori di quello che è il contesto sportivo, come per esempio durante il periodo di riabilitazione post infortunio. Un allenatore efficace, infatti, è colui che è in grado di integrare conoscenze professionali, interpersonali e intrapersonali con l'intenzione di migliorare competenza, fiducia, connessione e personalità dell'individuo. Dagli anni '70 sono stati sviluppati tre modelli di leadership in ambito sportivo: il modello multidimensionale di leadership (MDML), che individua la congruenza tra il comportamento di coaching preferito dall'atleta, il comportamento dell'allenatore effettivo e i requisiti situazionali come necessari, per una relazione di successo; il modello mediativo di leadership (MML), ossia lo strumento utilizzato per valutare i comportamenti dei coach considerando il rapporto tra comportamento dell'allenatore, percezione dell'atleta e risposta dello stesso; il modello concettuale delle 3C che descrive la natura interdipendente della relazione allenatore-atleta e fornisce un quadro per studiare tali interazioni (Foulds, 2019).

Nella loro relazione con il proprio coach gli atleti apprendono abilità e tattiche per accrescere la loro competenza e sentirsi soddisfatti del loro sport. La realizzazione di tale situazione è legata ai comportamenti dell'allenatore, alla compatibilità allenatore-atleta e alla comunicazione tra i due membri (Jowett, 2009). Dall'altra parte, invece, gli allenatori condividono conoscenze ed esperienze per supportare l'atleta stesso (Jowett, 2011). Una buona relazione con l'allenatore è quindi importante per gli atleti affinché si sentano supportati e al sicuro nel momento in cui devono affrontare dei periodi difficili legati alla pratica sportiva o quando avvengono delle transizioni (Yang & Jowett, 2011). La letteratura ci mostra infatti come le prestazioni degli atleti dipendano da fattori sia

personali sia interpersonali. Tra i fattori personali troviamo il talento, la motivazione, l'etica lavorativa e la volontà di sacrificio di un atleta, mentre, tutta la rete sociale della persona riguarda i fattori interpersonali, quindi genitori, fratelli e allenatori (Balduck, 2011).

Un aspetto di rilievo nella relazione allenatore-atleta riguarda la coesione di gruppo, specialmente se ci riferiamo agli sport di squadra. Insieme al clima motivazionale orientato alla competenza, anche la coesione svolge un ruolo significativo nello sviluppo positivo dei giovani atleti e nella creazione di una relazione significativa allenatore-atleta. La coesione viene definita da Carron, Widmeyer e Brawley (1985) come un processo che implica la propensione di una squadra sportiva a formare un legame, nel tentativo di soddisfare i propri obiettivi prestazionali o i bisogni affettivi dei suoi membri. Esiste sia una coesione sociale, che riguarda il grado in cui i membri di un gruppo si piacciono, sia una coesione del compito, cioè il grado in cui i soggetti cooperano per raggiungere obiettivi condivisi. Come si può dedurre da ciò che la letteratura ha evidenziato nei diversi studi, più la relazione è soddisfacente e positiva maggiore sarà il grado di coesione all'interno di quel team (Jowett & Chaundy, 2004).

3.2 CART-Q: SVILUPPO E STRUTTURA DEL THE COACH-ATHLETE RELATIONSHIP QUESTIONNAIRE

Il *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q), -Q è uno strumento che si rifà al modello sopra descritto delle 3C ed è stato originariamente sviluppato e validato per gli atleti britannici. Quindi ha come scopo quello di misurare la natura e la qualità della relazione allenatore-atleta basandosi su quelli che sono i costrutti di vicinanza, impegno e complementarità. La letteratura ha sottolineato che questi elementi sono associati al costrutto di soddisfazione relazionale. Nello specifico per la versione belga del CART-Q la validità è stata esaminata utilizzando, come variabili di criterio, undici aspetti della soddisfazione per lo sport. Le analisi regressive hanno evidenziato che le 3C della relazione allenatore-atleta rappresentavano una buona parte della varianza nelle variabili di soddisfazione. In particolare il costrutto dell'impegno (commitment) rappresentava in modo significativo la varianza nella maggior parte delle variabili di soddisfazione. Questo indica che l'intenzione che ognuno ha di creare e mantenere una

relazione significativa è un fattore predittivo molto importante nella valutazione della soddisfazione per lo sport. Da questo risultato possiamo dedurre che l'intenzione da parte di entrambi i membri di mantenere questa relazione interdipendente sia un fattore predittivo importante nella valutazione della soddisfazione dell'atleta per lo sport, le prestazioni, l'utilizzo di abilità e strategie, l'allenamento e il contributo sociale derivante dalla squadra stessa. I criteri di soddisfazione relativi al trattamento personale e quelli relativi alla dedizione personale erano invece meglio spiegati rispettivamente dal costrutto di vicinanza e dal costrutto di complementarità (Balduck et al., 2011).

Il CART-Q coinvolge sia la prospettiva diretta che la meta-prospettiva ed è stato dimostrato che può essere utilizzato sia con sport di squadra sia individuali. Nonostante ciò, la somministrazione a soggetti che praticavano sport individuali ha registrato livelli più elevati di fiducia, rispetto e apprezzamento degli atleti nei confronti dell'allenatore. Purtroppo, negli sport di squadra stabilire delle relazioni strette necessita di più tempo perché tra allenatori e atleti ci sono poche opportunità di comunicare a uno a uno affinché si crei un rapporto profondo nel breve termine (Woolliams et al., 2021).

Il CART-Q ha subito diverse modifiche nel corso del tempo. Inizialmente si è cercato di individuare i fattori che fossero rilevanti, sia per gli allenatori sia per gli atleti, nel contesto della relazione, indipendentemente dalla complessità della stessa, dal tipo di sport e dal livello. In tal modo sono stati individuati 3 costrutti che comprendevano gli aspetti positivi delle emozioni (vicinanza), delle cognizioni (co-orientamento) e dei comportamenti (complementarità) di allenatori e atleti, prendendo in considerazione l'ambiente all'interno del quale si instaurava la relazione. In principio sono stati utilizzati 13 item per la valutazione di ciascun costrutto, per un totale di 39 item. Successivamente, attraverso delle analisi statistiche, una giuria composta da un allenatore, un ex atleta internazionale e due ricercatori di psicologia dello sport ha misurato la validità dello strumento in esame. Attraverso questa analisi si è arrivati ad un questionario dove sette item rappresentavano i costrutti di vicinanza e co-orientamento e nove la complementarità, per un totale di 23 item che erano presenti rispettivamente nella versione degli allenatori e in quella degli atleti. L'ultima fase ha portato a generare due item ulteriori che servivano a fornire la misura della validità di criterio del CART-Q. Nonostante ciò, attraverso l'analisi di affidabilità è stata valutata la coerenza interna di ciascuna delle sottoscale del CART-Q e si è arrivati alla conclusione che il costrutto del

co-orientamento non può essere considerato affidabile, a causa di un'interpretazione errata della definizione originale di tale elemento. Infatti, originariamente che si riferiva al consenso percettivo dei membri della relazione (Newcomb, 1953) e non alla comunicazione tra allenatore e atleta (Duck, 1994), quindi è più probabile che la comunicazione sia una determinante del co-orientamento piuttosto che ciò che lo definisce. Alla luce di questi risultati è stato quindi elaborato il modello delle 3+1 C (Jowett et al., 2004).

Il CART-Q è stato adattato e utilizzato in paesi come Belgio, Cina, Grecia, Spagna, Svezia e USA. Ad oggi sono disponibili tre versioni: quella a 11 item, che è stata sviluppata con campioni di allenatori e atleti britannici; quasi contemporaneamente è stata sviluppata la versione greca a 13 item (GrCART-Q). È presente anche una versione lunga con 29 item che misurano in maniera più dettagliata e completa la relazione allenatore-atleta. Tra le tre versioni del CART-Q, quella a 11 item ha rivelato una maggiore validità interna e conformità nei diversi paesi, quindi proprietà psicometriche più solide. Questo perché la versione greca era troppo specifica per la popolazione per cui era stata creata e pertanto non si adattava alle altre culture, difficoltà che è stata riscontrata anche nel CART-Q a 29 item, dove la specificità degli elementi misurati evidenzia quelle che sono le differenze culturali associate e, per questo motivo, è meno adattabile ad altri contesti culturali oltre a quello originario. La versione a 11 item, invece, misura i costrutti in maniera più generica e questo fa sì che le sue proprietà psicometriche non vengano violate dal pregiudizio culturale che può presentarsi in campioni di diversi paesi (Yang et al., 2013).

La versione che è stata utilizzata per la presente ricerca è quella a 29 item. Tale scelta è stata fatta per due ragioni: innanzitutto un maggior numero di item di partenza potrebbe dare informazioni più sensibili rispetto alle differenze culturali; una seconda ragione è che la versione 11 item è contenuta nella versione a 29 item.

Nello specifico, gli item dall'uno al sette rientrano nel costrutto della vicinanza che misura le interconnessioni affettive. Dall'ottavo al diciassettesimo item, viene valutato l'impegno da parte di entrambi i membri nella creazione di una relazione significativa e duratura. Gli ultimi dodici item vanno invece a rilevare quella che è la cooperazione tra allenatore e atleta. L'individuo deve rispondere alle 29 affermazioni su

una scala Likert a sette punti, dove uno corrisponde a “fortemente in disaccordo” e sette a “fortemente in accordo”. È poi presente un punto intermedio che coincide con il punteggio quattro e riflette la risposta “né in accordo né in disaccordo”. È presente una versione per gli allenatori e una per gli atleti, che rispettivamente devono rispondere in maniera onesta e rilevante rispetto a come si sentono personalmente con il proprio coach o con il singolo atleta.

Nel prossimo capitolo, dopo aver descritto la procedura, gli strumenti e i dati dei relativi campioni di riferimento, verranno tracciate nello specifico tutte le analisi svolte per questo studio a partire da quelle descrittive fino ad arrivare alle correlazioni tra tutti gli strumenti e tra questi e i dati sociodemografici. In particolare per concludere verrà effettuata la *Confirmatory Factor Analysis (CFA)* del CART-Q sia per la versione atleti che per la versione allenatori.

4. RICERCA

4.1 OBIETTIVI DELLA RICERCA

La presente ricerca, coordinata dal prof. Paolo Albiero del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova, si è proposta come un contributo alla validazione italiana del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) a 29 item, sia nella versione destinata agli allenatori, sia nella versione per gli atleti.

In particolare, sono perseguiti i seguenti obiettivi:

- attraverso delle analisi fattoriali confermatrici (CFA) si è voluta verificare nel contesto italiano la struttura fattoriale della scala così come emersa da precedenti studi condotti in altri contesti culturali (Jowett & Ntoumanis, 2003; 2004; Jowett, 2006; 2009; Yang & Jowett, 2009).
- attraverso il coefficiente Alpha di Cronbach si è voluta verificare l'attendibilità delle dimensioni del CART-Q emerse dalla CFA.
- Si è poi voluta verificare la validità concorrente del CART-Q. Considerato che il CART-Q misura la relazione allenatore-atleta è stato pensato fosse utile accostare uno strumento che misurasse le diverse tipologie di leadership che un allenatore può assumere. In questo caso ci si aspetta che uno stile maggiormente democratico sia riconducibile ad una migliore relazione allenatore-atleta. Lo strumento che è stato scelto è il *Leadership Scale for Sports* (LSS) nella versione italiana di Roncoroni e Peruselli (2008). Per quanto riguarda il secondo questionario la scelta è ricaduta nell'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI) nella versione italiana di Albiero, Ingolia e Lo Coco (2006). Questo strumento misura la responsività empatica che si prevede possa essere correlata positivamente con il CART-Q poiché maggiore è la responsività empatica di un individuo, maggiore è la sua capacità di costruire una relazione positiva basata sulla reciprocità e maggiore dovrebbe essere la soddisfazione che può trarre da tale relazione. Infine, è stato utilizzato il *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PCMSQ-12) nella versione italiana di Bortoli e Robazza del 2004. Tale strumento presenta 12

item con l'obiettivo di valutare quello che è il clima motivazionale percepito dall'atleta. Sulla base della letteratura precedentemente descritta nei precedenti capitoli, ci si aspetta che se l'atleta percepisce un clima motivazionale con focus sulla competenza o clima motivazionale orientato al compito, sarà più probabile che si possa sviluppare una relazione significativa e di supporto con il proprio allenatore, rispetto ad un clima percepito come focalizzato sulla performance.

