

**FAIRCOACHING: DUE STUDI SULLE PERCEZIONI DI ATLETE E ATLETI
E SUI RUOLI DI COACH E DIRIGENTI
PER MIGLIORARE PRESTAZIONE E BENESSERE**

A cura di Francesca Vitali



Ottobre 2024

INDICE

UNA PREMESSA: ATTIVITÀ FISICA E SPORTIVA E BENEFICI PER LA SALUTE DEI GIOVANI	pag.3
Rischi di inattività e sedentarietà	
Attività fisica e benefici per lo sviluppo cognitivo	
Benefici del gioco deliberato e dello sport giovanile	
<i>Il Developmental Model of Sport Participation</i>	
I PROCESSI MOTIVAZIONALI NELLO SPORT GIOVANILE	pag.13
La teoria dell'orientamento motivazionale	
ABBANDONO SPORTIVO GIOVANILE E BURNOUT NEI GIOVANI ATLETI	pag.18
L'abbandono sportivo giovanile (<i>dropout</i>)	
Il <i>burnout</i> nello sport giovanile	
Prevenire e contrastare il <i>burnout</i> nello sport giovanile: il ruolo degli allenatori	
FAIR-COACHING PER OTTIMIZZARE LA PRESTAZIONE E FAVORIRE IL BENESSERE	pag.26
Lo sport educativo: una formazione per la vita	
La relazione allenatore-atleta	
Il modello delle 4C	
PREVENIRE E CONTRASTARE LA VIOLENZA NELLA PRATICA MOTORIA E SPORTIVA	pag.36
La violenza di genere nello sport	
OSSERVATORIO SUL FAIR-COACHING	pag.41
Scopo e obiettivi	
Aspetti etici e di protezione dei dati personali	
Partecipanti	
Analisi dei dati	
Risultati dello studio #1	
Risultati dello studio #2	
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	pag.49

UNA PREMESSA: ATTIVITÀ FISICA E BENEFICI PER LA SALUTE DEI GIOVANI

Le più recenti linee-guida dell'Organizzazione mondiale della sanità (2010), adottate ufficialmente in molti paesi (Bull, 2010; Canadian Society for Exercise Physiology (CSEP), 2012; Longmuir et al., 2014; Okely et al., 2008; United States Department of Health and Human Services, 2008), raccomandano che per mantenersi in salute e crescere sani i bambini dovrebbero fare almeno sessanta minuti al giorno di attività fisica moderata o vigorosa. L'attività fisica si riferisce a tutte le forme di movimento che determinino un dispendio energetico. I bambini possono praticare attività fisica a scuola durante l'Educazione fisica, una disciplina che utilizza l'attività motoria e sportiva con finalità educative specifiche e trasversali, oltre che nel tempo libero con l'avviamento alla pratica sportiva e, più in generale, nel gioco e in tutte le attività della vita quotidiana come gli spostamenti da casa a scuola.

Le evidenze scientifiche che dimostrano come l'attività fisica migliori la salute psicofisica dei bambini sono innumerevoli (si veda: Janssen e LeBlanc, 2010; Strong et al., 2005). In particolare, i benefici dell'attività fisica per i giovani riguardano una serie di aspetti collegati alla promozione della fitness fisica (Baquet et al., 2004), al miglioramento della risposta del sistema immunitario e alla riduzione del rischio di malattie croniche future (Andersen et al., 2006), alla promozione della crescita e di uno sviluppo sano (Faigenbaum et al., 2007), all'aumento della densità ossea (McKay et al. 2000; Specker e Binkley 2003; Specker et al. 2004), oltre alla riduzione del rischio di sovrappeso e obesità (Barbeau et al. 2007; Lazaar et al. 2007; Tremblay e Willms 2003), alla promozione dell'apprendimento motorio, al miglioramento di capacità fisiche, come forza muscolare, resistenza, flessibilità, e allo sviluppo di abilità motorie (Jones et al., 2011).

