



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione

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

Elaborato Finale

**Sport di squadra ed emozioni:
il ruolo dell'Allenatore nelle dinamiche relazionali**

Team sports and emotions: The role of the Coach in relational dynamics

Relatrice:

Prof.ssa Lea Ferrari

Laureando: Alessandro Tuzi

Matricola n. 1204788

Anno Accademico 2021-2022

INDICE

INTRODUZIONE	3
CAPITOLO 1: SPORT DI SQUADRA E RELAZIONI INTERGRUPPO	5
1.1 Sport e Cultura.....	5
1.2 Relazioni Intergruppo	7
1.3 STUDIO 1	10
CAPITOLO 2: EMOZIONI E RUOLO DELL'ALLENATORE	15
2.1 Gestione e funzionamento delle Emozioni	15
2.2 STUDIO 2	20
2.3 L'allenatore come Educatore.....	25
CONCLUSIONI.....	27
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	30

INTRODUZIONE

Il presente elaborato di tesi ha l'obiettivo di dare una descrizione generale del ruolo di allenatore in ambito sportivo, sia della gestione di un gruppo e delle relazioni interne, sia della gestione a livello emotivo che coinvolgono non solo la squadra in quanto gruppo vero e proprio, ma anche i singoli giocatori. Si andranno a comprendere gli aspetti fondamentali che l'allenatore deve tenere conto per riuscire ad ottenere il massimo potenziale da una squadra e come si dovrebbe gestire questa complessa situazione.

Come ben si sa le emozioni svolgono un ruolo fondamentale nella vita di un individuo, soprattutto sotto l'aspetto sociale; è possibile capire che all'interno di un gruppo sportivo le relazioni risultano avere grande importanza, a partire dall'aspetto tecnico/tattico dello sport fino ad arrivare al benessere personale dell'individuo dentro e fuori dal campo. Il controllo e la gestione delle emozioni rappresentano un punto focale, non solo per quanto riguarda gli aspetti accennati fino ad ora, ma anche per quanto riguarda la prestazione e la performance sportiva del singolo atleta.

La figura dell'allenatore si pensa che possa svolgere solo il ruolo di "allenare" i propri giocatori solo dal punto di vista tecnico/tattico del gioco, ma in realtà il suo ruolo va ben oltre questo semplice compito. Gli atleti di una squadra sportiva, di qualsiasi livello e di qualsiasi età, si interfacciano con l'allenatore, e quest'ultimo deve avere le competenze necessarie ad affrontare una situazione in cui, inevitabilmente, vi sono delle relazioni (allenatore-giocatore e all'interno della squadra). L'allenatore, in quanto leader, deve avere le capacità di gestire le dinamiche intergruppo in modo da favorire un clima positivo, e

questo fatto influisce sull'emozionalità intergruppo e dei singoli giocatori, che come accennato, migliora la prestazione sportiva. Avere buone competenze comunicative rappresentano lo strumento attraverso cui è possibile instaurare buoni legami tra i giocatori e un clima emozionale bilanciato; di conseguenza comprendere gli stati d'animo degli atleti è di fondamentale importanza per riuscire a comunicare in maniera efficace.

Per fare un esempio pratico, gli atleti sono continuamente sottoposti alla pressione del risultato durante una partita e possono provare sentimenti di felicità, tristezza o rabbia (e svariate altre emozioni) quando subiscono un fallo "scorretto", quando vincono o perdono all'ultimo secondo, ecc. Situazioni negative che rappresentano grande difficoltà di gestione da parte dei giocatori devono essere controllate, allenate e gestite dall'allenatore. Si può soltanto immaginare quanto sia complicato gestire un contesto così grande quale è quello di una squadra sportiva che vuole raggiungere i migliori livelli di performance

CAPITOLO 1: SPORT DI SQUADRA E RELAZIONI INTERGRUPPO

1.1 Sport e Cultura

La parola "cultura" deriva dal latino "colere" che significa "coltivare ". Solo intorno al 1500 d.C. la parola ha iniziato a comparire nel senso figurato di "coltivazione attraverso l'educazione" e solo a metà del XIX secolo è stata collegata alle idee sui costumi e sui modi di vita collettivi delle diverse società.

Nessuna cultura è omogenea. All'interno di ogni cultura, è possibile identificare "sottoculture": gruppi di persone con un insieme di pratiche e comportamenti distintivi che li differenziano dalla cultura più ampia e da altre sottoculture. La cultura è tanto difficile da definire quanto da conquistare; le culture sono in continua evoluzione e cambiamento.

La cultura è anche spiegata come un costrutto dinamico creato dalle persone stesse in risposta ai loro bisogni. Le persone che vivono in differenti zone del mondo affrontano sfide completamente differenti le une dalle altre e di conseguenza hanno sviluppato risposte diverse, modi di vivere diversi, ecc.

Al giorno d'oggi, grazie alla tecnologia moderna e alla globalizzazione, le culture hanno più cose in comune rispetto al passato, ma nonostante ciò presentano ancora molte differenze.

“Per sport si intendono tutte le forme di attività fisica che, attraverso la partecipazione occasionale o organizzata, mirano a esprimere o a migliorare la forma fisica e il benessere mentale, a formare relazioni sociali o a ottenere risultati nelle competizioni a tutti i livelli”

Lo sport, e in particolare i giochi di squadra, sono una parte importante della nostra vita, sia come spettatori che come partecipanti. Molti tifosi sentono una profonda affinità con la propria squadra e i giocatori più importanti sono considerati degli eroi. Se analizziamo più a fondo il valore e lo scopo di

fondo degli sport e dei giochi, anche per i più piccoli, diventa evidente che tutti gli sport si sono sviluppati come un mezzo per insegnare le abilità necessarie per la vita, ed è per questo che lo sport è considerato una parte importante del curriculum educativo.

Il modo in cui lo sport viene vissuto e interpretato si rifà indubbiamente alla propria cultura di appartenenza, e di conseguenza anche la comunicazione sarà differente. In sport di squadra, parlando di categorie di alti livelli, vi sono giocatori che provengono da ogni parte del mondo, ognuno con i propri modi di fare, di essere. Al giorno d'oggi è sempre più normale avere all'interno di squadre di bambini/adolescenti, ragazzi/e che provengono da culture differenti e talvolta è anche difficile riuscire ad integrarsi e a creare un ambiente positivo per tutti (questione di cui non si andrà a trattare). È importante in un contesto di questo genere avere una concezione e una comprensione tale da riuscire ad amalgamare la propria cultura e il proprio modo di comunicare con quello di tanti altri giocatori e tra i giocatori stessi (grandi o piccoli che siano); questo serve principalmente per poter instaurare un legame e una fiducia tale per cui si riesca ad arrivare a sviluppare un ambiente, un clima e soprattutto relazioni positive all'interno della squadra in favore della crescita individuale da un lato, e della performance dall'altro (ciò di cui ci si occuperà prevalentemente nei capitoli successivi).

1.2 Relazioni Intergruppo

Sviluppare buone relazioni all'interno di un gruppo è la base da cui bisogna partire per la costruzione di una squadra sportiva se si vuole competere ed ottenere in questo modo il massimo potenziale possibile (sia ad alti che a bassi livelli di competitività). Ci sono diversi fattori di cui bisogna tenere conto e su cui bisogna lavorare per ottenere questo risultato.