- Infine, attraverso delle analisi correlazionali si sono volute esplorare le relazioni tra i punteggi al CART-Q e alcune variabili sociodemografiche rilevate dal questionario di ricerca. Inoltre, attraverso dei t test si è quindi verificato se il CART-Q è in grado di rilevare differenze nei punteggi alle diverse dimensioni emerse dalla CFA in base all'età dei partecipanti.

4.2 METODO

4.2.1 I Partecipanti

Il questionario è stato somministrato online ad atleti (dai 12 ai 29 anni) ed allenatori (dai 18 anni in su), da maggio 2023 ad agosto 2023. In totale hanno aderito alla ricerca 200 atleti, dai quali ne sono successivamente stati eliminati alcuni a causa di risposte non consone oppure per età superiore rispetto a quella successivamente stabilita per analizzare i dati. Per quanto riguarda gli allenatori, hanno partecipato allo studio 140 coach. Alla fine della verifica dei dati, sono risultati due campioni rispettivamente composti da 192 atleti e 140 allenatori. Dei 192 atleti che hanno compilato il questionario 117 sono femmine (60,9%), mentre i maschi sono 74 (38,5%). L'età media degli atleti si aggira intorno ai 20 e la maggior parte di loro svolge lo sport in questione da più di 5 anni, mentre la frequenza media è di 3,64. Gli sport più praticati sono la pallavolo (21,9%), il calcio (15,1%), l'atletica (12%) e il basket (11,5%) che hanno una frequenza molto simile. Come si può notare da ciò che è appena stato evidenziato, erano in numero maggiore coloro che svolgono uno sport di squadra (63%) piuttosto che uno sport individuale (37%). Infatti è stato sottolineato che gli atleti si allenano maggiormente in gruppo (88%) piuttosto che singolarmente (12%) sebbene svolgano uno sport individuale come può

essere il nuoto. La maggior parte del campione praticava l'attività fisica ad un livello agonistico regionale (48,4%), piuttosto che agonistico nazionale (21,4%), internazionale (3,6%), dilettantistico (18,2%) o pre-agonistico (8,3%). In media si allenano 8 ore alla settimana per 3/4 giorni ed è da circa 3 anni che si allenano con lo stesso coach. Passando ai 140 allenatori 48 sono femmine (34,3%) e 91 sono maschi (65%), quindi un dato che deve essere tenuto in considerazione è che in questo caso gli allenatori sono quasi il doppio rispetto alle allenatrici. Hanno un'età media di 33 anni e allenano questo sport in media da 3 anni. Tra gli sport più frequenti troviamo, il calcio (34,3%), la pallavolo (18,6%), l'atletica (7,1%) e la ginnastica artistica/ritmica (9,3%). Anche in questo caso, come negli atleti, troviamo una maggioranza di sport di squadra (64,3%) piuttosto che individuali (35,7%), sempre ad un livello agonistico regionale (35,7%). I coach che hanno partecipato a questa ricerca allenano in media 12 ore alla settimana ed è importante sottolineare come la maggior parte di loro siano in possesso di un brevetto di livello medio. Un ulteriore aspetto che abbiamo voluto evidenziare riguarda il fatto che l'allenatore abbia praticato o stia praticando lo stesso sport che insegna. In riferimento a questo, i risultati hanno riportato una maggioranza di Sì rispetto ai NO. Nello specifico l'87% degli allenatori ha praticato o sta praticando lo stesso sport all'interno del quale sta svolgendo la sua professione di coaching.

Nella *Tabella 1* vengono riportate alcune informazioni sociodemografiche degli atleti coinvolti nella ricerca: genere, sport, tipo sport, tipo allenamento e livello dello sport. Invece nella *Tabella 2* vengono riportate alcune informazioni sociodemografiche degli allenatori che hanno partecipato alla ricerca: genere, sport che allenano, tipo di sport, livello sport, livello brevetto, pratica dello stesso sport che si allena.

Tabella 1. Alcune caratteristiche sociodemografiche degli atleti

		n	%
Genere	Maschi	74	38,5
	Femmine	117	60,9
Sport	Atletica	23	12
	Basket	22	11,5
	Boxe	2	1
	Calcio	29	15,1
	Calcio a 5	6	3,1
	Calisthenics	1	0,5
	Ciclismo	5	2,6
	Cricket	1	0,5
	Danza	5	2,6
	Dodgball	2	1
	Football americano	2	1
	Ginnastica Artistica/Ritmica	8	4,2
	Jiu jitsu	1	0,5
	Judo	1	0,5
	Karate	1	0,5
	Mtb	2	1
	Nuoto	18	9,4
	Nuoto sincronizzato	2	1
	Palestra	3	1,6
	Pallanuoto	4	2,1
	Pallavolo	42	21,9
	Running	2	1
	Scherma	4	2,1
Tennis	2	1	
Tiro con l'arco	1	0,5	
Triathlon	2	1	
Tipo sport	Individuale	71	37
	Di squadra	121	63
Tipo allenamento	Da solo	23	12
	Di gruppo	169	88
Livello sport	Agonistico internazionale	7	3,6
	Agonistico nazionale	41	21,4
	Agonistico regionale	93	48,4
	Dilettantistico	35	18,2
	Preagonistico	16	8,3

Note. n = numero dei soggetti che fanno parte di quella categoria. % = percentuale dei soggetti appartenenti a tale categoria

Tabella 2. Alcune caratteristiche sociodemografiche degli allenatori

		n	%
Genere	Maschi	91	65
	Femmine	48	34,3
	Non binario/terzo genere	1	0,7
Sport	Atletica	14	10
	Basket	6	4,3
	Boxe	1	0,7
	Calcio	48	34,3
	Calcio a 5	1	0,7
	Calisthenics	1	0,7
	Danza	1	0,7
	Dodgball	1	0,7
	Equitazione	1	0,7
	Fitness	1	0,7
	Ginnastica Artistica/Ritmica	13	9,3
	Nuoto	4	2,9
	Nuoto sincronizzato	1	0,7
	Pallanuoto	1	0,7
	Pallavolo	26	18,6
Pallavolo + Calcio	1	0,7	
Pattinaggio artistico	3	2,1	
Powerlifting	1	0,7	
Scacchi	1	0,7	
Scherma	2	1,4	
Taekwondo	1	0,7	
Tennis	8	5,7	
Tiro con l'arco	1	0,7	
Triathlon	1	0,7	
Vela	1	0,7	
Tipo sport	Individuale	50	35,7
	Di squadra	90	64,3
Livello sport	Agonistico internazionale	8	5,7
	Agonistico nazionale	20	14,3
	Agonistico regionale	50	35,7
	Dilettantistico	48	34,3
	Preagonistico	14	10
Livello brevetto	Livello alto	37	26,4
	Livello basso	31	22,1
	Livello medio	48	34,3
	Livello molto alto	12	8,6
Pratica dello stesso sport che si allena	No	18	12,9
	Si	122	87,1

Note. n = numero dei soggetti che fanno parte di quella categoria. % = percentuale dei soggetti appartenenti a tale categoria

4.2.2 Strumenti

Lo strumento che è stato utilizzato in questa ricerca è il *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) sia nella versione per gli allenatori, sia in quella per gli atleti. Nello specifico è stata utilizzata la versione a 29 item tradotta in italiano che presenta tre sottoscale:

1. Vicinanza (V): riflette le interconnessioni affettive andando a misurare quanto l'allenatore e l'atleta si sentano rispettivamente vicini l'uno all'altro nella loro relazione. Questa sottoscala comprende gli item dall'1 al 7, sia per quanto riguarda la versione allenatore che quella dell'atleta. Degli esempi di item che misurano la vicinanza possono essere "Rispetto il/la mio/a coach" riferito all'atleta, mentre per il coach possiamo citare l'item uno, cioè "Ho fiducia nel/la mio/a atleta.
2. Impegno (I): si riferisce alla volontà da parte di entrambi di impegnarsi nella costruzione di una relazione significativa. La sottoscala è composta da 10 item, dall'8 al 17 sia per gli allenatori che per gli atleti. Degli esempi di item che misurano l'impegno sia per gli allenatori che per gli atleti possono essere rispettivamente, "Ho investito molto nella mia relazione con il/la mio/a atleta rispetto ad altri coach con i loro atleti" e "Mi impegno a mantenere una stretta cooperazione con il/la mio/mia coach".
3. Complementarità (C): rileva quella che è la cooperazione tra allenatore e atleta nel rispetto di quelli che sono i ruoli prestabiliti. Questa sottoscala comprende gli ultimi 12 item delle due versioni e possiamo citarne alcuni come, "Quando sono allenato dal mio/a coach mi sento a mio agio", "Ho chiaro cosa ci si aspetta da me durante l'allenamento", "Quando alleno il/la mio/a atleta sono pronto/a a dare il meglio" oppure "Ricerco prontamente le vedute e le opinioni del/la mio/a atleta".

Per rispondere alle affermazioni che vengono presentate viene utilizzata una scala Likert a 7 punti dove 1 corrisponde a "fortemente in disaccordo", 7 a "fortemente in accordo" e il punto intermedio 3 equivale a "né d'accordo né in disaccordo". Questo

strumento è stato adattato in diversi paesi come il Belgio, la Cina, la Grecia, la Svezia, la Spagna e gli USA.

Come già anticipato in apertura di capitolo, in questa ricerca, oltre all'utilizzo del CART-Q, sono stati affiancati tre ulteriori questionari con l'obiettivo misurarne la validità concorrente.

1. *Leadership Scale for Sports (LSS)*: è uno strumento formato da 40 item che intendono misurare i principali aspetti che compongono la leadership attraverso cinque sottoscale:
 - a. *Allenamento e istruzione (AI)*: si fa riferimento ai comportamenti dell'allenatore per migliorare, oltre che la performance, quello che è l'aspetto tecnico-fisico della squadra. Esempi di item possono essere "Istruisco individualmente ogni atleta nelle abilità dello sport" oppure "Il/la mio/a coach mi segnala i miei punti di debolezza e di forza".
 - b. *Comportamento democratico (CD)*: misura quanto gli allenatori rendano partecipi i propri atleti e la squadra stessa, nelle decisioni importanti. Alcuni esempi di item sono "Chiedo le opinioni degli/le atleti/e sulle strategie da seguire in determinate competizioni" oppure "Il/la mio/a coach ci lascia partecipare alle prese di decisione".
 - c. *Comportamento autocratico (CA)*: a differenza del comportamento precedentemente descritto, questa sottoscala misura l'autorità dell'allenatore oltre che la sua indipendenza nelle prese di decisione. Tra i vari item di questa sottoscala possiamo trovare, "Non spiego le mie azioni" oppure "Il/la mio/a coach pianifica in maniera relativamente indipendente da noi atleti".
 - d. *Supporto sociale (SS)*: riguarda l'interesse che l'allenatore mostra per lo stato di salute fisica e mentale dell'atleta, oltre che per le sue relazioni interpersonali all'interno della squadra stessa. Esempi di item che misurano quanto descritto da questa sottoscala possono

essere, “Aiuto i membri del gruppo a regolare i loro conflitti” oppure “Il/la mio/a coach ci aiuta nella soluzione dei problemi personali”.

- e. Feedback positivi (FP): si riferisce a quei feedback che rinforzano l’atleta stesso, trasmettendo allo stesso il fatto che il suo sforzo venga riconosciuto dall’allenatore. Alcuni esempi di item per allenatori o atleti sono, “Esprimo un apprezzamento quando un atleta compie una buona prestazione”, “Il/la mio/a coach mi dice se faccio un lavoro particolarmente buono”.

È stata utilizzata la versione italiana di Roncoroni e Peruselli (2008) nei rispettivi adattamenti per l’allenatore e per l’atleta. Entrambi sono portati a rispondere alle diverse affermazioni sulla base della frequenza con cui queste azioni vengono messe in atto, ciò avviene sia dal punto di vista dell’atleta che da parte dell’allenatore stesso. La misura che viene utilizzata è una scala Likert a 5 punti che va da “Mai” a “Sempre”.

2. *Interpersonal Reactivity Index* (IRI): è una misura self-report standardizzata che può essere utilizzata sia per gli adulti che per gli adolescenti. Si basa su una concettualizzazione multidimensionale dell’empatia e si prefigura di misurare proprio la responsività empatica del soggetto. È composto da 22 item divisi in quattro sottoscale:

- a. Fantasia: tendenza ad immaginarsi in situazioni fittizie.
- b. Considerazione empatica (CE): reazione emotiva del soggetto orientata alla condivisione dell’esperienza altrui. Due esempi di item che fanno parte di questa sottoscala sono, “Provo spesso sentimenti di tenerezza e di preoccupazione per le persone meno fortunate di me” e “Le cose che accadono mi colpiscono molto spesso”.