Rischi di inattività e sedentarietà

Un buon modo per comprendere gli effetti dell'attività fisica sulla salute e sul processo di sviluppo dei più giovani è anche quello di studiare i rischi collegati alla inattività e alla sedentarietà. Seguendo tale prospettiva, la letteratura mostra crescenti evidenze che indicano come l'eccesso di inattività e di sedentarietà produca un aumento dei rischi per la salute dei bambini (Ekelund et al., 2006; Marshall e Ramirez, 2011; Salmon et al., 2011; Tremblay et al., 2011a). Sia studi sperimentali (Epstein et al., 2005; Gentile et al., 2009) che ricerche osservative (Mitchell et al., 2009; Sardinha

et al., 2008) hanno messo in evidenza come l'aumento della sedentarietà nei bambini, ed in particolare il tempo passato seduti davanti ad uno schermo (es. televisione, computer, videogiochi), mostri un'associazione negativa con la composizione corporea ma anche con l'autostima e il rendimento scolastico (Tremblay et al., 2011a), oltre ad un aumento dei comportamenti antisociali (es. aggressioni, disordini del comportamento) (Sardinha et al., 2008). Inoltre, i bambini che sono meno attivi dal punto di vista fisico hanno un rischio maggiore di incorrere in infortuni durante l'Educazione fisica scolastica, l'attività fisica quotidiana e lo sport (Bloemers et al., 2012). Evidenze recenti hanno messo in luce come siano i videogiochi tradizionali, che implicano il fatto di stare seduti davanti ad uno schermo, quelli che producono i maggiori rischi per la salute dei bambini: i videogiochi più recenti, invece, che possono stimolare alcuni comportamenti attivi, come lo stare in piedi e il fatto di muoversi, possono avere l'effetto positivo di incrementare con il gioco il tempo giornaliero dedicato alle attività fisiche ad intensità leggera o moderata (Barnett et al., 2011; Biddiss e Irwin, 2010; LeBlanc et al., 2013).

Anche in risposta a queste evidenze, in Canada sono state pubblicate nel 2011 specifiche linee-guida volte a limitare il tempo dedicato allo stare seduti da parte di bambini e ragazzi di età compresa fra 5 e 17 anni, che suggeriscono di limitare a due ore o anche meno il tempo giornaliero della sedentarietà davanti ad uno schermo (Tremblay et al., 2011b). Se guardiamo ai dati più recenti raccolti dall'Istituto Superiore di Sanità sui bambini italiani di età compresa fra 6 e 11 anni, allora notiamo come ben quattro bambini su dieci (41%) trascorrono quotidianamente più di due ore al giorno seduti davanti a televisione, videogiochi ma anche tablet e telefoni cellulari (Okkio alla salute, 2017). La variazione al ribasso, segnata dal passaggio di questo stesso dato che nel 2008 sfiorava la quota di quasi un bambino su due (47%) seduto per più di due ore al giorno davanti ad uno schermo, rincuora solo parzialmente rispetto al rischio che questi dati italiani mettono in luce con chiarezza.

Se le evidenze dei numerosi benefici dovuti all'attività fisica sul piano della salute e dello sviluppo fisico dei bambini sono numerose e consistenti (Janssen e LeBlanc, 2010; Strong et al., 2005), lo sono sempre più anche per i bambini con patologie e disabilità (American College of Sports Medicine (ACSM), 1997; Bar-Or e Rowland, 2004). Naturalmente, in questo caso è necessario che l'attività fisica sia appropriata e adattata, in modo che anche i bambini con patologie e disabilità possano beneficiare degli effetti positivi forniti dall'attività fisica (Fernhall et al., 2008; Johnson, 2009; Lang et al., 2010; Srinivasan et al., 2014). Perché questo si realizzi, inoltre, è necessario non

solo un contesto sociale favorente ma anche un approccio didattico che permetta di promuovere la pratica di attività fisica adattata tanto a scuola come nello sport extrascolastico: quello dell'inclusione sembra essere un metodo didattico ottimale che mira a valorizzare le differenze di ognuno favorendo l'apprendimento reciproco di abilità fra bambini con e senza disabilità (Block, 2000; Lieberman e Houston-Wilson, 2002).