L'identità sociale (*social identity*) è “definita come un meccanismo cognitivo motivato che influenza la percezione che gli individui hanno di sé stessi in base alla conoscenza della loro appartenenza a un gruppo sociale ed è considerata un punto fondamentale per la comprensione del funzionamento di tali” (gruppi) (Brown, 2000; Haslam, 2004; Rees et al., 2015; Thomas et al., 2017). In generale, l'identità sociale si riferisce a quella parte delle relazioni intergruppi che spiega i comportamenti degli individui in presenza di un outgroup. In questo modo, gli individui possono attribuire un valore o un significato emotivo al loro gruppo, che porta quindi a identificarsi con esso (Tajfel, 1978; Tajfel e Turner, 1979), e che di conseguenza guida i loro comportamenti. Infatti, è la capacità delle persone di *definire il sé* (cioè di auto-categorizzarsi) in termini di identità sociale che permette loro di agire come membri di un gruppo. Ad esempio, in una partita di basket tra due squadre (Meân LJ, Kassing JW, 2008), la capacità dei giocatori di vedersi non solo come individui unici ma anche, e soprattutto, come rappresentanti della stessa squadra, permette loro di giocare una partita significativa. In particolare, questa è la base per capire il contesto del gioco di quella determinata partita (ad esempio, a chi passare la palla e chi marcare) e di aspettative (ad esempio, su chi probabilmente passerà a te, chi probabilmente ti marcherà). Un altro assunto fondamentale dell'*identità sociale* si basa sul fatto che le persone si sforzano di definire l'ingroup come positivamente distinto dagli outgroup di confronto (Tajfel H, Turner JC, Couvelaere V, Richelieu A., 1979). Come suggerito in precedenza, il modo in cui (e se) raggiungono questo obiettivo

dipenderà dalle caratteristiche prevalenti del contesto sociale intergruppo (in particolare, se le relazioni di gruppo sono positive). Si capisce come, in una competizione sportiva, sentirsi veramente parte del gruppo e avere delle relazioni positive influisca la prestazione del singolo e i giocatori sono maggiormente motivati anche per il fatto di avere una visione positiva di sé.

I giocatori vivono quotidianamente insieme ai compagni di squadra durante le ore di allenamento, ed è per questo fondamentale che ci sia un *clima* positivo. Il *clima* è la risultante dell'insieme di percezioni, sentimenti ed atteggiamenti reciproci che si osservano, in questo caso, in una squadra e dà indicazioni sull'atmosfera emotiva che si respira nel gruppo; studi evidenziano come un clima emozionale positivo verso un compagno, per esempio durante un *calcio di rigore* o durante un *tiro libero*, influenzi la performance dell'intera squadra.

Al contrario di quanto appena detto, la ricerca sull'identità sociale ha mostrato che, in situazioni particolari, gli individui utilizzano diverse identità sociali per proteggere e/o valorizzare la propria autostima (Tajfel, 1978; Turner et al., 1987; Mackie e Smith, 1998; Haslam, 2004). In particolare, quando un gruppo assume atteggiamenti negativi verso i compagni di squadra, gli individui possono "abbandonare" quell'identità sociale e migrare verso un'altra, come per esempio, quando la propria squadra attuale sta accumulando sconfitte, e appartenervi equivale a essere un "perdente" (Bernache_Assollant et al., 2018).

Risulta importante per un buon funzionamento della squadra che ogni giocatore sia collegato l'uno con gli altri sia a livello empatico (come vedremo successivamente) che relazionale affinché aumenti anche il livello di *efficacia* generale del gruppo stesso. Avere le stesse credenze intergruppo e obiettivi comuni aiuta in questo.

L'efficacia collettiva (percepita dal gruppo) è definita (Bandura, 1997) come "la convinzione condivisa del gruppo sulla sua capacità congiunta di organizzare ed eseguire le azioni necessarie per raggiungere

determinati risultati". La convinzione del gruppo di essere in grado di gestire una situazione è un concetto strettamente collegato alla consapevolezza delle capacità della squadra, da parte dei singoli giocatori, e alla capacità del gruppo di realizzare un'attività specifica per raggiungere un risultato comune.

Tali convinzioni riguardo *l'efficacia collettiva* sono state studiate empiricamente in relazione alle abilità del gruppo rispetto a diversi tipi compiti; raggiungimento degli obiettivi, coordinamento dei membri, comunicazione efficace, risoluzione dei problemi e difesa dalle squadre avversarie.

Ulteriori studi (Collective Efficacy Questionnaire for Sport- CEQS; Short, Sullivan, & Feltz, 2005) hanno portato, successivamente, a risultati che hanno rivelato due scale distinte, che sono state etichettate come:

- *efficacia collettiva incentrata sul processo*, cioè la fiducia nelle capacità della squadra di riuscire a svolgere compiti che potrebbero portare a dei successi, include sia la misura della preparazione che riguardano il compito (lo sforzo, la persistenza e la preparazione fisica), sia la misura dell'unità che riguardano le relazioni interpersonali (che influenzano conseguentemente le emozioni e la motivazione);
- *efficacia collettiva orientata al risultato*, cioè la fiducia nella capacità della squadra di raggiungere un obiettivo, comprende unicamente la dimensione della *capacità* definita come abilità atletica degli individui come singoli e come gruppo.

Tutti questi fattori messi insieme conferiscono alla squadra un enorme potenziale sotto il punto di vista della convinzione e dei possibili successi, ed è indispensabile ottenere un buon equilibrio e avere la situazione globale sotto controllo per mantenere alto il livello della squadra e poter puntare alle prime posizioni di qualsiasi campionato e categoria.

Una precisazione da fare, però, è che gli aspetti trattati precedentemente servono solo ad ottenere il massimo potenziale entro i limiti delle capacità tecniche, tattiche e fisiche che contraddistingue veramente il livello effettivo della squadra (di cui non si parlerà).

1.3 STUDIO 1

Uno studio ha valutato l'efficacia di un programma di intervento basato sullo sport che integra sport con contatto e di risoluzione dei conflitti per migliorare le relazioni intergruppi di adolescenti residenti in Turchia.

Setting E Partecipanti

I partecipanti a questo progetto provenivano da due diverse città della Turchia (Ankara e Hakkari) per un campione totale di 73 adolescenti (40 femmine, 33 maschi) di età compresa tra gli 11 e i 15 anni. Nel programma di intervento erano presenti 30 adolescenti di Ankara (17 femmine, 13 maschi) e 43 adolescenti di Hakkari (23 femmine, 20 maschi). I due gruppi non differivano tra loro in termini di età.

È stato utilizzato l'IPSCRC, programma di formazione teorico e pratico basato sulla pratica sportiva, con l'obiettivo di *aumentare le capacità di risoluzione dei conflitti* dei partecipanti e di *promuovere atteggiamenti intergruppi positivi*.

Durante la prima fase, gli adolescenti sono rimasti nelle loro città e hanno lavorato con giovani allenatori selezionati dalla squadra del progetto. Ogni fine settimana gli adolescenti praticavano un'ora e mezza di allenamento di basket e un'ora e mezza di allenamento di orienteering. Oltre all'allenamento sportivo, ogni fine settimana gli adolescenti hanno seguito una formazione interattiva sulla risoluzione dei conflitti (che comprendeva workshop sulla presa di prospettiva, sulla gestione della rabbia,

sull'ascolto attivo, ecc.). Tre mesi dopo il completamento (delle 13 settimane di formazione), gli adolescenti di entrambe le città si sono riuniti in un campus a Izmir per 7 giorni. Durante la settimana, ogni giorno erano in programma 4 ore di allenamento sportivo e 5 ore di allenamento interattivo per la risoluzione dei conflitti. Il campus è stato progettato per garantire un'interazione frequente e positiva tra gli adolescenti. Gli adolescenti hanno praticato sport, partecipato a laboratori, consumato pasti e sono rimasti insieme durante l'arco di tutte le giornate. I giovani formatori coinvolti nel programma erano studenti universitari o neolaureati (di età compresa tra i 18 e i 25 anni) che lavoravano regolarmente come volontari nelle ONG. Prima dell'attuazione del programma, questi formatori hanno ricevuto 60 ore di formazione da professionisti in diversi campi, come la pallacanestro, l'orienteeing e la risoluzione dei conflitti.