- c. Perspective taking (PT): abilità di adottare il punto di vista di un'altra persona. Tra i diversi item che compongono questa sottoscala possiamo trovare, “A volte cerco di comprendere meglio i miei amici immaginando come le cose appaiono dalla loro prospettiva” oppure “Prima di criticare qualcuno cerco di immaginare cosa proverei se fossi al suo posto”.
- d. Disagio personale: reazione emotiva diretta verso la comprensione dei propri stati di ansia e di preoccupazione in situazioni relazionali.

Delle quattro sottoscale presenti nella versione originale ne sono state somministrate solo 2, la considerazione empatica (item 2, 4, 9, 14, 18, 20, 22) e il perspective taking (item 3, 8, 11, 15, 21, 25, 28). Tra i diversi adattamenti dello strumento, come quello svizzero, cinese, olandese, americano, svedese e spagnolo, è stato impiegato l'adattamento italiano di Albiero, Ingolia & Lo Coco (2006). Ci sono alcuni item che hanno bisogno di essere invertiti a causa della loro forma negativa, come per esempio “Se sono sicuro di avere ragione riguardo a qualcosa, non spreco molto tempo ad ascoltare le argomentazioni degli altri” oppure “Le sventure delle altre persone a volte non mi turbano molto”. In questo caso il punteggio 5 si trasforma in 1 e viceversa, come anche il 2 in 4 e viceversa. Se la scala Likert che i soggetti seguono va da “mai vera” a “sempre vera”, nel momento dell'analisi il numero 1 che corrisponde a “mai vera”, si trasforma in 5 e viceversa.

- 3. *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PCMSQ-12): uno strumento che ha come obiettivo quello di misurare come il soggetto, in questo caso l'atleta, percepisce l'atmosfera della propria squadra. È una versione italiana a 12 item di Bortoli & Robazza (2004) composta da due sottoscale:

- a. Clima orientato sul compito (CC): vengono valorizzati i progressi individuali, la collaborazione, il divertimento e allo stesso tempo vengono ridotte quelle che sono le emozioni a valenza negativa come possono essere l'ansia o la frustrazione. Un esempio di item che misura il clima orientato al compito può essere “Nella mia squadra/nel mio gruppo di allenamento il contributo di ogni giocatore è importante”.
- b. Clima orientato sulla prestazione (CP): viene valorizzata la competizione, l'antagonismo, i più abili e questo genera competizione interna e maggiori confronti tra di loro. Proprio per questo vengono utilizzati item come “Nella mia squadra/nel mio gruppo di allenamento il/la coach dedica attenzione soprattutto ai migliori”, per misurare questo aspetto del clima motivazionale che scoraggia la pratica sportiva.

Per rispondere a tali affermazioni viene adoperata una scala Likert a 5 punti, dove 1 corrisponde a “Completamente in disaccordo”, 5 si riferisce all'essere “Completamente d'accordo” con l'affermazione proposta, ed infine è presente anche un punto intermedio “Né d'accordo né in disaccordo” che corrisponde al punteggio 3. Questo strumento è stato inserito solamente nel questionario per gli atleti e non in quello per gli allenatori.

4.2.3 La procedura

Prima che il questionario potesse essere compilato online è stata effettuata la procedura *back translation procedure*. Tale procedura si compone di tre fasi, la prima consiste nel tradurre gli item di uno strumento in una nuova lingua e 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 di madrelingua inglese (vedi appendice).

In seguito, sono state selezionate le scale aggiuntive per sostenere la validità del CART-Q, ossia il *Leadership Scale for Sports* (LSS), l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI) e per gli atleti il *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PCMSQ-12). Tutti gli strumenti sono poi stati uniti, attraverso la piattaforma Google Form, per creare i questionari rispettivamente per gli atleti e per gli allenatori. I dati raccolti tra Maggio e Agosto 2023 attraverso l'accesso ai link creati dalla piattaforma, sono stati trasmessi tramite Whatsapp e Instagram grazie a conoscenze dirette e sondaggi, e mediante la creazione di volantini con qr code annesso distribuiti in diverse associazioni sportive di Padova. I soggetti che hanno deciso di partecipare a tale ricerca, hanno dovuto compilare un questionario della durata di circa 15 minuti, con una prima parte composta da una serie di domande sociodemografiche. Tali quesiti si riferivano alla carriera sportiva rispettivamente dell'atleta e del coach, come per esempio quale sport pratica o di quale sport svolge la professione di coach, da quanti anni si allena con il coach attuale o da quanti anni svolge questa professione, oppure ancora a che livello si allena o a che livello allena il coach e così via. Nella parte iniziale del questionario sono state fornite tutte le informazioni sulla procedura, sulla privacy, sul consenso informato e sull'utilizzo dei dati personali, specificando che potevano interrompere la compilazione in qualsiasi momento. Poiché lo strumento degli atleti era rivolto anche a soggetti minorenni è stato richiesto il consenso informato di un genitore per poter partecipare allo studio. Dopo aver raccolto i dati degli atleti e degli allenatori, si è passati all'analisi degli stessi.

4.3 ANALISI DEI DATI E RISULTATI

Di seguito sono riportate le analisi statistiche condotte per questa ricerca. Sono stati utilizzati due strumenti statistici differenti: per quanto riguarda le analisi descrittive, i confronti tra medie e le correlazioni è stato adoperato SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), mentre la CFA è stata condotta attraverso R. Una volta verificata la struttura fattoriale della scala per entrambe le versioni del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q), sono stati calcolati i coefficienti di affidabilità delle diverse sottoscale

Sono state poi create due fasce d'età, la prima identifica l'adolescenza (12-19 anni) mentre la seconda fascia rappresenta i giovani adulti (20-29 anni), per verificare se ci potessero essere delle differenze tra un gruppo e l'altro nelle risposte alle diverse scale.

Infine, attraverso un'analisi correlazionale è stata verificata la validità concorrente del CART_Q.

4.3.1 Analisi Fattoriale Confermativa del The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) versione atleti

Per verificare se la struttura fattoriale del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) così come emersa da precedenti studi fosse presente anche nel contesto italiano è stata innanzitutto effettuata un'analisi fattoriale confermativa per la versione CART-Q atleti. Utilizzando il programma R sono state analizzati gli indici di asimmetria (*skewness*) e di curtosi (*kurtosis*) di tutti i 29 item che compongono il CART-Q. Come è possibile osservare nella tabella 9, tutti gli item del CART-Q atleti presentano valori di asimmetria compresi tra 0 e -1, e questo sembra indicare una distribuzione dei punteggi moderatamente asimmetrica a sinistra, per cui la maggior parte dei punteggi sono collocati nella parte destra della distribuzione. Inoltre, sono stati evidenziati alcuni valori critici in riferimento alla curtosi. Nella tabella sottostante si possono osservare in rosso i valori maggiormente significativi che interessano 12 item, chi con punteggi più alti e chi con punteggi meno elevati (*Tabella 3*).

Tabella 3. Descrittive item atleti (skewness e kurtosis)

	cart_1	cart_2	cart_3	cart_4	cart_5	cart_6	cart_7	cart_8	cart_9
skewness	-0,68	-0,56	-0,98	-0,68	-0,73	-0,48	-0,14	-0,78	-0,34
kurtosis	-0,66	-0,92	-0,38	-0,75	-0,59	-0,90	-1,02	-0,57	-0,84
	cart_10	cart_11	cart_12	cart_13	cart_14	cart_15	cart_16	cart_17	cart_18
skewness	-0,18	-0,38	-0,31	-0,03	-0,20	-0,09	-0,57	-0,18	-0,42
kurtosis	-1,10	-1,16	-1,08	-1,27	-1,31	-1,16	-1,00	-1,14	-1,20
	cart_19	cart_20	cart_21	cart_22	cart_23	cart_24	cart_25	cart_26	cart_27
skewness	-0,56	-0,43	-0,52	-0,51	-0,56	-0,59	-0,47	-0,73	-0,54
kurtosis	-0,97	-0,99	-1,02	-0,92	-1,03	-0,93	-1,04	-0,64	-0,87
	cart_28	cart_29							
skewness	-0,84	-0,60							
kurtosis	-0,56	-0,96							

Note. skewness = asimmetria; kurtosis = curtosi
 In rosso valori critici asimmetria e curtosi > 1

Successivamente è stata creata la matrice di correlazione con il rispettivo correlogramma sotto riportato (Figura 1). Come possiamo vedere dal grafico ogni item correla in maniera significativa con sé stesso e ciò indica che ogni affermazione che va a comporre la sottoscala di riferimento è adeguata a ciò che vuole realmente valutare. Si può inoltre notare come anche il resto delle correlazioni siano per lo più buone, in quanto maggiore è il colore blu più intenso è il legame tra i diversi item. È importante anche sottolineare che non è presente alcuna correlazione negativa.

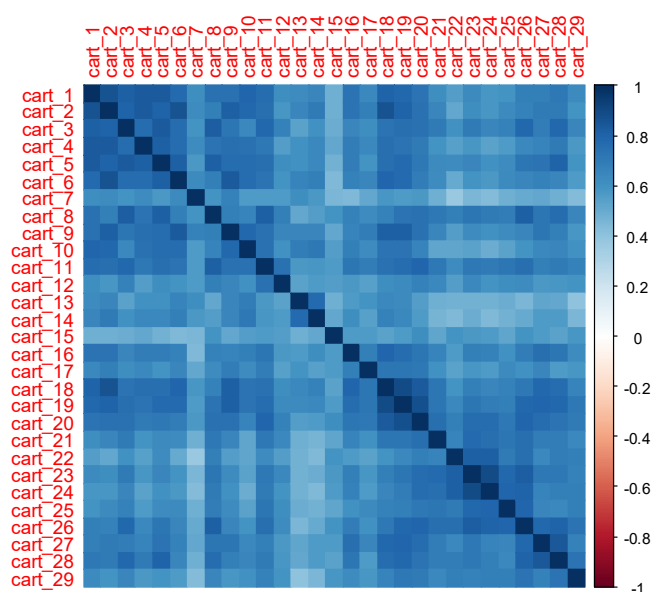


Figura 1. Correlogramma della matrice di correlazione degli atleti

Infine, è stata effettuata l'analisi fattoriale confermativa con l'obiettivo di verificare se anche nel contesto italiano le tre dimensioni di Vicinanza, Impegno e Complementarità, emerse dagli studi Jowett, possono essere considerate componenti differenti ma interrelate della relazione coach-atleta misurata attraverso il CART-Q. In linea con i precedenti studi di validazione del CART-Q (Jowett & Ntoumanis, 2003; 2004; Jowett, 2006; 2009; Yang & Jowett, 2009) sono stati testati due modelli fattoriali al fine di individuare quello che meglio si adatta ai dati. La stessa procedura è stata successivamente ripetuta per il campione degli allenatori (si veda il paragrafo 4.3.2). Si è deciso di procedere in tal senso in quanto le correlazioni tra le sottoscale, emerse dal primo modello, erano molto elevate. Alla luce dell'alta somiglianza evidenziata tra i tre costrutti si è dunque voluto testare se un modello sovraordinato ad un unico fattore fosse maggiormente adeguato a rappresentare i dati.

Per quanto riguarda il primo modello, si tratta di un modello a 3 fattori (M3) di primo ordine rappresentato dalle tre dimensioni ipotizzate nello studio originale (Jowett & Ntoumanis, 2003), ovvero vicinanza, impegno e complementarità, che caratterizzano la relazione allenatore-atleta. Tale modello considera i tre costrutti come fattori distinti ma correlati tra loro. Nella *Figura 2* 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).