I benefici di uno stile di vita attivo per i più giovani non sono limitati alla salute fisica ma sono evidenti anche sul piano della salute psicosociale. La pratica di attività fisica e sportiva regolare è stata messa in relazione con la definizione di un'identità personale positiva e di un maggior benessere personale nei preadolescenti (Donaldson e Ronan, 2006), un generale miglioramento della stima di sé (Bowker, 2006; Findlay e Coplan, 2008), un incremento della salute mentale e del tono dell'umore (Annesi, 2005; Dishman et al., 2006), un aumento del divertimento collegato al piacere di muoversi (Carroll e Loumidis, 2001; O'Reilly et al., 2001; Prochaska et al., 2003), un incremento delle opportunità di coltivare amicizie socializzando coi pari (Lobo e Winsler, 2006; Maturo e Cunningham, 2013) e di migliorare la percezione delle proprie abilità personali e fisiche (Zarrett et al., 2009). Inoltre, l'attività fisica offre opportunità ai giovani di vivere esperienze divertenti, che migliorano gli stati emozionali positivi, oltre che l'autoefficacia e il benessere (Eime et al., 2013).

BE RESPECTFUL

Attività fisica e benefici per lo sviluppo cognitivo

Un recente e sempre più consistente filone di ricerca è quello che si è concentrato in particolare sui benefici dell'attività fisica per i più giovani in relazione allo sviluppo delle capacità cognitive e fra queste soprattutto di quelle attentive (Gallotta et al., 2012) e, di conseguenza, sul miglioramento dei risultati scolastici dovuti all'attività fisica regolare (Howie e Pate 2012; Tomporowski et al., 2008). In una recente meta-analisi, Fedewa e Ahn (2011) hanno preso in esame una sessantina di studi pubblicati dal 1947 al 2009 che mettono in evidenza come l'attività fisica regolare migliori le capacità attentive e porti ad un generale incremento delle prestazioni cognitive e del rendimento scolastico dei bambini. Gli autori concludono con l'auspicio che per migliorare ulteriormente il rendimento scolastico dei giovani si rinforzino le politiche scolastiche e gli incentivi volti a sostenere l'Educazione fisica e l'avvio della pratica sportiva per i più piccoli.

Gli effetti positivi di diversi tipi di attività fisica sul funzionamento cognitivo dei bambini sono stati dimostrati in vari studi che mostrano, dunque, come livelli più alti di attività fisica regolare siano associati ad un miglior funzionamento cognitivo (Tomporowski et al., 2008). Le funzioni cognitive sono controllate dal sistema nervoso centrale e includono una varietà di funzioni come memoria e attenzione. Diversi studi condotti su bambini e preadolescenti hanno mostrato come l'attività fisica acuta e regolare svolta a scuola durante l'Educazione fisica porti ad un significativo incremento delle capacità di memoria: fra questi, lo studio di Pesce e colleghi (2009) mostra come un'attività fisica intensa e regolare faciliti i processi di memoria misurata in termini di rievocazione libera.

Più di recente, l'attenzione degli studiosi si è focalizzata in particolare sui benefici dell'attività fisica sullo sviluppo delle funzioni esecutive di bambini e ragazzi. Le funzioni esecutive sono generalmente definite come funzioni cognitive di alto livello che permettono cioè di governare le funzioni cognitive di base come memoria e attenzione: per esempio, fra le funzioni esecutive si annoverano le abilità di pianificazione, auto-regolazione, inibizione e flessibilità cognitiva (Anderson, 2002). Le funzioni esecutive si sviluppano dai primi anni dell'infanzia lungo tutta l'adolescenza e fino all'età adulta, ma gli anni più significativi per il loro sviluppo sono quelli della scuola primaria (Zelazo et al., 2004).