Metodo

Per valutare l'efficacia dell'attuale programma di intervento, questo studio si è avvalso di strumenti di valutazione sia quantitativi che qualitativi. È stata utilizzata la *Conflict Resolution Tendency Scale* (CRTS), sviluppata da Akbalık (2001). Si compone di 55 item e viene valutata attraverso scale Likert a 4 punti che vanno da 1 (quasi mai) a 4 (quasi sempre). La scala ha cinque fattori: *abilità di comprensione, capacità di ascolto, attenzione ai bisogni, adattamento sociale e gestione della rabbia*. Oltre alle misure quantitative, sono state condotte dieci interviste semi strutturate a gruppi con i partecipanti per esplorare le loro esperienze dettagliate sull'efficacia di un programma di intervento.

I “focus group” erano composti da sette a nove partecipanti e duravano dai 50 ai 75 minuti. Tutte le interviste sono state registrate e successivamente trascritte. I questionari pre e post-test sono stati somministrati a tutti i partecipanti di Ankara e Hakkari rispettivamente alla prima e alla tredicesima settimana. Dopo la somministrazione del questionario post-test alla tredicesima settimana, sono state condotte due interviste di focus group con gli studenti di Hakkari e un'intervista di focus group con gli

studenti di Ankara. Inoltre, al termine del campo misto, sono state condotte altre sette interviste di focus group con i partecipanti.

Risultati

Poiché le ragazze e i ragazzi non differivano tra loro nei punteggi relativi al CRTS e l'età non era significativamente correlata a nessuno di questi punteggi, non è stato necessario controllare il genere e l'età durante le analisi principali. I punteggi medi del CRTS Totale (ovvero la somma dei punteggi dei cinque fattori studiati durante le settimane) hanno mostrato un aumento statisticamente significativo dal pretest al posttest. In base alle analisi condotte è emerso che l'aumento dei punteggi totali del CRTS in seguito al programma di intervento era indipendente dalla città di origine degli adolescenti. Tuttavia, i punteggi pre-test degli adolescenti nelle sotto scale non erano statisticamente significativi rispetto ai punteggi post-test. Oltre ai risultati quantitativi, le interviste qualitative hanno rivelato tre temi che riflettono l'efficacia dell'IPSCRC:

1. *aumento delle capacità di risoluzione dei conflitti*: la maggior parte dei partecipanti ha dichiarato di aver acquisito consapevolezza su alcuni temi come la fiducia, l'ascolto attivo, l'empatia, la cooperazione e la gestione della rabbia dopo la partecipazione al progetto. Hanno anche notato che hanno iniziato a utilizzare sistematicamente le tecniche imparate anche nella loro vita quotidiana. Le abilità di risoluzione dei conflitti apprese durante il progetto li aiutano a risolvere i conflitti in modo pacifico. Secondo i partecipanti, anche i loro genitori e insegnanti si sono accorti del cambiamento positivo nel loro approccio ai conflitti. Hanno utilizzato queste tecniche di risoluzione dei conflitti non solo per i propri, ma anche per quelli a cui hanno assistito come terze parti.

2. *miglioramento degli atteggiamenti intergruppi*: i partecipanti hanno sottolineato il ruolo dell'IPSCRC nel cambiare gli stereotipi che avevano in precedenza sui membri dell'outgroup, come litigiosi, maleducati e viziati.
3. *condizioni facilitanti del programma*: la presenza di attività sportive e di opportunità di fare amicizie con i membri del gruppo è stata particolarmente utile per il successo di questo progetto. Poiché la pallacanestro e l'orienteeing hanno fornito agli adolescenti attività fisica ed emozioni, gli adolescenti hanno considerato questi sport come i loro allenamenti preferiti nell'IPSCRC. Hanno facilitato l'interazione positiva tra gli adolescenti e hanno permesso loro di sviluppare i valori del fair play. Poiché lo sport richiede interdipendenza durante il gioco, gli adolescenti non hanno avuto altra scelta che socializzare con i membri dell'outgroup.

Discussioni e considerazioni

Come suggerisce questo studio, l'attività sportiva nei giochi di squadra ha un impatto significativo nelle relazioni intergruppo poiché si “deve” (quasi obbligatoriamente) interagire e socializzare per raggiungere un obiettivo comune. Per trattandosi di ragazzi adolescenti in un contesto non unicamente sportivo, quello che accade anche nelle squadre agonistiche è molto simile a quello che lo studio ha presentato in quanto vi sono delle dinamiche per cui ogni individuo è portato ad agire sulla base di stereotipi, per esempio, che si hanno nei confronti di un nuovo compagno di squadra (da che squadra proviene e da come è stato descritto nei giornali, ecc.). Di conseguenza la gestione intergruppo di questo fattore risulta più complicata di quanto si possa pensare in un contesto come quello descritto sopra.

Seppur lo studio utilizzi uno specifico programma di formazione, vi sono molteplici fattori negli sport di squadra per far migliorare le relazioni intergruppo che possono essere programmi specifici o molto più

semplicemente attività di “divertimento” tra una sessione di allenamento e l’altra. Il concetto di fondo è che nello studio che è stato portato, il programma si basa su interventi mirati allo scopo di migliorare determinati fattori e i ragazzi adolescenti sono stati messi nelle condizioni per cui erano “obbligati” a collaborare e attraverso una base teorica il tutto è risultato più semplice del previsto. Allo stesso tempo, le attività possibili per migliorare le relazioni intergruppo in una squadra sportiva, sono esattamente le stesse identiche a quelle proposte nello studio ma, ovviamente, al contrario. Per spiegarsi meglio, l’attività sportiva porta quasi automaticamente, come visto, al trovare un punto di incontro per raggiungere determinati obiettivi (passarsi la palla è un banale esempio di “fiducia” perché si affida ad un altro compagno di squadra l’oggetto più importante che permette di segnare dei punti o segnare un goal), di conseguenza in una squadra servono attività al di fuori dell’ambito sportivo per poter rafforzare gli aspetti più carenti che riescono ad emergere con il gioco.

Queste attività possono essere sia pratiche (sfidarsi in uno sport diverso da quello principale solo ed esclusivamente per il gusto divertirsi, uscite di gruppo organizzate, ecc.) e/o teoriche, principalmente grazie all’intervento di uno psicologo sportivo (con formazione specifica) attraverso interventi di mental coaching, mental training, coesione di gruppo, ecc. o interventi più specifici che possono coinvolgere solo uno o più giocatori invece di coinvolgere l’intera squadra.