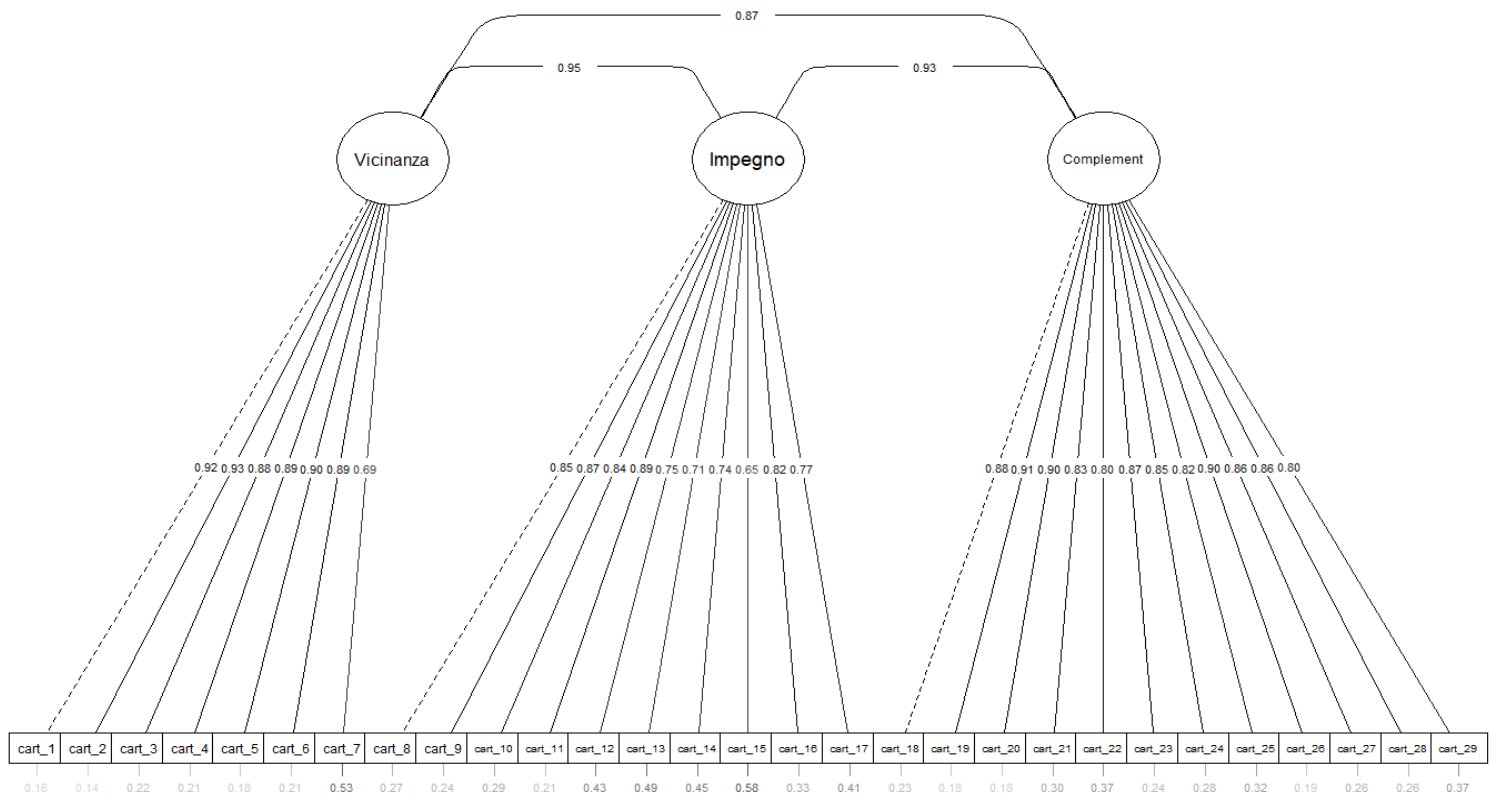


Figura 2. Modello a 3 fattori del CART-Q versione atleti

Successivamente, sono stati osservati gli indici di bontà di adattamento del modello ai dati (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003). Nello specifico sono stati considerati i seguenti indici: il rapporto tra il χ^2 e i gradi di libertà (df) del modello (χ^2/df) è importante che presenti un punteggio inferiore a 3 per essere considerato accettabile. L'indice RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*), in questo caso, ha un valore di 0.07 che rientra nel range di fit accettabile evidenziato dagli autori Schermelleh-Engel, Moostbrugger & Müller nel 2003 ($.05 < RMSEA \leq .08$), come anche l'indice SRMR con un punteggio di 0.056 ($0 \leq SRMR \leq .05$). Altri valori che rientrano nel range di buon fit sono l'NNFI e il CFI che presentano rispettivamente il punteggio 0.931 e 0.936 ($.97 \leq NNFI \leq 1.00$; $.97 \leq CFI \leq 1.00$). Infine ci sono due indici che più presentano valori bassi più il modello può essere considerato migliore: stiamo parlando dell'AIC (*Akaike*) e l'ECVI (*Expected Cross Validation Index*). Tali valori sono riportati nella *Tabella 4* insieme agli indici di bontà del secondo modello per evidenziarne le differenze. Nel

complesso l'analisi della bontà degli indici mostra un adattamento accettabile del modello ai dati.

Il secondo modello testato modello è costituito da un unico fattore generale di ordine superiore (M1), che rappresenta la qualità della relazione allenatore-atleta, che ha come scopo quello di spiegare le elevate covarianze precedentemente evidenziate tra i tre costrutti di vicinanza, impegno e complementarietà. Nella *Figura 3* vengono riportati la varianza e l'errore per ogni item dello strumento considerando un solo fattore generale.

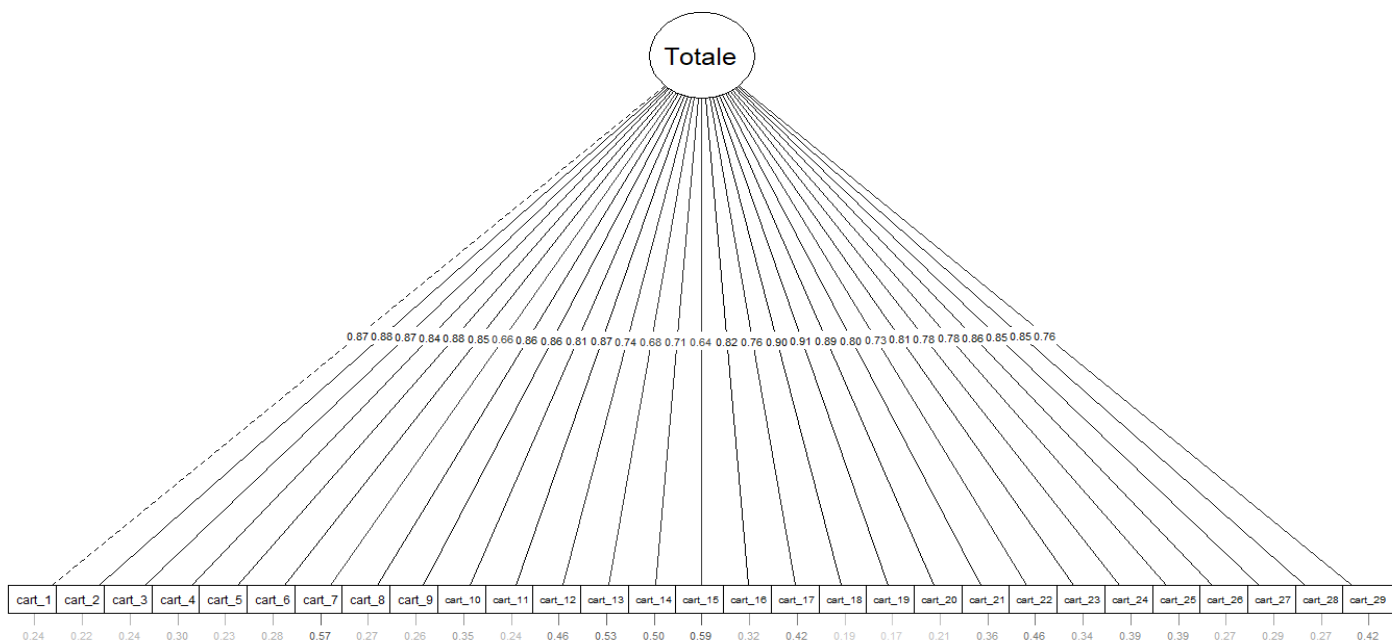


Figura 3. Modello ad un fattore del CART-Q versione atleti

Anche per il modello ad un fattore sono stati esaminati gli indici di bontà di adattamento, che vengono riportati nella tabella sottostante in parallelo a quelli relativi al modello a tre fattori (*Tabella 4*). Si può notare come il modello a tre fattori mostri complessivamente degli indici di fit migliori rispetto al modello ad un fattore.

Tabella 4. Indici di fit CART-Q atleti

	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	NNFI	AIC	ECVI
M3	2.19	0.079	0.056	0.936	0.931	16468 . 519	8.432
M1	2.64	0.093	0.063	0.912	0.905	16837 . 871	10.356

Note. **RMSEA** = Root Mean Square Error of Approximation, 90% CI = 90% confidence interval of RMSEA, **SRMR** = Standardized Root Mean Square Residual, **CFI** = Comparative Fit Index, **NNFI** = Non-Normed Fit Index, **AIC** = Akaike Information Criterion, **ECVI** = Expected Cross-Validation Index, **M3** = modello a tre fattori, **M1** = modello a un fattore.

Quindi, i risultati precedentemente riportati sembrano indicare che il modello a tre fattori si adatta meglio ai dati rispetto al modello ad un fattore.

4.3.2 Analisi Fattoriale Confermativa del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) versione allenatori

Anche con la versione allenatori del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) è stata seguita la stessa logica esposta nel paragrafo precedente. Sono stati analizzati gli indici di asimmetria (*skewness*) e di curtosi (*kurtosis*) di tutti i 29 item che compongono il CART-Q allenatori e, come si può osservare in tabella 5, alcuni item hanno riportato un valore di asimmetria inferiore a -1, indicando perciò una distribuzione dei punteggi asimmetrica a sinistra. Sono stati evidenziati alcuni valori critici, riportati in rosso in *tabella 5*.

È possibile osservare come vi sia una presenza minore di criticità rispetto a quella evidenziata nelle descrittive degli atleti, nonostante in questo caso vengano riportate criticità anche nell'asimmetria, che nella versione per gli atleti non erano presenti. Nello specifico possiamo citare come critici i valori degli item 3, 6, 8 e 19 per gli indici di asimmetria e l'item 13 quelli di curtosi.

Tabella 5. Descrittive item atleti (skewness e kurtosis)

	cart_1	cart_2	cart_3	cart_4	cart_5	cart_6	cart_7	cart_8	cart_9
skewness	-0,80	-0,64	-1,17	-1,04	-1,03	-1,07	-0,51	-1,08	-0,83
kurtosis	-0,45	-0,58	-0,28	-0,25	-0,33	-0,39	-0,71	-0,26	-0,47
	cart_10	cart_11	cart_12	cart_13	cart_14	cart_15	cart_16	cart_17	cart_18
skewness	-0,36	-0,75	-0,83	-0,05	-0,34	-0,55	-0,22	-0,49	-0,85
kurtosis	-0,83	-0,68	-0,45	-1,13	-1,03	-0,67	-0,91	-0,80	-0,69
	cart_19	cart_20	cart_21	cart_22	cart_23	cart_24	cart_25	cart_26	cart_27
skewness	-1,13	-0,90	-0,61	-0,78	-0,92	-0,84	-0,69	-0,94	-0,61
kurtosis	-0,23	-0,40	-0,74	-0,64	-0,56	-0,60	-0,80	-0,50	-0,74
	cart_28	cart_29							
skewness	-0,85	-0,71							
kurtosis	-0,53	-0,65							

Note. In rosso valori critici skewness e kurtosis > 1

Il secondo passaggio è stato caratterizzato dalla creazione della matrice di correlazione relativa al CART-Q, che ha evidenziato delle buone correlazioni tra i diversi item dello strumento. Più nello specifico, il correlogramma sotto riportato (Figura 4), evidenzia come ogni singolo item correla in maniera molto forte con sé stesso, oltre che con tutti gli altri. Anche in questo caso non sono state riscontrate associazione negative tra gli item.