La recente rassegna di Verburgh e collaboratori (2017) riporta una sistematica quantificazione degli effetti dell'attività fisica sulle funzioni esecutive nei diversi periodi critici di sviluppo e di maturazione del sistema nervoso centrale che sono stati esaminati separatamente. Le conclusioni mettono in evidenza come i benefici dell'attività fisica vigorosa e regolare siano significativi per il miglioramento e lo sviluppo delle funzioni esecutive in particolare nei bambini e nei preadolescenti e come questo abbia positive ripercussioni anche nel loro rendimento scolastico, oltre che nello svolgimento delle attività della vita quotidiana.

Queste conclusioni rimandano ad un ulteriore aspetto che da tempo è stato preso in esame dalla letteratura: la rassegna di Smith e colleghi (2011) ha messo in evidenza come bambini e adolescenti obesi mostrassero difficoltà cognitive in particolare a carico delle funzioni esecutive.

Guardando ancora una volta ai dati italiani più recenti raccolti dall'Istituto Superiore di Sanità si rileva come più di due bambini fra i 6 e gli 11 anni su dieci (21,3%) sia in sovrappeso e quasi uno su dieci (9,3%) di loro sia obeso (Okkio alla salute, 2017). Anche alla luce di questi dati, promuovere

l'attività fisica regolare assume un'importanza ancora più grande in relazione alla prevenzione dei rischi che sovrappeso e obesità hanno non solo per la salute ma anche per lo sviluppo cognitivo dei più giovani.

Benefici del gioco deliberato e dello sport giovanile

Come descritto da Pellegrini e Smith (1998), l'attività fisica svolta durante l'infanzia determina una serie di esperienze cognitive, motorie e sociali che hanno sia benefici immediati che successivi. Poiché le prime esperienze motorie e sportive che i giovani atleti dovrebbero fare sono quelle ludiche, divertenti e piacevoli, Côté (1999) ha coniato la nozione di "*deliberate play*" per riferirsi ad una forma di attività sportiva che coinvolge quelle attività fisiche svolte in età evolutiva che sono intrinsecamente motivanti, forniscono immediata gratificazione e sono specificamente mirate al divertimento.

Esempi di *deliberate play* sono giocare a calcetto per strada piuttosto che fare scambi di pallavolo in cortile, oppure fare a gara a chi è più veloce a scendere con gli sci da una collina o montagna innevata, ovvero attività che seguono le regole degli sport ma che sono adattate da bambini e ragazzi in base alla situazione, al contesto, all'età. Infatti, queste sono esperienze motorie che differiscono dalle attività ludico-motorie proprie dell'infanzia (Pellegrini e Smith, 1998), dai giochi organizzati e dalle partite svolte con l'intento di migliorare la prestazione (Griffin e Butler, 2005), ma anche dagli allenamenti strutturati tipici dello sport organizzato, e da ogni altra forma di allenamento (*deliberate practice*; Ericsson, 2003). La nozione coniata da Côté (1999) di *deliberate play* è quella più vicina alle forme più spontanee e primitive di attività ludico-motoria fatta dai bambini, come correre, arrampicare, saltare e giocare in modo spontaneo (Piaget, 1962), ma mostra modelli comportamentali più organizzati ed unici.

La partecipazione allo sport attraverso il gioco deliberato fornisce ai bambini un'ampia base di abilità motorie che li possono aiutare a superare sfide fisiche, cognitive e sociali che vari sport impongono (Côté et al., 2003). Poiché lo sport in tutto il mondo è diventato sempre più precocemente istituzionalizzato e organizzato (De Knop, Engström e Skirstad, 1996), è molto importante fornire ai giovani l'opportunità di essere coinvolti in attività di gioco deliberato proprio

come quelle che il Centro Giovanile di Formazione Sportiva di Prato correttamente propone da molti anni attraverso i suoi molti settori di attività.