CAPITOLO 2: EMOZIONI E RUOLO DELL'ALLENATORE

2.1 Gestione e funzionamento delle Emozioni

Ricollegandosi a quanto descritto nel capitolo precedente, riguardo i concetti di *identità sociale*, *clima positivo* ed *efficacia collettiva*, vi è ad esso correlato un importante fattore che chiude e collega questi concetti in un unico cerchio. **Le Emozioni.** È normale capire che la condivisione di emozioni tra gli individui rafforza il legame tra gli individui stessi, che essi siano parenti, amici, ecc, (Manstead e Fischer, 2001; Peters e Kashima, 2007), allo stesso modo questo avviene anche all'interno di gruppi (Kessler e Hollbach, 2005; Smith et al., 2007); ma vi è importante specificare una differenza, ovvero che essere influenzati dalle emozioni altrui è diverso dal provare emozioni facente parte di un gruppo (Totterdell, 2000).

Per approfondire i concetti che si andranno a specificare a breve, bisogna capire cosa vogliono significare le seguenti terminologie (non vi sono delle vere e proprie traduzioni specifiche):

- **“group-based emotions”** (= emozioni che si provano facendo parte di un determinato gruppo);
- **“intergroup emotions”** (= reazioni emotive specifiche che le persone provano nei confronti di un gruppo sociale e dei suoi membri);

Sebbene alcune sfumature concettuali possano essere differenziate dal punto di vista teorico (Yzerbyt et al., 2006), le *group-based emotions* e le *intergroup emotions* possono essere sussunte nella nozione di **identity-based emotions**, ovvero quelle emozioni che insorgono quando le persone si identificano con un gruppo sociale e rispondono emotivamente a eventi o situazioni che “attaccano” il gruppo di appartenenza (Smith e Mackie, 2008).

Come già precedentemente spiegato, il contesto dello sport implica molteplici identità multiple ed emozioni differenti che possono risultare importanti durante la competizione (Tamminen et al., 2016). Ad esempio, durante l'*haka* (danza tipica del popolo Māori), un giocatore della squadra neozelandese sperimenta emozioni diverse se si auto-categorizzasse *solo* come giocatore di rugby rispetto a categorizzarsi come un "All Black" (soprannome per definire i giocatori della squadra di rugby della Nuova Zelanda). Inoltre, provare emozioni per l'appartenenza al gruppo (emozioni verso l'essere un membro del gruppo) è molto diverso dal provare un'emozione come membro del gruppo e per conto di ciò che è in gioco per il gruppo (Mackie e Smith, 2018). Per capire meglio con un altro esempio, un giocatore può sentirsi felice di far parte di una squadra di alto livello, forse perché l'appartenenza al gruppo fornisce la prova della propria competenza; in altre parole, prova emozioni individuali per il fatto di far parte di una squadra rinomata. Ma lo stesso giocatore potrebbe anche provare vergogna in funzione dell'appartenenza a questa squadra che è vista come solita dimostrare comportamenti scorretti per vincere le competizioni, e quindi provare un senso di colpa identitario per il fatto che la sua squadra si è "comportata male" (Kuppens e Yzerbyt, 2012; Mackie et al., 2017).

Si nota come, solo facendo un paio di esempi, le emozioni all'interno di un gruppo, oltre ad essere molto soggettive e diverse da individuo a individuo, possono influenzare emotivamente e sotto differenti aspetti sia il singolo giocatore sia il gruppo stesso. Uno tra questi aspetti riguarda il *clima emotivo* (Niedenthal e Brauer, 2012); le emozioni collettive nello sport possono essere intese come una risposta emotiva sincrona tra diversi individui (atleti, allenatori e tifosi) di fronte a un evento condiviso (Barsade, 2002; von Scheve e Ismer, 2013; Tamminen et al., 2016). In particolare, le emozioni riferite alla squadra nello sport sono state definite come il modo in cui i giocatori valutano le emozioni della loro squadra come un'entità unica.

Per l'allenatore comprendere come i diversi tipi di emozioni funzionano, aiuta a capire in che modo affrontare e gestire le diverse situazioni che coinvolgono il giocatore che prova tale emozione in un determinato momento della gara, ma allo stesso tempo come quella specifica emozione possa influenzare anche tutta la squadra.

Si andrà a dare una descrizione, quindi, di quali emozioni possono insorgere in momenti importanti (gare, eventi sportivi, allenamenti, ecc.) e come funzionano dal punto di vista del giocatore.

RABBIA

Può scaturire per diversi motivi, che possono riguardare la vita privata, uno scambio di parole con l'allenatore o con i compagni prepartita, o semplicemente per via di una pessima nottata. Principalmente, però, occorre distinguere tra la *rabbia che si concentra su un'altra persona* (per esempio come una fischiata arbitrale non "corretta") e la *rabbia su sé stessi*. Entrambi sono in grado di compromettere l'efficacia delle prestazioni anche se in modi diversi. La "rabbia sugli altri" riguardando un concetto "esterno al proprio sé", la si può quindi sfogare in gara e questo può portare da un lato effetti negativi sull'impatto della partita (per esempio con un fallo di frustrazione), dall'altro può portare, addirittura, ad un aumento della prestazione (il tutto è molto soggettivo e varia in base alla personalità del giocatore); quella che crea più problemi dal punto di vista della performance è l'auto-colpevolizzazione, perché potrebbe essere sia una fonte di interferenza (proprio dal punto di vista della performance personale) che portare ad una perdita di motivazione (scoraggiamento o mancanza di speranza), soprattutto quando l'atleta ha un'autostima non propriamente positiva.

ANSIA

Questa emozione è in netto contrasto con la rabbia ed è anche una delle emozioni più importanti nella nostra vita. Nelle circostanze ordinarie della vita, il tema relazionale centrale dell'ansia consiste nell'affrontare una minaccia incerta (Lazarus & Averill, 1972). Sebbene i suoi aspetti esistenziali

abbiano a che fare con chi siamo nel mondo e con questioni importanti, la maggior parte delle fonti riconoscibili di ansia sono concrete, in quanto riflettono obiettivi e convinzioni limitanti nella nostra vita quotidiana. Anche quando non siamo pienamente consapevoli di ciò che sta accadendo, le minacce coinvolte nell'ansia sembrano centrali per il nostro benessere.

Il livello di prestazione che gli atleti realisticamente si aspettano di ottenere dipende dal loro livello di performance sviluppatosi negli anni (storia sportiva) e del livello che hanno raggiunto, che si riflette nella loro posizione nella squadra, e questa posizione può cambiare sulla base di una serie di prestazioni che può aumentare o diminuire il loro livello come giocatore. La loro carriera è, infatti, ricorrentemente in gioco, insieme all'idea di chi sono, della loro situazione di vita e a quando saranno costretti a ritirarsi. Si tratta di importanti questioni concrete ed esistenziali per gli atleti e ogni partita contribuisce al senso complessivo del loro futuro. A differenza dell'appassionato occasionale di sport, gli agonisti d'élite che hanno fatto del loro sport una professione non possono convincersi facilmente che si tratta “solo di un gioco” e far passare un fallimento importante come qualcosa da accettare con disinvoltura. È quindi importante imparare a gestire i fallimenti.

SOLLIEVO

Dopo un periodo di ansia che lascia il posto all'evidenza che ciò che vi era di minaccioso non vi tormenterà più, come ad esempio, una malattia o un fallimento importante (o comunque situazioni difficili più in generale), improvvisamente si prova sollievo.

Un giocatore che prova uno stato di tensione e preoccupazione (oltre a tutte le implicazioni che uno stato d'ansia/paura porta anche al livello fisiologico e muscolare di cui non si indagherà oltre) sarà in uno stato per cui la concentrazione non è rivolta completamente al gioco e all'allenamento, ma sarà divisa a metà.