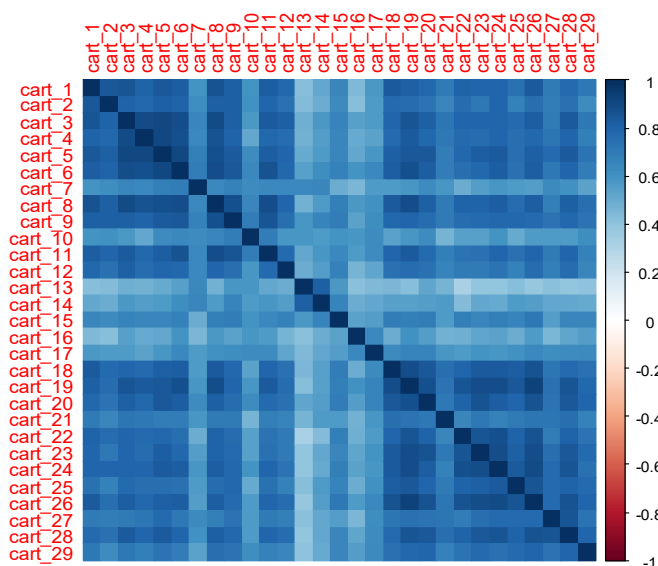


Figura 4. Correlogramma della matrice di correlazione degli allenatori

In seguito è stata condotta l'analisi fattoriale confermativa sui punteggi al CART-Q del campione di atleti. Anche in questo caso è stato testato un modello (M3) rappresentato dalle tre dimensioni ipotizzate nello studio originale (Jowett & Ntoumanis, 2003), ovvero vicinanza, impegno e complementarità, che caratterizzano la relazione allenatore-atleta. Nel complesso l'analisi della bontà degli indici, riportata in tabella 6, mostra un adattamento accettabile del modello ai dati.

Le analisi hanno evidenziato anche in questo caso una forte correlazione tra i tre fattori e pertanto, similmente a quanto già effettuato per il campione di atleti, è stato testato un ulteriore modello costituito da un unico fattore sovraordinato, ovvero la qualità della relazione allenatore-atleta. Anche in questo caso l'analisi della bontà degli indici mostra un adattamento accettabile del modello ai dati.

Il modello ad un fattore (M1) è stato poi confrontato con il primo modello analizzato osservando i valori degli indici di bontà di adattamento che vengono riportati in *tabella 6*. Nella *Figura 5* sono riportati la varianza e l'errore per ogni item dello strumento e la covarianza dei tre costrutti, mentre nella *Figura 6* vengono riportati la varianza e l'errore per ogni item dello strumento considerando un unico fattore.

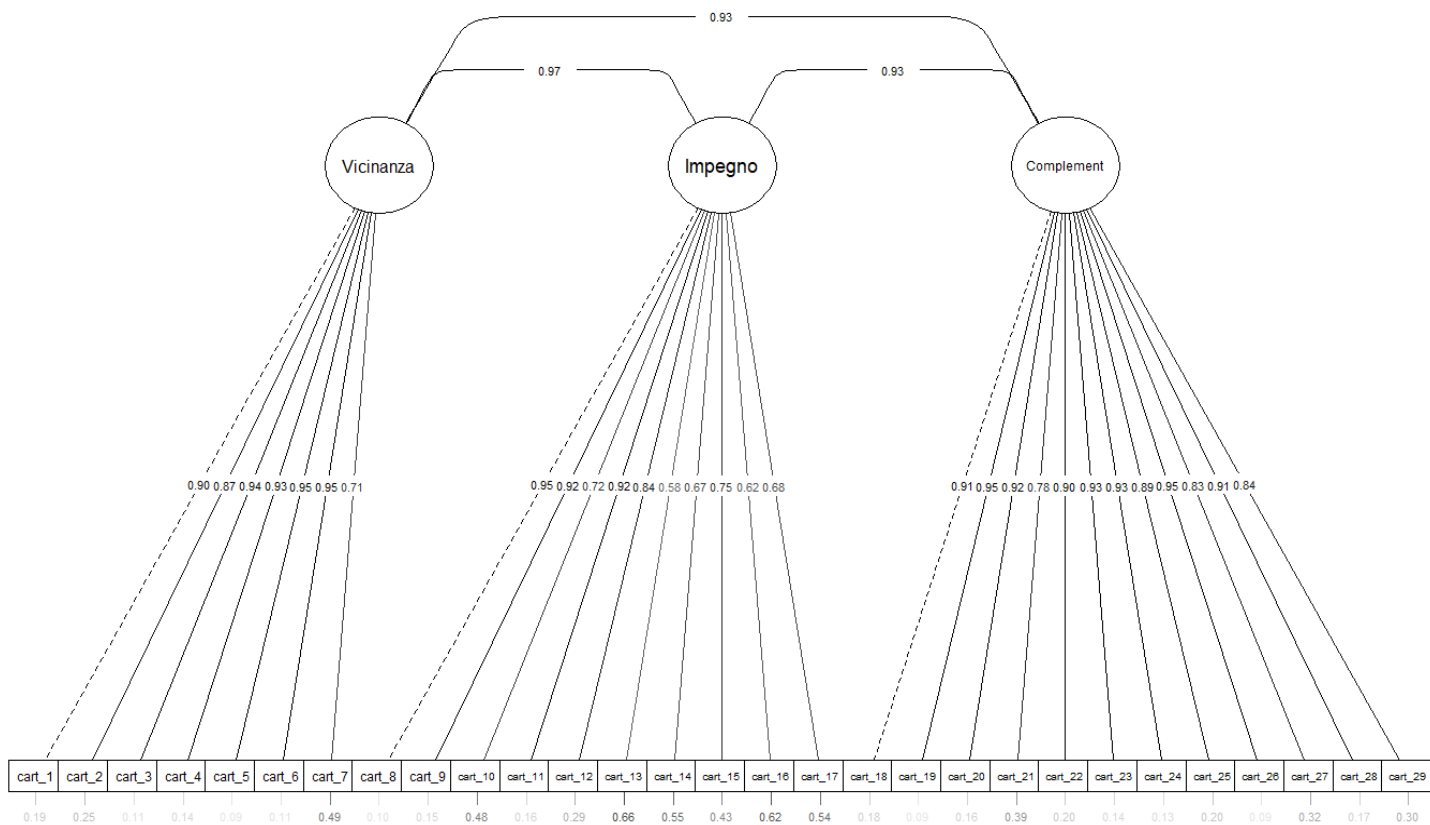


Figura 5. Modello a 3 fattori del CART-Q versione allenatori

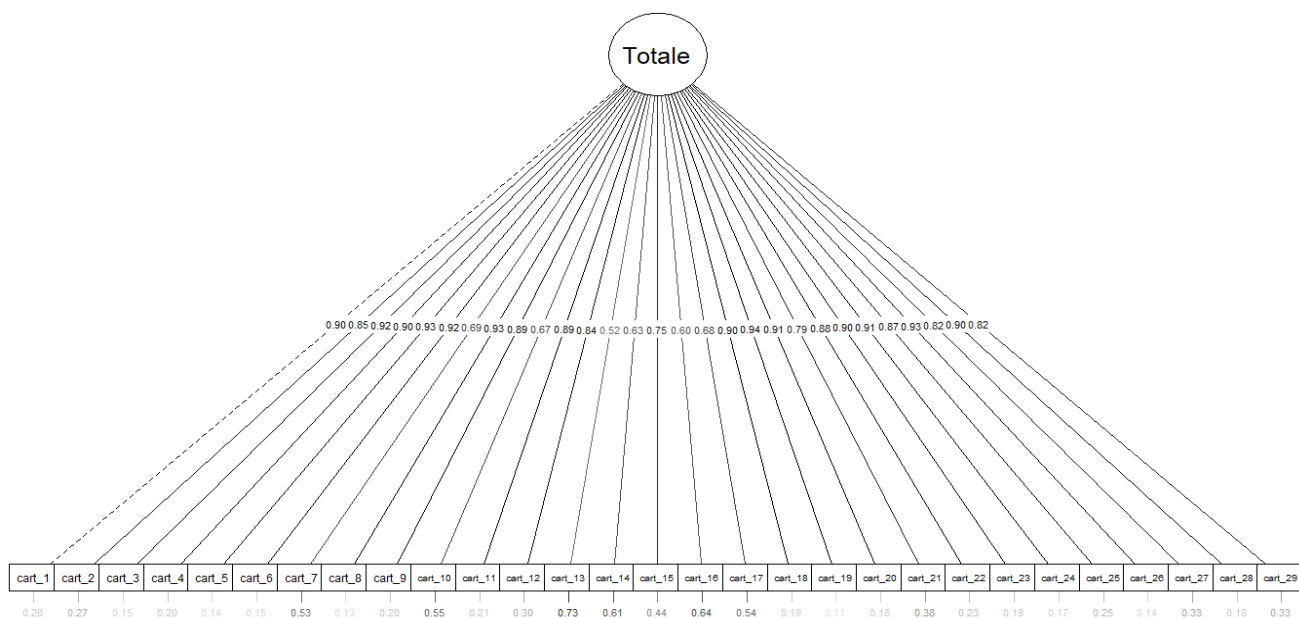


Figura 6. Modello ad un fattore del CART-Q versione allenatori

Tabella 6. Indici di fit CART-Q allenatori

	χ^2/df	RMSEA	SRMR	CFI	NNFI	AIC	ECVI
M3	1.86	0.078	0.050	0.924	0.917	10099.758	7.901
M1	1.94	0.082	0.056	0.916	0.910	10393.808	10.001

Note. **RMSEA** = Root Mean Square Error of Approximation, 90% CI = 90% confidence interval of RMSEA, **SRMR** = Standardized Root Mean Square Residual, **CFI** = Comparative Fit Index, **NNFI** = Non-Normed Fit Index, **AIC** = Akaike Information Criterion, **ECVI** = Expected Cross-Validation Index, **M3** = modello a tre fattori, **M1** = modello a un fattore.

Grazie ai valori riportati nei grafici e al confronto tra i diversi indici di bontà, sembra evidenziarsi una migliore qualità del modello a 3 fattori, oltre che una buona consistenza interna. Nello specifico possiamo sottolineare che, come per gli atleti, anche per gli allenatori si osserva una maggiore adattabilità ai dati del modello a 3 fattori di primo ordine (M3) rispetto al modello ad un fattore (M1).

Alla luce delle analisi condotte il modello a tre fattori sembra quello che meglio rappresenta la relazione allenatore-atleta misurata attraverso il CART-Q.

4.3.3 Affidabilità delle scale degli atleti

Una volta verificata la struttura fattoriale del CART-Q, si è proceduto con la stima dell'affidabilità delle tre sottoscale che compongono il CART-Q così come emerse dalla CFA. Nello specifico è stato calcolato l'Alpha di Cronbach di ognuna evidenziando una buona affidabilità generale con punteggi elevati che vengono sotto riportati (Tabella 7).

Tabella 7. Alpha di Cronbach delle sottoscale del CART-Q versione atleti

sottoscale	Alpha di Cronbach
CART_V	0.95
CART_I	0.94
CART_C	0.97

Per approfondire le caratteristiche psicometriche del CART-Q, sono stati inoltre misurati gli indici di asimmetria e curtosi per ogni sottoscala, oltre che la correlazione item-totale. L'asimmetria (.17) e la curtosi (.35) indicano che la distribuzione non si allontana di molto da quella normale, infatti i punteggi sono entrambi vicini allo 0. Per quanto riguarda invece le correlazioni item-totali, in generale il punteggio supera il valore .20 e per questo possono anch'esse essere considerate buone. Nello specifico il range va dal punteggio minimo di .65 al punteggio massimo di .91.

Vengono qui sotto riportati i boxplot delle sottoscale del CART-Q che evidenziano quanto le risposte di ogni soggetto si discostino dalla mediana, quindi quanto la distribuzione sia simmetrica o asimmetrica. Come si può osservare nella *Figura 7* i punteggi della sottoscala “impegno” sono leggermente più bassi rispetto a quelli che si riferiscono alle due sottoscale della “vicinanza” e della “complementarità”.

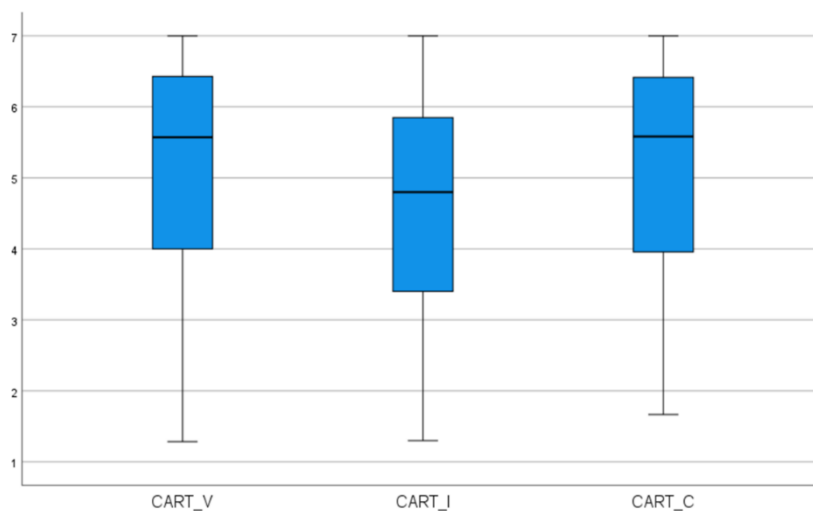


Figura 7. Box plot sottoscale The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) versione atleti.