Poiché la ricerca sull'identificazione del talento non è ancora stata in grado di isolare tutte le variabili che predicono in modo accurato quale giovane atleta potrà raggiungere alla fine del suo percorso il livello più alto nello sport (Durand-Bush e Salmela, 2001), gli atleti di élite possono essere identificati come tali solo dopo molti anni. Di conseguenza, gli studi retrospettivi che analizzano le attività di gioco e gli schemi strutturati di allenamento degli atleti di élite rimangono una delle principali fonti di informazioni per migliorare la nostra comprensione sullo sviluppo del talento nello sport.

Il Developmental Model of Sport Participation

Un modello teorico che ha contribuito a chiarire l'importanza in termini evolutivi dei fattori personali e sociali che concorrono in modo appropriato allo sviluppo positivo dei giovani con la pratica sportiva ed anche allo sviluppo del talento sportivo è quello proposto da Côté e colleghi (*Developmental model of sport participation*; 1999, 2007). Il modello, graficamente leggibile in Fig. 1 dal basso verso l'alto, indica tre possibili traiettorie del percorso dei giovani nello sport. Queste tre traiettorie sono (a) partecipazione sportiva ricreativa attraverso il *sampling*, (b) sport che mira alla performance di élite attraverso il *sampling*, e (c) sport che mira alla performance di élite attraverso specializzazione precoce e pratica deliberata.

Occorre, qui, dare una definizione di *sampling*: si tratta di una proposta motoria diversificata (che utilizza la diversificazione in opposizione alla specializzazione precoce) e di una pratica motoria e sportiva collegata ad una varietà di sport o alla pratica di un solo sport ma in modo diversificato ovvero multilaterale, vario e variabile. Multilateralità, varietà e variabilità qui indicano non solo proposte motorie ma principi della metodologia di allenamento. Si tratta, dunque, come già detto, di una diversificazione nella pratica motoria e sportiva che si oppone alla specializzazione precoce cui molti giovani atleti sono sottoposti e che implica seri rischi per la salute psicofisica. Questo è ciò che in lingua inglese viene definito *sampling* e che di seguito verrà più volte sinteticamente richiamato usando, per semplicità, il termine in lingua inglese.

Le diverse fasi all'interno di ogni singola traiettoria si basano su cambiamenti nel tipo e nella quantità di coinvolgimento nello sport, ed in particolare nel gioco deliberato e nella pratica deliberata due concetti già discussi in precedenza. Due di queste traiettorie (la partecipazione ricreativa attraverso il *sampling* e lo sport che mira alla performance di élite attraverso il *sampling*) condividono la stessa base di partenza fra i 6 e gli 11-12 anni di età.