FELICITÀ

In questo stato di felicità/gioia, in ambito sportivo, lo si può vedere facilmente quando una squadra vince una gara. È uno stato di benessere in cui si è riusciti a “portare a casa una vittoria”, ovvero quando si raggiunge un obiettivo. Sono i piccoli traguardi personali e/o di squadra a portare questo stato d’animo a galla e in un certo senso ogni giocatore, che si presuma abbia amore per il gioco e per la sua carriera, sarà sempre alla ricerca di questo stato di gioia che va ricercando proprio nel concetto di obiettivi. Avere un obiettivo a cui puntare non solo crea stimoli nuovi e diversi nei giocatori, ma allo stesso tempo crea una sfida che, una volta portata a termine, produce una sensazione di gioia; ed è proprio questa costante ricerca che fa aumentare conseguentemente la prestazione sportiva. Infatti, alcune delle questioni psicologiche concrete più importanti in gioco sono proprio la soddisfazione di vincere, e la sensazione di riuscire ad utilizzare appieno le risorse mentali e fisiche. Il trionfo di una grande vittoria può produrre una gioia intensa, che è uno stato di grande eccitazione ma che raramente dura a lungo, ed è per questo motivo che la ricerca di tale sensazione continua.

ORGOGLIO

Dal punto di vista della vita ordinaria, questa emozione si differenzia dalla felicità in quanto deriva da eventi o da uno stato di cose favorevoli che accrescono la propria *autostima*. Il suo tema relazionale centrale comprende l'attribuzione del merito proprio o di un'altra persona o di gruppo con cui ci si identifica. L'orgoglio è anche l'opposto emotivo della vergogna e della rabbia, che hanno a che fare con l'incapacità di essere all'altezza di un ideale dell'Io o di sostenere la propria autostima.

Queste considerazioni generali sull'orgoglio si applicano anche agli sport agonistici in quanto ciò che lo genera è chiaramente un fattore motivante in tutte le forme di lotta per lo “status” (in questo caso il fatto di appartenere ad una determinata squadra), e quest’ultimo, può essere considerato come la controparte psicologica sociale delle gerarchie di dominanza nella vita.

2.2 STUDIO 2

Sono stati condotti degli appositi *studi sull'influenza che hanno le emozioni degli allenatori sulle prestazioni della squadra*, ed è stato esaminato attraverso uno studio trasversale tra allenatori e giocatori di squadra di baseball e softball. Gli allenatori hanno riferito dopo una partita quali emozioni avevano espresso durante la partita, mentre i giocatori quali esperienze emotive hanno percepito e le loro inferenze durante una partita.

Sistema di ipotesi

- L'ipotesi **1a** prevede **un'associazione positiva tra la *felicità* espressa dagli allenatori e la *felicità* vissuta dai giocatori.**
- L'ipotesi **1b** prevede **un'associazione positiva tra la *rabbia* espressa dagli allenatori e la *rabbia* vissuta dai giocatori.**
- L'ipotesi **2a** prevede **un'associazione positiva tra le espressioni di *felicità* degli allenatori e le inferenze dei giocatori sulla qualità della prestazione della squadra.**
- L'ipotesi **2b** prevede **un'associazione negativa tra le espressioni di *rabbia* degli allenatori e le inferenze dei giocatori sulla qualità delle prestazioni della squadra.**

Partecipanti e reclutamento

I partecipanti erano giocatori e allenatori olandesi di baseball e softball. È stato utilizzato il sito web della Royal Dutch Baseball and Softball Organization (www.knbsb.nl) per individuare le partite regolari della stagione nei campionati ricreativi superiori (appena al di sotto del campionato professionistico). Prima di ogni partita, sono stati contattati gli allenatori di entrambe le squadre per chiedere la loro partecipazione, in cambio della quale l'allenatore e tutti i giocatori partecipanti avrebbero ricevuto un

biglietto della lotteria che avrebbe dato loro la possibilità di vincere premi che andavano da 2 a 400 euro. Se l'allenatore fosse d'accordo a partecipare, sarebbero stati contattati (insieme ai giocatori) subito dopo la partita, chiedendo loro di compilare un breve questionario. In questo processo, sono stati contattati solo i giocatori che erano entrati in campo per giocare durante la partita. È stato anche proposto agli allenatori di inviare loro un rapporto anonimo sui risultati dello studio, nel caso fossero interessati.

Alla fine, sono stati raccolti i dati di 30 squadre per un totale di 268 giocatori e 29 allenatori (25 uomini, 4 donne, più un allenatore che ha restituito un questionario vuoto); tra i giocatori, 164 atleti erano uomini e 103 erano atlete donne (un atleta non ha fornito informazioni sul sesso).

Subito dopo ogni partita, gli allenatori e i giocatori partecipanti hanno fornito il consenso informato e hanno poi compilato dei questionari in cui i termini delle emozioni focali che misurano la rabbia e la felicità sono stati inseriti in un elenco più lungo di emozioni per oscurare il focus della ricerca.

Allenatori - Gli allenatori hanno indicato in che misura avevano espresso varie emozioni durante la partita. La felicità e la rabbia sono state misurate con due aggettivi ciascuno, felicità/entusiasmo e rabbia/frustrazione, che sono stati valutati su scale di tipo Likert a 7 punti (1 = per niente, 7 = molto forte).

Giocatori - Sono stati ottenuti quattro serie di dati dai giocatori:

- 1) i giocatori hanno indicato in che misura avevano provato varie emozioni durante la partita. Le emozioni principali di felicità e rabbia sono state misurate con gli stessi aggettivi utilizzati nel questionario degli allenatori, utilizzando anche le stesse scale di valutazione;

- 2) sono state misurate le inferenze dei giocatori riguardo alla valutazione dell'allenatore sulla prestazione della squadra attraverso due item: "Come pensi che il tuo allenatore abbia giudicato la prestazione della squadra in questa partita?" (1 = pessimo, 7 = ottimo) e "Pensi che l'allenatore sia soddisfatto di come si è svolta la partita?". (1 = decisamente no, 7 = decisamente si);
- 3) i giocatori hanno riferito quanti errori avevano commesso durante la partita;
- 4) per verificare se i giocatori avessero effettivamente percepito le espressioni emotive riportate dai coach, è stato chiesto ai giocatori quali emozioni pensassero che l'allenatore avesse espresso durante la partita, utilizzando le stesse scale per la felicità e la rabbia.

Infine, la performance di squadra è stata interpretata come la differenza tra il numero di punti segnati e il numero di punti subiti, in modo che punteggi positivi/negativi più alti indichino una vittoria/sconfitta con maggior punti di distacco.

Risultati

Attraverso l'analisi multilivello utilizzata per interpretare i dati raccolti dai questionari (tutte correlate al contempo alle prestazioni della squadra), è stato riscontrato che vi è una correlazione positiva e negativa rispettivamente tra felicità e rabbia provata dai giocatori in relazione alle prestazioni.

In linea con l'**ipotesi 1a**, vi è una relazione positiva *significativa* tra la felicità espressa degli allenatori e la felicità vissuta dai giocatori e, sempre in linea con l'**ipotesi 1b**, vi è una relazione positiva tra la rabbia espressa degli allenatori e la rabbia vissuta dai giocatori, senza però raggiungere, in questo caso, la significatività statistica.