4.3.4 Affidabilità delle scale degli allenatori

Una volta verificata l'affidabilità delle sottoscale del CART-Q per gli atleti, la stessa valutazione è stata fatta anche con il campione degli allenatori. Sono stati misurati gli Alpha di Cronbach di ogni sottoscala e ne è risultata una buona affidabilità, con punteggi superiori a .90 e che vengono riportati nel dettaglio nella tabella sottostante

(Tabella 8). I risultati mostrano come la differenza tra i valori degli atleti e quelli degli allenatori sia appena percettibile e questo sottolinea la forte affidabilità sia di una che dell'altra versione del CART-Q.

Tabella 1. Alpha di Cronbach delle sottoscale del CART-Q versione allenatori

sottoscale	Alpha di Cronbach
CART_V	0.96
CART_I	0.94
CART_C	0.98

Come fatto per i punteggi forniti al CART-Q dal campione di atleti, anche in questo caso sono stati misurati i valori di asimmetria e curtosi per verificare se la distribuzione fosse simmetrica o meno. Con i punteggi rispettivamente di .20 (asimmetria) e .41 (curtosi) si può affermare che la distribuzione non si allontana di molto da quella normale. Per quanto riguarda invece le correlazioni item-totale viene dimostrato che tutte si trovano sopra al valore minimo di .20. Nello specifico il range va dal punteggio minimo di .65 al punteggio massimo di .94.

Di seguito vengono riportati i boxplot delle tre sottoscale del CART-Q che ci permettono di evidenziare quanto le risposte di ogni soggetto si discostino dalla mediana, quindi quanto la distribuzione può essere considerata simmetrica o asimmetrica. In questo caso, come possiamo osservare dalla *Figura 8*, sono presenti degli *outliers*, ossia dei soggetti che si allontanano di più di 1,5 volte o 2,5 volte (*) rispetto alla differenza tra il primo e il terzo quartile. Questo indica che tali partecipanti nella sottoscala “vicinanza” e nella sottoscala “complementarità” hanno fornito risposte che sono molto lontane dalla mediana. Anche in questo caso si sottolineano dei punteggi più bassi per la sottoscala “impegno”, nonostante siano più elevati rispetto a quelli evidenziati nel campione degli atleti.

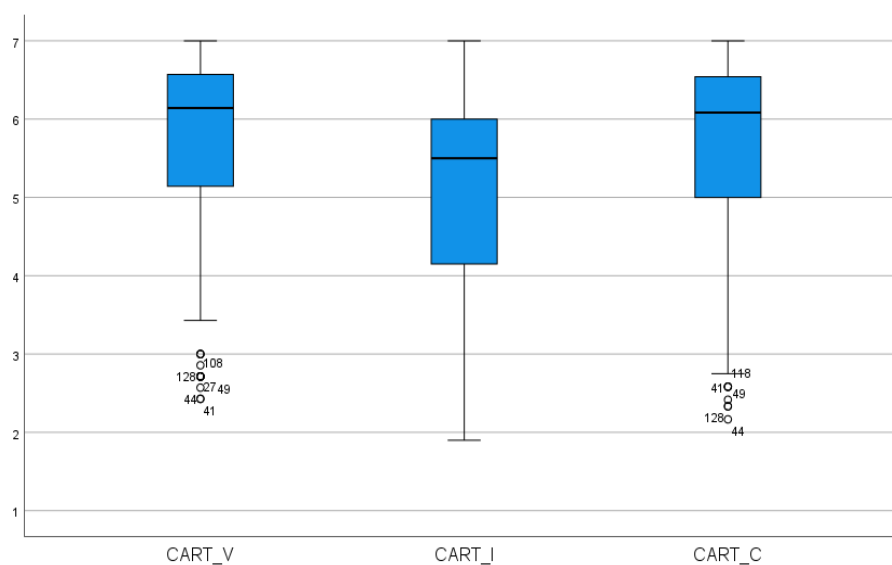


Figura 8. Box plot sottoscale The Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) versione allenatori

4.3.5 Validità concorrente del CART-Q atleti

Successivamente si è proceduto verificando la validità concorrente del CART-Q attraverso il confronto con i punteggi ottenuti dai partecipanti agli strumenti selezionati a tale scopo e precedentemente descritti. Tale analisi è stata effettuata tramite l'indice di correlazione r di Pearson e le correlazioni emerse sono riportate nella tabella 9.

Tabella 9. Correlazioni sottoscale CART-Q con strumenti versione atleti

	LSS AI	LSS CD	LSS CA	LSS SS	LSS FP	IRI CE	IRI PT	PMCSQ CC	PMCSQ CP
CART_V	.345**	.217**	-.323**	.233**	.254**	.061	-.018	.310**	-.279**
CART_I	.380**	.256**	-.298**	.295**	.311**	.094	-.001	.309**	-.288**
CART_C	.301**	.186**	-.277**	.177*	.278**	.090	.037	.242**	-.198**

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

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

In generale la tabella ci indica relazioni di modesta entità per lo più positive tra le sottoscale del CART-Q e i diversi strumenti. La direzione delle correlazioni è nella

direzione attesa. Nello specifico, sono state evidenziate in grassetto nella tabella 9 le correlazioni positive più rilevanti ai fini della validità dello strumento, mentre sono state riportate in rosso le correlazioni negative significative. Come si può osservare, le tre sottoscale del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) correlano positivamente sia con la *Leadership Scale for Sports* (LSS), ad eccezione della sottoscala “comportamento autocratico”, sia con il *Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire* (PMCSQ-12). La correlazione con la sottoscala “comportamento autocratico” dell’LSS è negativa (CART_V -> $r = -.323$; CART_I -> $r = -.298$; CART_C -> $r = -.277$) e questo è coerente col quadro di riferimento teorico adottato, in quanto un allenatore autocratico, che possiede il potere assoluto e quindi prende delle decisioni in maniera indipendente senza interpellare i propri atleti, non va di pari passo con quella che è la qualità della relazione con il proprio allenatore. Infatti, come abbiamo già detto nei capitoli precedenti, un aspetto fondamentale affinché la relazione allenatore-atleta sia positiva riguarda il coinvolgimento dei propri atleti nella presa di decisione. Per quanto riguarda le due sottoscale dell’*Interpersonal Reactivity Index* (IRI), al contrario di quanto ci si aspettava non sono state riscontrate correlazioni significative.

4.3.6 Validità concorrente del CART-Q allenatori

In questo paragrafo vengono presentati i risultati delle analisi correlazionali condotte ai fini di verificare la validità concorrente del CART-Q nella versione per gli allenatori, attraverso l’indice di correlazione r di Pearson.

Come viene evidenziato dalla tabella sottostante (*Tabella 10*) tutte le correlazioni significative sono positive.

Tabella 10. Correlazioni sottoscale CART-Q con strumenti versione allenatori

	LSS AI	LSS CD	LSS CA	LSS SS	LSS FP	IRI CE	IRI PT
CART_V	.208*	-.010	-.123	.192*	.082	.136	.071
CART_I	.261**	.043	-.068	.225**	.064	.088	.040
CART_C	.253**	.050	-.118	.187*	.110	.119	.099

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

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

Osservando la tabella sopra riportata possiamo evidenziare il fatto che le correlazioni significative riportate interessano due sottoscale del *Leadership Scale for Sports* (LSS), “allenamento ed istruzione” e “sostegno sociale”. In questo caso quindi più sono alti i punteggi nei 3 costrutti del CART-Q più sono alti anche i punteggi nelle sottoscale appena citate.

Nel complesso possiamo affermare che la versione degli atleti presenta maggiori correlazioni significative con le altre sottoscale rispetto a quelle evidenziate nella versione degli allenatori. Inoltre, sono presenti anche maggiori correlazioni negative con le diverse scale e le tre sottoscale del CART-Q.

4.3.7 Correlazioni tra scale e dati sociodemografici degli atleti

Infine, dopo la verifica della struttura fattoriale, dell'affidabilità e della validità convergente, un'ulteriore analisi condotta ha voluto analizzare le correlazioni presenti tra alcuni dati sociodemografici raccolti attraverso delle domande inserite nella prima parte del questionario somministrato agli atleti e tutte le scale che sono state utilizzate.

La prima variabile che presenta delle relazioni significative riguarda il livello dello sport praticato, ovvero se è ad un livello amatoriale, preagonistico, agonistico e così via. È stata evidenziata, attraverso il coefficiente di correlazione *Rho di Spearman*, una relazione positiva con le due sottoscale del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q), la sottoscala dell'“impegno” ($r = .17; p < .05$) e la sottoscala della “complementarità” ($r = .15; p < .05$). I risultati suggeriscono che all'aumentare del livello aumenta anche l'impegno e la complementarità. Infatti, più ci si inoltra in quello che è il mondo agonistico più ci si deve impegnare per poter raggiungere quelli che sono gli obiettivi prefissati, anche in quella che è la parte tecnica dello sport che si sta praticando. Inoltre, è ragionevole pensare che maggiore è il livello sportivo di un atleta, maggiore è l'importanza che egli darà alla relazione con il suo allenatore, che dovrebbe essere supportiva e caratterizzata da una forte cooperazione tra le parti. Le correlazioni non parametriche hanno riportato, inoltre, delle relazioni significative tra gli anni di conoscenza del coach e due sottoscale del CART-Q, ossia la “vicinanza” ($r = .15, p < .05$)

e la “complementarità” ($r = .16$; $p < .05$). Quindi all’aumentare degli anni di conoscenza aumentano anche la percezione di vicinanza e di complementarità da parte dell’atleta e questo sottolinea il fatto che con il passare del tempo avviene una consolidazione di quella che è la relazione allenatore-atleta. Le ultime due variabili che hanno rilevato delle relazioni con il CART-Q sono i giorni di allenamento e le ore di allenamento settimanali. In questo caso è stato utilizzato l’indice di correlazione r di Pearson che ha evidenziato delle correlazioni tra le sottoscale “impegno” ($r = .20$; $p < .01$) e “complementarità” ($r = .16$; $p < .05$) del CART-Q e i giorni di allenamento. Questi risultati indicano che all’aumentare dei giorni di allenamento aumenta l’impegno che il soggetto mette in campo nell’attività e la cooperazione con il proprio allenatore. Rispetto alle ore di allenamento, invece, queste correlano positivamente con le tre sottoscale del CART-Q, rispettivamente con la sottoscala “vicinanza” ($r = .15$; $p < .05$), “impegno” ($r = .22$; $p < .01$) e “complementarità” ($r = .19$; $p < .01$). Come nel caso precedente, anche all’aumentare delle ore di allenamento aumentano l’impegno e la complementarità, ma è stato evidenziato anche un aumento di quella che è l’interconnessione affettiva presente all’interno della relazione allenatore-atleta.

4.3.8 Correlazioni tra scale e dati sociodemografici degli allenatori

In questo paragrafo, come in quello precedente, vengono evidenziate le correlazioni più significative tra quelle che sono alcune variabili sociodemografiche e le sottoscale del CART-Q versione allenatore.

Come per gli atleti, anche nel campione degli allenatori sono state riportate delle relazioni positive significative riguardo alla variabile del livello a cui allenano. In particolare, grazie alla misura del coefficiente di correlazione *Rho di Spearman*, si possono sottolineare le due correlazioni positive con le sottoscale “impegno” ($r = .20$; $p < .05$) e “complementarità” ($r = .21$; $p < .05$) del CART-Q.