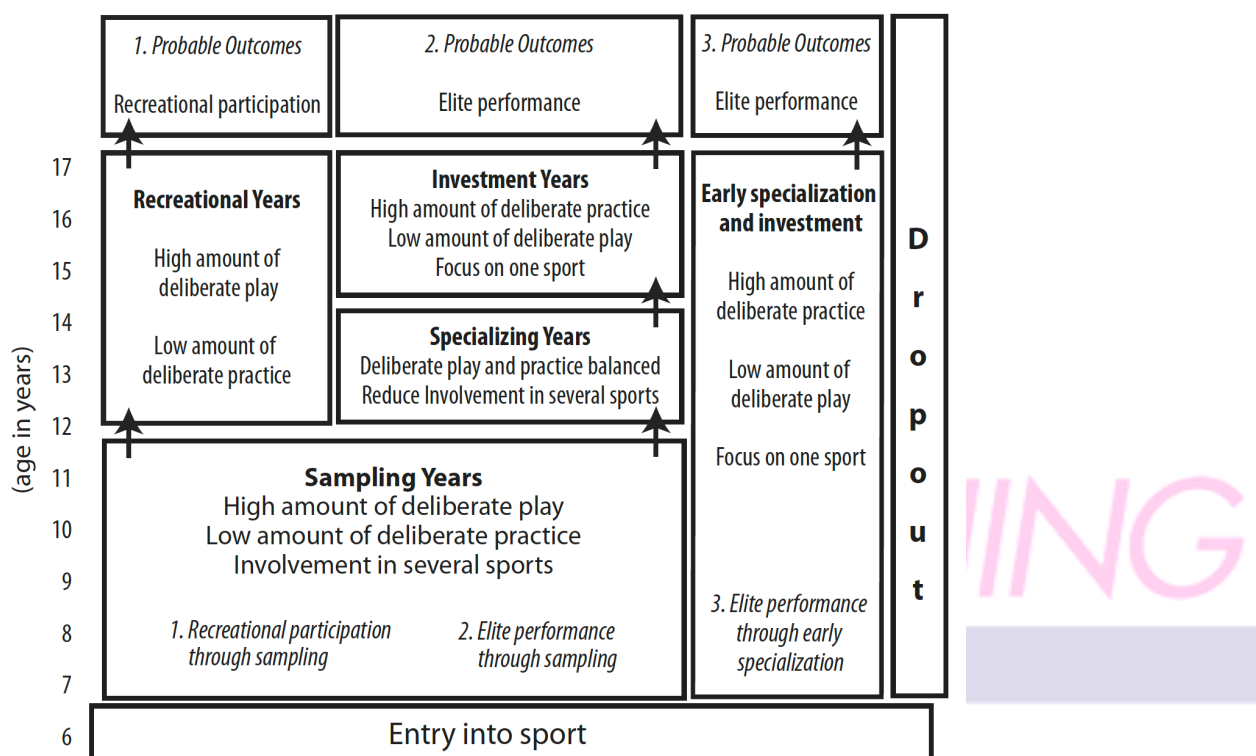


Fig. 1 – Developmental model of sport participation (Côté, Baker e Abernethy, 2007).

Dopo gli anni che coincidono con quelli della scuola primaria (6-11 anni) che nel modello vengono definiti gli *anni del sampling*, passati a fare un alto volume di gioco deliberato e poche ore di pratica deliberata, spesso praticando una varietà di sport differenti o un solo sport ma in chiave multisportiva, multilaterale, varia e variabile ovvero nell’ottica della diversificazione (*sampling*) opposta alla specializzazione precoce, i giovani possono scegliere di rimanere coinvolti nello sport praticato a livello ricreativo (*anni ricreativi*, dai 12 ai 17 anni; Fig. 1), oppure possono intraprendere un percorso che si concentra principalmente sull’ottimizzazione della prestazione a partire dagli *anni di specializzazione* (dai 12 ai 14 anni), seguiti poi dagli *anni di investimento* (dai 15 anni in poi; Fig. 1).

La partecipazione ricreativa attraverso il *sampling* e lo sport che mira alla performance di élite attraverso il *sampling* sono due traiettorie che, pur condividendo una base comune (gli *anni del sampling*, fra i 6 e gli 11-12 anni) e analoghe proposte motorie e sportive, possono avere esiti diversi in termini di prestazione, ma che portano ugualmente ad effetti benefici simili in termini psicosociali per la salute psicofisica ed il benessere dei giovani.

Una terza possibile traiettoria consiste, invece, nella pratica sportiva che mira ad ottenere prestazioni di élite attraverso la specializzazione precoce: questa si basa su un alto volume di pratica deliberata e poche ore di gioco deliberato, solitamente con la focalizzazione su un solo sport praticato fin dalla più giovane età. Sebbene questa terza traiettoria (*anni di specializzazione precoce e investimento*, dai 6 anni in poi; Fig. 1) possa portare anch'essa a prestazioni di alto livello, è stato però dimostrato che possa comportare una riduzione significativa sia della salute fisica (ad esempio, un aumentato rischio di infortunio per sovraccarico) e del divertimento che rappresenta, insieme alla percezione di competenza, una leva motivazionale fondamentale nello sport (Law et al., 2007).