Anche per quanto riguardano le ipotesi 2a e 2b, entrambi i sistemi risultavano in linea con lo studio in quanto:

- **(ipotesi 2a)** è stata riscontrata un'associazione positiva significativa tra la felicità espressa dagli allenatori e le inferenze sulle prestazioni dei giocatori, indicando che più gli allenatori esprimono sensazioni di felicità, più i giocatori pensano che gli allenatori valutino meglio le loro prestazioni;
- **(ipotesi 2b)** l'analisi ha rivelato un'associazione negativa significativa tra la rabbia espressa dagli allenatori e le inferenze sulle prestazioni dei giocatori, a indicare che più gli allenatori esprimevano rabbia, più i giocatori pensavano che gli allenatori valutassero male le loro prestazioni.

Discussioni e considerazioni

I risultati dello studio forniscono una prima evidenza che le espressioni emotive degli allenatori sono associate agli affetti, alla cognizione e al comportamento dei giocatori. In primo luogo, è stato riscontrato che le espressioni di felicità degli allenatori predicono la felicità sperimentata dai giocatori durante la partita (a sostegno dell'ipotesi 1a). Non è stato trovato un supporto affidabile per un legame tra le espressioni di rabbia degli allenatori e le esperienze di rabbia dei giocatori (non supportando l'ipotesi 1b).

In secondo luogo, a dimostrazione del fatto che i giocatori utilizzano le espressioni emotive degli allenatori per trarre inferenze sulla qualità delle loro prestazioni, è stato riscontrato che le espressioni di felicità da parte degli allenatori predicevano positivamente le inferenze dei giocatori sulla qualità delle prestazioni della squadra (a sostegno dell'ipotesi 2a), mentre le espressioni di rabbia predicevano negativamente le inferenze sulla qualità delle prestazioni della squadra (a sostegno dell'ipotesi 2b). Il fatto che questi effetti si siano mantenuti mentre si controllavano le prestazioni effettive della squadra

rende meno plausibili spiegazioni alternative in termini di variabili terze legate al punteggio (ad esempio, una partita sfavorevole che scatena emozioni negative negli allenatori e nei giocatori).

In terzo luogo, le analisi esplorative hanno rivelato che le espressioni di felicità degli allenatori erano associate a un minor numero di errori individuali e a una migliore prestazione della squadra, mentre le espressioni di rabbia erano associate a un maggior numero di errori e a una peggiore prestazione della squadra. Le analisi di mediazione hanno inoltre evidenziato che l'associazione positiva tra le espressioni di felicità degli allenatori e le prestazioni della squadra era mediata dalla felicità sperimentata dai giocatori e che l'associazione negativa tra le espressioni di rabbia degli allenatori e le prestazioni della squadra era mediata dalla rabbia sperimentata dai giocatori. Questi modelli devono essere interpretati con cautela, tuttavia, data la possibilità di una causalità inversa (cioè, un rendimento migliore potrebbe aver spinto gli allenatori a esprimere felicità e un rendimento peggiore potrebbe aver spinto gli allenatori a esprimere rabbia).

In generale è possibile affermare che, come descritto nei capitoli precedenti, da un lato abbiamo sentimenti di felicità che, come visto anche nello studio, ha sicuramente un'influenza positiva dal punto di vista della prestazione, mentre dall'altro lato, *i sentimenti di rabbia è un'emozione dipendono molto dal carattere del giocatore, talvolta può essere un punto di forza, talvolta un punto debole*. Ed è per questo che il livello di significatività statistica non supporta completamente l'ipotesi 1b, poiché, sempre riguardo a quanto affermato precedentemente, alcuni individui possono reagire positivamente dal punto di vista della prestazione a espressioni differenti di rabbia (il livello prestativo di squadra rimane comunque negativo poiché la rabbia, statisticamente, produce emozioni negative sulla prestazione).

2.3 L'allenatore come Educatore

Gli allenatori sono figure importanti nell'ambiente sportivo e la loro influenza sugli atleti è notevole (Allan, Turnnidge, Vierimaa, Davis, & Côté, 2016; Høigaard et al., 2015). Gli allenatori possono avere un impatto sulla motivazione degli atleti (De Backer, Boen, De Cuyper, Høigaard, & Vande Broek, 2015; Smith et al., 2016), sui legami di squadra (De Backer et al., 2015), sull'autoefficacia (Saville & Bray, 2016; Vargas-Tonsing, 2009) e sulle emozioni (Vargas-Tonsing, 2009). Per regolare gli stati psicologici e le prestazioni dei giocatori prima e durante le gare, gli allenatori si affidano fortemente alla comunicazione verbale sotto forma di indicazioni di gioco, informazioni, incoraggiamenti verbali (Trudel, Côté, & Bernard, 1996) e discorsi mirati dal punto di vista tattico (Breakey, Jones, Cunningham, & Holt, 2009; Vargas-Tonsing, 2009). La comunicazione non verbale degli allenatori è un'ulteriore importante fonte di fiducia e di efficacia negli atleti (Buning & Thompson, 2015; Franssen, Vanbeselaere, De Cuyper, Vande Broek, & Boen, 2014; Høigaard et al., 2015; Saville & Bray, 2016) e della loro motivazione (Buning & Thompson, 2015). Inoltre, la ricerca ha riscontrato che i discorsi ispiratori (rispetto a quelli istruttivi) degli allenatori aumentano il sentimento di dominanza e l'ispirazione dei giocatori a esibirsi (Gonzalez, Metzler, & Newton, 2011). Inoltre, i giocatori hanno riferito una maggiore motivazione quando il loro allenatore ha espresso stati affettivi genuinamente attivanti nei suoi discorsi prepartita e nell'intervallo, e una maggiore calma quando ha mostrato stati positivi a bassa attivazione (ad esempio, calma, fiducia), indicando un trasferimento affettivo (Breakey et al., 2009). Infine (Stebbing, Taylor e Spray, 2016) è stato riscontrato che un approccio affettivo positivo degli allenatori all'inizio di una sessione di allenamento prediceva un maggiore affetto positivo nei loro atleti alla fine della sessione, mentre un affetto più negativo dell'allenatore prediceva un affetto più negativo nell'atleta. Gli allenatori e gli atleti sono legati da un rapporto di autorità e subordinazione (Stebbing et al., 2016), ed è associato che le espressioni emotive di giocatori più bravi e competenti

hanno maggiore influenza rispetto a quelle di individui meno bravi (Anderson et al., 2003; Keltner, Van Kleef, Chen, & Kraus, 2008).

Tutti i punti trattati fino ad ora rappresentano i compiti effettivi di un educatore, a partire dal miglioramento dell'autostima fino al rafforzamento delle relazioni di squadra. Un buon educatore, quindi, dovrebbe avere diverse capacità tra cui: analizzare e gestire le situazioni di disagio, ovvero comprendere le dinamiche per cui sono sorti determinati problemi a livello di squadra ed agire di conseguenza per risolverli; avere buone capacità comunicative e relazionali: da un punto di vista tecnico risulta importante saper comunicare con i propri giocatori, in modo da evitare incomprensioni (anche a livello del gioco stesso che comprende situazioni di tattica) e di conseguenza evitare che sorgano problemi relazionali allenatore-giocatore molto difficili poi da risolvere. Per buone capacità relazionali si intende (oltre che avere abilità empatiche, e saper gestire i conflitti) il creare una relazione tale che l'allenatore riconosca la propria autorità sui propri giocatori in specifiche situazioni (durante l'allenamento e durante la partita), e che allo stesso tempo non porti anche "al di fuori dal campo" questa superiorità.