Successivamente sono stati riportati i tre sport che presentavano una frequenza maggiore relativamente all’insegnamento. Quindi gli sport in cui l’allenatore svolgeva maggiormente la sua professione di coaching, ossia il Calcio (55,2%), la Ginnastica Artistica/Ritmica (14,9%) e la Pallavolo (29,9%). Utilizzando il modello lineare generale

sono state valutate le correlazioni tra gli sport e le sottoscale del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q). Sono stati effettuati dei test multivariati, dei test di effetti tra soggetti e dei confronti multipli e in tutte queste misurazioni la Ginnastica Artistica/Ritmica è prevalsa sugli altri sport, ossia ha presentato una media più alta su tutti i costrutti del CART-Q rispetto al Calcio e alla Pallavolo (*Tabella 11*). Questi risultati indicano che chi allena team di Ginnastica Artistica/Ritmica ha dato dei punteggi più elevati negli item che compongono tutti e tre i costrutti del CART-Q, evidenziando così una maggiore soddisfazione della relazione allenatore-atleta.

Tabella 11. Medie marginali stimate per tutte le sottoscale del CART-Q

		Media	DS
CART_V	Calcio	5,68	1,14
	Ginnastica Artistica/Ritmica	6,69	0,26
	Pallavolo	5,51	1,49
CART_I	Calcio	4,99	1,18
	Ginnastica Artistica/Ritmica	5,76	0,75
	Pallavolo	5,12	1,48
CART_C	Calcio	5,59	1,26
	Ginnastica Artistica/Ritmica	6,21	0,72
	Pallavolo	5,46	1,64

4.4 DISCUSSIONE

Questa ricerca è nata con lo scopo di portare un contributo alla validazione italiana del *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q) sia nella versione degli atleti che in quella degli allenatori.

Sono state eseguite diverse analisi a partire dall'analisi fattoriale confermativa (CFA) sia per la versione degli atleti che per la versione degli allenatori. Entrambe le analisi fattoriali confermativa hanno riportato indici di bontà di adattamento del modello ai dati abbastanza buoni. Nello specifico sono stati valutati gli indici χ^2/df , RMSEA, SRMR, CFI, NNFI, AIC e ECVI prima per il modello a tre fattori di primo ordine e successivamente per il modello sovraordinato ad un fattore. Viste le elevate correlazioni tra i tre costrutti di vicinanza, impegno e complementarietà del CART-Q, si è deciso di realizzare anche un modello a fattore unico generale per poterlo poi confrontare con il

precedente. Facendo una successiva comparazione tra i due modelli si è potuto osservare come il modello a tre fattori di primo ordine sembri presentare degli indici di bontà migliori rispetto al modello ad un fattore. Anche le correlazioni evidenziate dai rispettivi grafici evidenziano questa superiorità del modello a tre fattori di ordine superiore. Ciò si è presentato sia per la versione degli atleti che per quella degli allenatori.

Dopo aver verificato quella che è la struttura fattoriale del CART-Q, ci si è concentrati sulla stima dell'affidabilità delle tre sottoscale che compongono il CART-Q, sia per quanto riguarda la versione degli atleti, sia per la versione degli allenatori. È stato quindi calcolato l'Alpha di Cronbach per ogni sottoscala e i risultati di questa analisi hanno riportato dei valori buoni per tutte le sottoscale esaminate sia per gli atleti che per gli allenatori. Sempre per valutare le caratteristiche psicometriche delle scale sono stati calcolati i valori di asimmetria e curtosi della distribuzione degli atleti e degli allenatori. In entrambi i casi la distribuzione non si allontanava di molto dalla normale, ossia dal punteggio 0. Grazie alle statistiche di affidabilità è stata sottolineata una buona rappresentatività della scala, in quanto le correlazioni elemento-totale delle sottoscale non sono inferiori a .20 che indica il valore minimo al di sotto del quale gli item non possono essere giudicati significativi. In generale, è stata osservata una tendenza ad attribuire punteggi inferiori alla sottoscala dell'“impegno” rispetto alle altre due sottoscale di “vicinanza” e “complementarità”. Vengono quindi valutate in maniera più significativa l'interconnessione affettiva (V) e la capacità cooperativa dell'allenatore (C) rispetto alla volontà di impegnarsi nella costruzione di una relazione solida (I).

Un ulteriore obiettivo di questa ricerca è stato quello di esaminare la validità concorrente del CART-Q degli atleti e degli allenatori. Per evidenziare le diverse correlazioni è stato utilizzato l'indice di correlazione r di Pearson che ha riportato relazioni per lo più positive tra le diverse scale, come atteso sulla base dei costrutti da esse misurati. Solo l'empatia, misurata attraverso l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI) che non ha evidenziato nessuna relazione significativa, né per gli atleti né per gli allenatori. Questo risultato è inatteso e le ragioni di ciò possono essere molteplici: poiché da un punto di vista concettuale la ricerca ha dimostrato quanto l'empatia sia importante per la creazione di rapporti positivi, è probabile che lo strumento utilizzato non fosse in grado di rilevare la specifica empatia che viene giocata all'interno di una relazione sportiva.ù

C'è inoltre da specificare che la sottoscala “comportamento autocratico” dell'LSS presenta delle correlazioni esclusivamente negative e significative con le tre sottoscale del CART-Q versione atleti. Con questi risultati si sottolinea il fatto che un allenatore percepito come autocratico non permette all'atleta di valutare positivamente quella che è la sua relazione con lo stesso, in quanto si sente tagliato fuori da quelle che sono le prese di decisione e non si sente supportato nel suo progresso. Per quanto riguarda invece la validità concorrente degli allenatori si sottolineano come correlazioni significative quelle tra le tre sottoscale del CART-Q e le due sottoscale dell' “allenamento e insegnamento” dell'LSS e del “supporto sociale” sempre della medesima scala.

Infine sono state analizzate le correlazioni tra le sottoscale del CART-Q e alcuni dati sociodemografici. In riferimento agli atleti, le relazioni maggiormente significative per questo studio riguardano il livello dello sport e da quanto tempo si conosce il coach. Entrambe fanno riferimento al fatto che più tempo si passa con il proprio allenatore più è importante riuscire a costruire una relazione allenatore-atleta solida e supportiva, caratterizzata da maggiore impegno, vicinanza e complementarità. Per quanto riguarda gli allenatori non sono state evidenziate molte correlazioni ma grazie alla costruzione del modello lineare generale è stata condotta un'analisi che considera l'influenza dello sport nelle risposte date agli item delle tre sottoscale del CART-Q. È stata messa in evidenza una media di risposte molto più alte su tutti i costrutti del CART-Q da parte di coloro che praticavano la loro professione di coaching nel mondo della Ginnastica Artistica/Ritmica, rispetto al Calcio e alla Pallavolo che ricoprivano il secondo e il terzo posto.

I risultati di tutte le analisi che sono state svolte in questo studio hanno anche riportato delle relazioni tra diversi aspetti della relazione allenatore-atleta con quelle che sono le caratteristiche, positive e negative, che vengono misurate dagli altri strumenti. Per esempio le correlazioni tra il CART-Q e il PMCSQ-12. Nello specifico si trattava di correlazioni positive significative con la sottoscala “clima orientato al compito” del PMCSQ-12 e di correlazioni negative con la sottoscala “clima orientato alla prestazione”, sempre del PMCSQ-12. È quindi stata confermata l'ipotesi iniziale secondo la quale c'è maggiore probabilità di sviluppare e percepire una relazione significativa e di supporto con il proprio allenatore nel momento in cui si percepisce un clima orientato al compito, piuttosto che quando si percepisce un clima focalizzato sulla prestazione. Un'ulteriore correlazione importante che riguarda il CART-Q è quella con le sottoscale dell'LSS,

questo perché lo strumento *Leadership Scale for Sports* va a misurare alcuni aspetti, positivi e negativi, della figura della leadership. In particolare questa ricerca ha riportato delle relazioni positive con quelle che sono le caratteristiche che un coach deve avere per essere un buon allenatore, ossia l'impegno nell'insegnamento di quelli che sono i gesti tecnici dello sport di riferimento, il fatto di essere un leader democratico in grado di coinvolgere i propri atleti nelle decisioni anche importanti del loro lavoro tenendo sempre in considerazione quelli che sono i loro pensieri, oltre che l'importanza del supporto sociale e dei feedback positivi che devono essere dati ai propri atleti. In questo caso all'aumentare dei punteggi dati ai costrutti del CART-Q aumentavo anche i punteggi assegnati a questi aspetti.

In generale le analisi che sono state condotte per questa ricerca hanno messo in luce delle buone correlazioni, sia per gli atleti che per gli allenatori, anche se sono sicuramente maggiori quelle che fanno riferimento ai soggetti che hanno compilato la versione atleta.

CONCLUSIONE

Questa ricerca ha portato alla luce risultati positivi e correlazioni significative riguardo al *The Coach-Athlete Relationship Questionnaire* (CART-Q), soprattutto relativamente alla sua struttura fattoriale. Nonostante ciò, questo studio presenta anche delle criticità e dei limiti.

Il principale problema che è stato riscontrato da questa ricerca riguarda il numero limitato di partecipanti, soprattutto nel caso degli atleti. Infatti il campione era composto da 190 atleti e 140 allenatori, troppo piccolo per poter registrare dei dati significativi che potessero comportare una vera validazione del questionario. Per quanto i risultati evidenziati dall'analisi fattoriale confermativa e dagli Alpha di Cronbach sottolineino una buona affidabilità del CART-Q ed anche una buona consistenza interna riferita ai tre costrutti dello strumento, questi non possono essere ritenuti sufficienti per la validazione.

Il secondo limite di questo studio fa riferimento al questionario di per sé, in quanto si tratta di strumenti *self report* dove le domande possono subire diverse interpretazioni dai partecipanti. Le risposte potrebbero quindi non corrispondere realmente alla verità se teniamo anche in considerazione che generalmente le persone tendono a rispondere sulla base della desiderabilità sociale. Inoltre, i soggetti che hanno compilato tale questionario avevano un'età che variava dai 12 ai 29 anni per gli atleti e dai 18 in su per gli allenatori. È quindi possibile, specialmente per i soggetti dai 12 ai 16 anni, che alcune domande fossero di difficile comprensione e non siano state decifrate nella maniera corretta.

Un'ulteriore criticità riguarda l'*Interpersonal Reactivity Index* (IRI), ossia uno degli strumenti che è stato scelto a supporto della validazione del CART-Q. Purtroppo tale strumento non ha presentato nessuna correlazione significativa, né con le altre sottoscale, né con i dati sociodemografici. Questa mancanza di relazioni porta a pensare che possa essere utile nella ricerca futura sostituire l'IRI con uno strumento più adatto e che misuri ulteriori aspetti che presentino un'associazione con la relazione allenatore-atleta.

Al di là di quelle che sono le diverse problematiche rilevate in questo studio è importante sottolineare l'importanza dello sport nella società di oggi e del futuro, in

quanto, come è emerso anche dalla ricerca attuale, lo sport ha molti lati positivi ma ancora troppi aspetti negativi che devono essere migliorati. È necessario quindi divulgare quelli che sono gli elementi chiave per un ambiente sportivo supportivo e accogliente che permetta all'individuo di proseguire il suo sviluppo in maniera positiva, come è importante anche sottolineare il ruolo che la relazione allenatore-atleta svolge per il ragazzo o la ragazza che si cimenta in uno sport, a qualsiasi livello. È sicuramente più difficile non essere autoritari e concentrarsi sui singoli progressi di ogni atleta man mano che il livello aumenta ma è necessario affinché l'individuo possa acquisire abilità, conoscenze ed esperienze che gli serviranno anche al di fuori del mondo sportivo. Proprio per questo motivo è fondamentale implementare, specialmente nei corsi per diventare istruttori, tutto l'aspetto psicologico legato allo sport e alla relazione, che è stato trattato anche nei capitoli precedenti.

Pensando in prospettiva futura sarebbe interessante riuscire a somministrare agli atleti il questionario in oggetto all'inizio e alla fine della stagione sportiva per evidenziare eventuali differenze nei punteggi riguardo alla soddisfazione della relazione e del clima motivazionale percepito. Nello specifico potrebbe essere interessante sottoporre l'allenatore ad una serie di incontri con psicologici dello sport che hanno lo scopo di informare gli stessi su alcuni dei temi più rilevanti della psicologia sportiva e che permettano al coach di interiorizzare tali suggerimenti e metterli successivamente in pratica durante la stagione sportiva. In questo modo è possibile verificare se l'informazione, e la successiva messa in pratica di ciò che si è imparato, possano effettivamente portare a dei cambiamenti riguardo alla relazione allenatore-atleta e al clima motivazionale.

Sicuramente in futuro saranno necessarie ulteriori studi, con un maggior numero di partecipanti, continue integrazioni, rivisitazioni e approfondimenti riguardanti numerosi fenomeni collegati alla relazione allenatore-atleta e le variabili ad essa associate.