Gli effetti della partecipazione ricreativa attraverso il *sampling* e dello sport che mira alla performance di élite attraverso il *sampling* sono stati studiati in una ricerca retrospettiva svolta coinvolgendo adulti attivi e inattivi (Roberston-Wilson et al., 2003). I risultati mostrano come le donne adulte attive avessero partecipato in modo significativo a più attività motorie rispetto alle coetanee inattive nella fascia dai 6 ai 18 anni, ma non sono state riscontrate differenze significative tra i due gruppi in termini di coinvolgimento in altre attività ricreative strutturate non motorie, come la musica e l'arte. Dai 6 ai 12 anni, le donne attive avevano partecipato ad una varietà di sport incentrati principalmente sull'attività di gioco deliberato. Questi anni sono considerati elementi costitutivi essenziali per avere in età adulta una pratica sportiva continuativa e ricreativa. Invece, gli anni ricreativi, dai 13 in poi, sono generalmente visti come un'estensione degli anni di pratica di una varietà di sport e hanno come obiettivi principali quelli di incrementare il divertimento e la salute. Le attività durante gli anni ricreativi possono coinvolgere il gioco deliberato e la pratica deliberata, basata su programmi e allenamenti sufficientemente flessibili da adattarsi agli interessi individuali e all'età. In termini di risultati fisici e psicologici, è stato dimostrato da diversi studi come la partecipazione ricreativa allo sport possa portare ad una migliore salute e ad un maggiore divertimento (si veda Berger e Motl, 2001, per una rassegna).

Per i giovani interessati ad un percorso sportivo più orientato alla ricerca della performance di alto livello, la seconda traiettoria del modello di Côté e colleghi (2007) suggerisce come la specializzazione sportiva dovrebbe avere inizio intorno ai 12-13 anni, dopo gli anni del *sampling*. Gli anni di specializzazione (dai 12 ai 14) sono visti come una transizione che porta dalla fase precedente agli anni di investimento (da 15 in poi). Durante la specializzazione, i giovani si impegnano in un numero di ore simile fra gioco deliberato e pratica deliberata e, se praticano più di uno sport, cominciano a focalizzarsi su uno. Dai 15 anni dovrebbero cominciare, dunque, gli anni di investimento in cui i giovani svolgono un alto volume di pratica deliberata e poche ore di gioco deliberato focalizzandosi solo su uno sport. I benefici di questa traiettoria (lo sport che mira alla performance di élite attraverso il *sampling*) sono stati dimostrati da diversi studi sia qualitativi che quantitativi (ad esempio, Baker et al., 2003, 2005; Bloom, 1985; Carlson, 1988; Côté, 1999; Soberlak e Côté, 2003). Atleti che hanno seguito questa traiettoria tendono ad avere esperienze fisiche e psicosociali positive con effetti legati ad un significativo miglioramento della salute fisica e del divertimento (Korell e Côté, 2005); tuttavia, sono necessari ulteriori studi per poter misurare in modo diretto i benefici fisici e psicosociali di atleti di élite che abbiano praticato nei loro primi anni molti sport differenti.

Negli sport in cui le prestazioni massime vengono raggiunte prima della pubertà (come nella ginnastica o nel pattinaggio artistico), la specializzazione precoce è spesso ritenuta necessaria per raggiungere prestazioni d'élite. Diversi studi indicano come la specializzazione precoce sia un percorso adatto alla ricerca della performance sportiva di alto livello (ad esempio, Law et al., 2007; Ward et al., 2004). Atleti di élite che si sono specializzati già fra i 6 e gli 11-12 anni, non sempre hanno potuto però sperimentare il piacere associato ad una pratica ricreativa di una varietà di sport differenti e del gioco deliberato.

In effetti, esiste un ragionevole supporto empirico di dati di ricerca che indicano come la specializzazione precoce sia associata a livelli più elevati di tassi di abbandono precoce della pratica sportiva giovanile per tutti i diversi livelli di abilità degli atleti (Gould, 1987; Gould, Udry, Tuffey e Loehr, 1996; Korell & Côté, 2005).