CONCLUSIONI

Il ruolo dell'allenatore è molto complicato, tenendo conto che vi sono molteplici e differenti aspetti che influiscono il funzionamento della squadra. In generale, se si vuole puntare ai massimi livelli, l'allenatore deve essere a conoscenza della parte tecnica e tattica del gioco in questione, che, ad alti livelli, rappresenta un punto fondamentale se si vuole competere contro le migliori squadre e riuscire ad ottenere determinati obiettivi. Vi è uno studio (da parte dell'allenatore) sotto questo punto di vista che si acquisisce principalmente con l'esperienza e quindi la continua presenza di stimoli e situazioni diverse su cui sperimentare e studiare; non bastano 4 o 5 anni per poter essere definiti "professionisti", servono conoscenze di ogni tipo e saper comprendere il gioco sotto ogni minimo aspetto. Anche che si tratti di squadre agonistiche di età inferiore, normalmente richiesta, per raggiungere "l'élite", le conoscenze e la comprensione del gioco devono comunque essere ampie; bisogna sapersi adattare in continuazione, a partire dagli allenamenti, fino alle partite, comprese tutte le situazioni esterne alla squadra vera e propria (per esempio relazioni con i genitori, i media, la dirigenza ecc.). Durante la descrizione dei vari aspetti psicologici che coinvolgono le squadre e i singoli giocatori ci si è sempre ricondotti allo sport "d'élite" e di alti livelli, poiché l'obiettivo di questo elaborato è quello di comprendere come ottenere il massimo potenziale dai propri giocatori. Se ci si vuole staccare leggermente dai livelli alti della competizione, il ruolo dell'allenatore è proprio quello di un educatore. Saper educare in maniera adeguata (quindi saper dare delle regole e saperle rispettare, avere buone capacità comunicative e relazionali, ecc.) non serve soltanto per la crescita da un punto di vista sportivo e competitivo, serve soprattutto come crescita personale degli individui perché insegna ad affrontare le difficoltà, a sapere collaborare in gruppo, assumersi le proprie responsabilità e quant'altro, che sono le sfide banalmente le sfide che nella vita di tutti i giorni bisogna affrontare se si vuole crescere cercando di trovare la propria identità e vivere felici con se stessi e con gli altri.

Tornando al focus dell'elaborato, oltre agli aspetti *tecnici/tattici*, l'allenatore deve saper gestire il gruppo sotto l'aspetto *psicologico e relazionale*, è impossibile, o comunque molto raro, riuscire ad avere successo se si posseggono delle conoscenze tecniche/tattiche da 30 e lode, se dal lato relazionale non si arriva nemmeno alla sufficienza (o viceversa). Devono viaggiare su due linee parallele e alla stessa velocità; il benessere degli atleti è alla base di una buona prestazione sportiva, non si può pretendere che un giocatore performi bene durante la partita, se lo si "bastona" in ogni momento dell'allenamento. Ai giocatori servono sia il "bastone" che la "carota", c'è chi avrà più bisogno del bastone, e chi della carota per poter performare al meglio. La difficoltà qui, consiste nel capire il funzionamento del giocatore sotto il punto di vista emotivo (conoscerlo caratterialmente), in modo da riuscire a dosare gli strumenti nel modo giusto affinché possa raggiungere uno stato di benessere individuale (e di squadra) tale che si arrivi ad avere il massimo livello prestativo possibile. Bisogna poi unire il singolo giocatore ai compagni di squadra e il tipo di relazioni che si stabiliscono all'interno e questo rappresenta un altro punto (di forza e non) su cui dover lavorare per ottenere determinati risultati.

Che si tratti di una squadra competitiva o no, di alti o di bassi livelli, l'allenatore è una figura complessa e fondamentale nella crescita degli individui, piccoli o grandi che siano, che dovrebbe dare la giusta motivazione ad affrontare le sfide e superare le difficoltà. Dovrebbe essere una figura di riferimento su cui fare affidamento, una guida capace di ascoltare e comprendere gli stati d'animo dei giocatori, saper insegnare e avere le conoscenze giuste per poterlo fare.

Fare l'allenatore vuole dire prendersi cura dei propri giocatori con l'obiettivo di farli migliorare personalmente, solo così si può puntare a vincere.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Rees, T., Haslam, S. A., Coffee, P., & Lavallee, D. 2015. *A social identity approach to sport psychology: Principles, practice, and prospects*. Sports Medicine. 45(8): pp.1083-1096
- Tajfel H, Turner JC. *An integrative theory of intergroup conflict*. In: Austin WG, Worchel S, editors. *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks-Cole; 1979. p. 33– 47
- Turner JC. *Towards a cognitive redefinition of the social group*. In: Tajfel H, editor. *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press; 1982. p. 15–40
- Meân LJ, Kassing JW. *Identities at youth sporting events: A critical discourse analysis*. Int J Sport Comm. 2008;1:42-66
- Couvelaere V, Richelieu A. *Brand strategy in professional sports: The case of French soccer teams*. Eur Sport Manage Q. 2005;5(1):23-46. doi:10.1080/16184740500089524
- Campo M, Mackie DM and Sanchez X (2019) *Emotions in Group Sports: A Narrative Review From a Social Identity Perspective*. Front. Psychol. 10:666. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00666
- Brown, R. (2000). *Social identity theory: past achievements, current problems and future challenges*. Eur. J. Soc. Psychol. 30, 745–778. doi: 10.1002/1099- 0992(200011/12)30:63.0.CO;2-O
- Haslam, S. A. (2004). *Psychology in Organizations: The Social Identity Approach*, 2nd Edn. London: Sage
- Rees, T., Haslam, S. A., Coffee, P., and Lavallee, D. (2015). *A social identity approach to sport psychology: principles, practice, and prospects*. Sports Med. 45, 1083–1096. doi: 10.1007/s40279-015-0345-4
- Thomas, W. E., Brown, R., Easterbrook, M. J., Vignoles, V. L., Manzi, C., D’Angelo, C., et al. (2017). *Social identification in sports teams*. Pers. Soc. Psychol. Bull. 43, 508–523. doi: 10.1177/0146167216689051
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation Between Social Groups: Studies in the Social Psychology of Intergroup Relations*. Oxford: Academic Press
- Tajfel, H., and Turner, J. C. (1979). “*An integrative theory of intergroup conflict*,” in *Psychology of Intergroup Relations*, eds W. G. Austin and S. Worchel (Chicago: Nelson-Hall), 33–47
- Mackie, D. M., and Smith, E. R. (1998). *Intergroup relation: insights from a theoretically integrative approach*. Psychol. Rev. 105, 499–529. doi: 10.1037/ 0033-295X.105.3.499