BIBLIOGRAFIA

- Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes.
- Balduck, A. L., Jowett, S., & Buelens, M. (2011). Factorial and predictive validity of the Belgian (Dutch) Athlete version of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). *International Journal of Sport Psychology*, 42(2), 204-226.
- Balduck, A. L., Jowett, S., & Buelens, M. (2011). Factorial and predictive validity of the Belgian (Dutch) Athlete version of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). *International Journal of Sport Psychology*, 42(2), 204-226.
- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, 70(4), 456-470.
- Belando, M. D. L. T. M., López, M. C., & Estero, J. L. A. (2023). Diferencias en la percepción del clima motivacional de los jugadores de minibasket atendiendo a los resultados de los partidos: Estudio piloto en iniciación deportiva. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (48), 550-555.
- Bono, B., & Livi, S. (2016). Motivazione al successo in atleti di élite: Applicazione del 2× 2 achievement goal framework nel nuoto. [Achievement motivation in elite athletes: Application of 2× 2 achievement goal framework in swimming]. *Rass. Psicol*, 33, 51-66.
- Bortoli, L., & Robazza, C. (2004). Il clima motivazionale nello sport. *IL GIORNALE ITALIANO DI PSICOLOGIA DELLO SPORT*, 1, 9-16.
- Bortoli, L., & Robazza, C. (2007). Il clima motivazionale in educazione fisica. *Educazione fisica e sport nella scuola*, 207, 41-53.
- Bortoli, L., Bertollo, M., & Robazza, C. (2005). Sostenere la motivazione nello sport giovanile: il modello TARGET. *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, 3(3), 69-72.
- Camiré, M. (2015). Reconciling competition and positive youth development in sport. *Staps*, (3), 25-39.

- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P., & Bernard, D. (2011). Strategies for helping coaches facilitate positive youth development through sport. *Journal of sport psychology in action*, 2(2), 92-99.
- Carpentier, J., & Mageau, G. A. (2016). Predicting sport experience during training: The role of change-oriented feedback in athletes' motivation, self-confidence and needs satisfaction fluctuations. *Journal of sport and exercise psychology*, 38(1), 45-58.
- Carron, AV, Widmeyer, WN, & Brawley, LR (1985). Lo sviluppo di uno strumento per valutare la coesione nelle squadre sportive: il Group Environment Questionnaire. *Giornale di psicologia dello sport*, 7, 244–266.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325-1340.
- Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., & Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325-1340.
- Ciampolini, V., Milistetd, M., Kramers, S., & Nascimento, J. V. D. (2020). What are life skills and how to integrate them within sports in brazil to promote positive youth development?. *Journal of Physical Education*, 31.
- Coalter, F. (2007). *A wider social role for sport: Who's keeping the score?*. Routledge.
- Côté, J., Turnnidge, J., & Evans, M. B. (2014). The dynamic process of development through sport/dinamicni proces razvoja prek sporta. *Kinesiologia Slovenica*, 20(3), 14.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development?. *The ANNALS of the American Academy of political and social science*, 591(1), 13-24.
- Drewe, S. B. (1998). Competing conceptions of competition: Implications for physical education. *European physical education review*, 4(1), 5-20.

Duck, S. (1994). Steady as (s) he goes: Relational maintenance as a shared meaning system.

Foulds, S. J., Hoffmann, S. M., Hinck, K., & Carson, F. (2019). The coach–athlete relationship in strength and conditioning: High performance athletes' perceptions. *Sports*, 7(12), 244.

Foulds, S. J., Hoffmann, S. M., Hinck, K., & Carson, F. (2019). The coach–athlete relationship in strength and conditioning: High performance athletes' perceptions. *Sports*, 7(12), 244.

Fraser-Thomas, J. L., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 19-40.

Hamilton, S. F., Hamilton, M. A., & Pittman, K. (2004). Principles for youth development. *The youth development handbook: Coming of age in American communities*, 2, 3-22.

Holt, N. L., & Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 6(2), 299-316.

Holt, N. L., Deal, C. J., & Pankow, K. (2020). Positive youth development through sport. *Handbook of sport psychology*, 429-446.

Holt, N. L., Deal, C. J., & Smyth, C. L. (2016). Future directions for positive youth development through sport. *Positive youth development through sport*, 229-240.

Holt, N. L., Neely, K. C., Slater, L. G., Camiré, M., Côté, J., Fraser-Thomas, J., ... & Tamminen, K. A. (2017). A grounded theory of positive youth development through sport based on results from a qualitative meta-study. *International review of sport and exercise psychology*, 10(1), 1-49.

Jones, M. I., Dunn, J. G., Holt, N. L., Sullivan, P. J., & Bloom, G. A. (2011). Exploring the '5Cs' of Positive Youth Development in Sport. *Journal of Sport Behavior*, 34(3).

Jowett, S. (2009). Factor structure and criterion-related validity of the metaperspective version of the Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 13(3), 163.

Jowett, S., & Chaundy, V. (2004). An investigation into the impact of coach leadership and coach-athlete relationship on group cohesion. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 8(4), 302.

Jowett, S., & Nezelek, J. (2012). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach–athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(3), 287-301.

Jowett, S., & Nezelek, J. (2012). Relationship interdependence and satisfaction with important outcomes in coach–athlete dyads. *Journal of Social and Personal Relationships*, 29(3), 287-301.

Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The coach–athlete relationship questionnaire (CART-Q): Development and initial validation. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 14(4), 245-257.

Jowett, S., Adie, J. W., Bartholomew, K. J., Yang, S. X., Gustafsson, H., & Lopez-Jiménez, A. (2017). Motivational processes in the coach-athlete relationship: A multi-cultural self-determination approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 143-152.

Jowett, S., Kanakoglou, K., & Passmore, J. (2012). The application of the 3+ 1Cs relationship model in executive coaching. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 64(3), 183.

Lacerda, A., Filgueiras, A., Campos, M., Keegan, R., & Landeira-Fernández, J. (2021). Motivational climate measures in sport: A systematic review. *The Spanish Journal of Psychology*, 24, e27.

Laing, R. D., Phillipson, H., & Lee, A. R. (1966). Interpersonal perception: a theory and a method of research.

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... & von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *The journal of early adolescence, 25*(1), 17-71.
- Little, R. R. (1993, March). What's working for today's youth: The issues, the programs, and the learnings. In *Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium, Michigan State University*.
- Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological review, 60*(6), 393.
- Ntoumanis, N. I. K. O. S., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of sports sciences, 17*(8), 643-665.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and model of life skills transfer. *International review of sport and exercise psychology, 10*(1), 186-211.
- Shek, D. T., Dou, D., Zhu, X., & Chai, W. (2019). Positive youth development: Current perspectives. *Adolescent health, medicine and therapeutics, 131-141*.
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2020). Self-determination theory in sport and exercise. *Handbook of sport psychology, 37-56*.
- Strachan, L., MacDonald, D. J., & Côté, J. (2016). Project SCORE! Coaches' perceptions of an online tool to promote positive youth development in sport. *International Journal of Sports Science & Coaching, 11*(1), 108-115.
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science, 20*(3), 214-236.
- Valentina Scimone, Carlo Chiorri, Cinzia Modafferi, Fabrizio Bracco e Francesca Vitali (2014). Burnout nello sport giovanile: effetti della resilienza, perfezionismo e clima

motivazionale determinato dagli allenatori. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, numero 21, 2014, 23 – 30.

Vitali, F., Bortoli, L., Bertinato, L., Robazza, C., & Schena, F. (2015). Motivational climate, resilience, and burnout in youth sport. *Sport sciences for health*, 11, 103-108.

Warner, M., White, G., Robinson, J., Cairney, J., & Fraser-Thomas, J. (2019). Study protocol for a 2-year longitudinal study of positive youth development at an urban sport for development facility. *BMC Public Health*, 19, 1-14.

Weindberg, R., Reveles, M., & Jackson, A. (1984). Attitudes of male and female athletes toward male and female coaches. *Journal of Sport Psychology*, 6, 448-453.

Weiss, M. R., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2009). Promoting positive youth development through physical activity. *President's council on physical fitness and sports research digest*, 10, 1-8.

Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2016). Evaluation of The First Tee in promoting positive youth development: Group comparisons and longitudinal trends. *Research quarterly for exercise and sport*, 87(3), 271-283.

Wilkes, S., & Côté, J. (2010). The developmental experiences of adolescent females in structured basketball programs. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 2(2).

Woolliams, D., Spencer, K., Walters, S., & Krägeloh, C. (2021). Resolving uncertainties of the factor structures of the Coach-Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q). *Australian Journal of Psychology*, 73(2), 212-222.

Yang, S. X., & Jowett, S. (2012). Psychometric properties of the Coach–Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q) in seven countries. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 36-43.

APPENDICE

The Coach – *Athlete* Relationship Questionnaire (long direct CART-Q)

1. *I trust my coach	1. *Ho fiducia nel/la mio/a coach
2. *I like my coach	2. *Mi piace il/la mio/a coach
3. *I respect my coach	3. *Rispetto il/la mio/a coach
4. *I appreciate the sacrifices my coach has experienced to improve performance	4. *Apprezzo i sacrifici del/la mio/a coach per migliorare la performance
5. I value my coach	5. Do importanza al/la mio/a coach
6. I care about my coach	6. Ho a cuore il/la mio/a coach
7. I feel unhappy seeing my coach unhappy	7. Mi sento triste se vedo il/la mio/a coach triste
8. *I am committed to my coach	8. *Mi impegno con il/la mio/a coach
9. *I am close to my coach	9. * Mi sento vicino a (non lontano da) il/la mio/a coach
10. *I think that my sport career is promising with my coach	10. *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	11. 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	12. Non lascerei che una di 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	13. 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	14. 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	15. 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	16. 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,	17. Ho investito molto nella mia relazione con il/la mio/a coach

compared to other coaches with their athletes	rispetto ad altri atleti con i loro coach
18. *I am at ease	18. *Quando sono allenato dal mio coach mi sento a mio agio
19. *I am ready to do my best	19. * Quando sono allenato dal mio allenatore, sono pronto/a a dare il meglio
20. *I am responsive to his/her efforts	20. *Quando sono allenato dal mio allenatore, sono responsivo/a ai suoi sforzi
21. *I adopt a friendly stance	21. * Quando sono allenato dal mio allenatore, adotto un modo di pormi amichevole
22. I am organized	22. Sono organizzato/a
23. I am co-operative	23. Sono cooperativo/a
24. I am receptive	24. Sono ricettivo/a
25. I know how to approach him/her	25. So come approcciarlo/a
26. I am focused on the task in hand	26. Sono concentrato/a sul compito da svolgere
27. I readily seek my coach's views and opinions	27. Ricercò prontamente le vedute e le opinioni del/la mio/a coach
28. I pay attention to what my coach says	28. Presto attenzione a cosa dice il/la mio/a coach
29. I am clear about what is expected of me during training	29. Ho chiaro cosa ci si aspetta da me durante l'allenamento

The Coach – Athlete Relationship Questionnaire (long direct CART-Q)

1. *I trust my athlete	1. *Ho fiducia nel/la mio/a atleta
2. *I like my athlete	2. *Mi piace il/la mio/a atleta
3. *I respect my athlete	3. *Rispetto il/la mio/a atleta
4. *I appreciate the sacrifices my athlete has experienced to improve performance	4. *Apprezzo i sacrifici del/la mio/a atleta per migliorare la performance
5. I value my athlete	5. Do importanza al/la mio/a atleta
6. I care about my athlete	6. Ho a cuore il/la mio/a atleta
7. I feel unhappy seeing my athlete unhappy	7. Mi sento triste se vedo il/la mio/a atleta triste
8. *I am committed to my athlete	8. *Mi impegno con il/la mio/a atleta
9. *I am close to my athlete	9. *Mi sento vicino a (non lontano da) il/la mio/a atleta
10. *I think that my sport career is promising with my athlete	10. *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	11. Mi impegno nel mantenere una stretta cooperazione con il/la mio/a atleta
12. I would not let a disappointment affect my commitment to my athlete	12. 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	13. 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	14. 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	15. 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	16. 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	17. Ho investito molto nella mia relazione con il/la mio/a atleta rispetto ad altri coach con i loro atleti
18. *I am at ease	18. * Quando alleno il/la mio/a atleta sono a mio agio
19. *I am ready to do my best	19. * Quando alleno il/la mio/a atleta sono pronto/a a dare il meglio

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