- Bernache-Assollant, I., Chantal, Y., Bouchet, P., and Kada, F. (2018). *On predicting the relationship between team identification and supporters' post-game identity management strategies: the mediating roles of pride and shame*. *Curr. Psychol.* 1–10. doi: 10.1007/s12144-018-9927-2
- Manstead, A. S. R., and Fischer, A. H. (2001). "Social appraisal: the social world as object of and influence on appraisal processes," in *Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research; Appraisal Processes in Emotion: Theory, Methods, Research*, eds K. R. Scherer, A. Schorr, and T. Johnstone (New York, NY: Oxford University Press), 221–232.
- Peters, K., and Kashima, Y. (2007). *From social talk to social structure: how disseminating emotions with everyday social talk structures social relationships*. *J. Pers. Soc. Psychol.* 93, 780–797. doi: 10.1037/e633982013-832
- Kessler, T., and Hollbach, S. (2005). *Group-based emotions as determinants of ingroup identification*. *J. Exp. Soc. Psychol.* 41, 677–685. doi: 10.1016/j.jesp. 2005.01.001
- Totterdell, P. (2000). *Catch moods and hitting runs: mood linkage and subjective performance in professional sport teams*. *J. Appl. Psychol.* 85, 848–859. doi: 10.1037/0021-9010.85.6.848
- Yzerbyt, V., Dumont, M., Mathieu, B., Gordijn, E., and Wigboldus, D. (2006). "Social comparison and group-based emotions," in *Social Comparison and Social Psychology: Understanding Cognition, Intergroup Relations, and Culture; Social Comparison and Social Psychology: Understanding Cognition, Intergroup Relations, and Culture*, ed. S. Guimond (New York, NY: Cambridge University Press), 174–205
- Smith, E. R., and Mackie, D. M. (2008). "Intergroup emotions," in *Handbook of Emotions*, 3rd Edn, eds M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, and L. F. Barrett (New York, NY: Guilford Press), 428–439
- Tamminen, K. A., Palmateer, T. M., Denton, M., Sabiston, C., Crocker, P. R., Eys, M., et al. (2016). *Exploring emotions as social phenomena among Canadian varsity athletes*. *Psychol. Sport Exerc.* 27, 28–38. doi: 10.1016/j.psychsport.2016. 07.010
- Mackie, D. M., and Smith, E. R. (2018). *Intergroup emotions theory: production, regulation, and modification of group-based emotions*. *Adv. Exp. Soc. Psychol.* 58, 1–69. doi: 10.1016/bs.aesp.2018.03.001
- Kuppens, T., and Yzerbyt, V. Y. (2012). *Group based emotions: the impact of social identity on appraisals, emotions and behaviors*. *Basic Appl. Soc. Psychol.* 34, 20–33. doi: 10.1080/01973533.2011.637474
- Niedenthal, P. M., and Brauer, M. (2012). *Social functionality of human emotion*. *Annu. Rev. Psychol.* 63, 259–285. doi: 10.1146/annurev.psych.121208.131605
- Barsade, S. G. (2002). *The ripple effects: emotional contagion and its influence on group behavior*. *Adm. Sci. Q.* 47, 644–675. doi: 10.2307/3094912

Richard S. Lazarus University of California, Berkeley, *How Emotions Influence Performance in Competitive Sports*, *The Sport Psychologist*. 2000. 14, 229-242. 2000 Human Kinetics Publishers, Inc.

Lazarus, R.S., & Averill, J.R. (1972). *Emotion and cognition: With special reference to anxiety*. In C.C. Spielberg (Ed.). *Anxiety and behavior* (2nd ed., pp. 242-283). New York: Academic Press.

Garner, Paul ORCID: 0000-0003-4414-0577, Turnnidge, Jennifer, Roberts, William M ORCID: 0000-0001-5736-5244 and Côté, Jean (2021) *How coach educators deliver formal coach education: a full range leadership perspective*. *International Sport Coaching Journal*, 8 (1). pp. 23-33. doi:10.1123/iscj.2019-0074

Akbalık, F. G. (2001). *Validity and Reliability of Conflict Resolution Tendency Scale*. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 2, 7–13. Allport, G. W. (1

Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison Wesley.

Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). *Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 10 –24. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2013.11.002>

Cardenas, A. (2016). *Sports and peace-building in divided societies: A case study on Colombia and Northern Island*. *Peace and Conflict Studies*, 23, 1–23.

Coalter, F. (2010). *The politics of sport-for-development: Limited focus programmes and broad gauge problems?* *International Review for the Sociology of Sport*, 45, 295–314. <http://dx.doi.org/10.1177/1012690210366791>

<https://www.coe.int/en/web/compass/culture-and-sport>

Dixon, J. C., & Ergin, M. (2010). *Explaining anti-Kurdish Beliefs in Turkey: Group competition, identity and globalization*. *Social Science Quarterly*, 91, 1329 –1348. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-6237.2010.00734.x>

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. London, UK: Sage.

Lea-Howarth, J. (2006). *Sport and conflict: Is football an appropriate tool to utilise in conflict resolution, reconciliation or reconstruction?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Sussex, Sussex, England.

Lyras, A. (2010, June). *Measuring success: Sport for development and peace monitoring and evaluation*. Keynote presentation at the Power of Sport Summit, International Association of Sport for Development and Peace, Boston, MA.

Nanayakkara, S. (2016). *Human integration through Olympism education: A pragmatic engagement of youths in a war-torn society*. *Sport Education and Society*, 21, 623–643. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2016.1159956>

Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). *A meta-analytic test of intergroup contact theory*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>

Saraçođlu, C. (2010). *The changing image of the Kurds in Turkish cities: Middle-class perceptions of Kurdish migrants in Izmir*. *Patterns of Prejudice*, 44, 239–260. <http://dx.doi.org/10.1080/0031322X.2010.489735>

Allan, V., Turnnidge, J., Vierimaa, M., Davis, P., & Côté, J. (2016). *Development of the assessment of coach emotions systematic observation instrument: A tool to evaluate coaches' emotions in the youth sport context*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 11, 859–871.

De Backer, M., Boen, F., De Cuyper, B., Høigaard, R., & Vande Broek, G. (2015). *A team fares well with a fair coach: Predictors of social loafing in interactive female sport teams*. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 25, 897–908.

Saville, P. D., & Bray, S. R. (2016). *Athletes' perceptions of coaching behavior, relation inferred self-efficacy (RISE), and self-efficacy in youth sport*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28, 1–13.

Vargas-Tonsing, T. M. (2009). *An exploratory examination of the effects of coaches' pre-game speeches on athletes' perceptions of self-efficacy and emotion*. *Journal of Sport Behavior*, 32, 92–111.

Trudel, P., Côté, J., & Bernard, D. (1996). *Systematic observation of youth ice hockey coaches during games*. *Journal of Sport Behavior*, 19, 50–65.

Breakey, C., Jones, M., Cunningham, C.-T., & Holt, N. (2009). *Female athletes' perceptions of a coach's speeches*. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 489–504

Buning, M. M., & Thompson, M. A. (2015). *Coaching behaviors and athlete motivation: Female softball athletes' perspectives*. *Sport Science Review*, 24, 345–370.

Fransen, K., Vanbeselaere, N., De Cuyper, B., Vande Broek, G., & Boen, F. (2014). *Perceived sources of team confidence in soccer and basketball*. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 47, 1470–1484.

Høigaard, R., De Cuyper, B., Franssen, K., Boen, F., & Peters, D. M. (2015). *Perceived coach behavior in training and competition predicts collective efficacy in female elite handball players. International Journal of Sport Psychology, 46*, 321–336

Saville, P. D., & Bray, S. R. (2016). *Athletes' perceptions of coaching behavior, relation_inferred self-efficacy (RISE), and self-efficacy in youth sport. Journal of Applied Sport Psychology, 28*, 1–13.

Stebbins, J., Taylor, I. M., & Spray, C. M. (2016). *Interpersonal mechanisms explaining the transfer of well- and ill-being in coach-athlete dyads. Journal of Sport & Exercise Psychology, 38*, 292–304.

Gonzalez, S. P., Metzler, J. N., & Newton, M. (2011). *The influence of a simulated "pep talk" on athlete inspiration, situational motivation, and emotion. International Journal of Sports Science & Coaching, 6*, 445–459.

Anderson, C., Keltner, D., & John, O. P. (2003). *Emotional convergence between people over time. Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 1054–1068

Keltner, D., Van Kleef, G. A., Chen, S., & Kraus, M. W. (2008). *A reciprocal influence model of social power: Emerging principles and lines of inquiry. Advances in Experimental Social Psychology, 40*, 151–192.