Inoltre, avere come focus iniziale dello sport la ricerca della prestazione di alto livello può portare ad effetti negativi sullo sviluppo della salute fisica degli atleti (Caine et al., 1989; Law et al., 2007). Per esempio, allenamenti eccessivi svolti in concomitanza di periodi biologici di sviluppo

possono aumentare il rischio di infortuni da sovrallenamento (Dalton, 1992). Sono certamente necessari altri studi che si concentrino sui vantaggi e sui costi associati alla specializzazione sportiva precoce per poter apprezzare appieno il valore di questa traiettoria.

Seguendo il modello descritto qui, va aggiunto, infine, che certamente esistono molteplici opportunità per muoversi in senso orizzontale attraverso le diverse traiettorie e fasi (come, ad esempio, passare dalla fase di investimento a quella ricreativa): i giovani dovrebbero poter cambiare il proprio livello di impegno e il tipo di partecipazione sportiva a qualsiasi età, se lo desiderano. Sfortunatamente, in molti sport, è difficile per esempio per un (una) sedicenne investire in uno sport se lui (o lei) non si è specializzato in quello sport da quando aveva circa 12-13 anni. Tuttavia, in alcuni sport, in particolare di resistenza come nel triathlon, è possibile aumentare il proprio impegno e investimento anche in età adulta (Baker et al., 2005). Esistono, infatti, sport come quelli di endurance (ad esempio, lo sci di fondo) in cui il picco delle prestazioni può essere raggiunto tardivamente (ad esempio, nel triathlon il picco si colloca a circa 30 anni di età), che quindi consentono di avere maggiore flessibilità rispetto alla tipologia delle attività svolte durante l'adolescenza. In sintesi, le diverse età in cui si possono ottenere le massime prestazioni nello sport possono rappresentare un vincolo critico che influenza il tipo di allenamento svolto durante gli anni di sviluppo di un atleta (Baker & Côté, 2006).

Abbiamo presentato il modello evolutivo della partecipazione sportiva (*Developmental model of sport participation*; Côté et al., 2007) che evidenzia possibili traiettorie, percorsi e ambienti in cui i giovani atleti possono crescere e formarsi che può avere implicazioni anche per la progettazione di programmi sportivi. Il modello, infatti, suggerisce traiettorie di partecipazione sportiva differenti, che possono avere risultati unici in termini di prestazioni fisiche e conseguenze psicosociali. Le traiettorie presentate nel modello sono differenziate in base ai diversi tipi di coinvolgimento nello sport a diverse età. Nella ricerca che il sistema sportivo mira a sviluppare per favorire la crescita e il percorso formativo di atleti di talento e di alto livello, abbiamo bisogno di essere consapevoli non solo di come favorire l'acquisizione di abilità sportive ma anche di come ottimizzare la salute, il benessere e il divertimento dei giovani atleti attraverso una partecipazione continuativa nello sport.

I PROCESSI MOTIVAZIONALI NELLO SPORT GIOVANILE

La pratica di attività sportive in età giovanile viene in genere valorizzata per il contributo positivo che può dare alla crescita ed alla maturazione personale di ragazze e ragazzi. Quando gestito in modo educativo dagli adulti, lo sport rappresenta un contesto in cui si apprendono nuove abilità, si diventa autonomi e consapevoli delle proprie capacità, ci si mette in gioco affrontando difficoltà e vivendo esperienze di competizione, si impara a collaborare con gli altri, a rispettare le regole, ad accettare le decisioni di arbitri e giudici.

La motivazione è alla base della prestazione sportiva: senza di essa anche il giovane più dotato è improbabile che riesca a sviluppare ed esprimere appieno le proprie potenzialità. In psicologia dello sport tutti gli approcci teorici usati per studiare la motivazione non la considerano soltanto un aspetto personale, ovvero quanta motivazione abbia o meno un atleta o per quale motivazione pratici o meno sport, ma prendono in esame anche il contesto ambientale in cui un atleta è immerso che può avere un impatto critico sulle sue motivazioni personali.

Inoltre, tutti gli approcci teorici usati per studiare i processi motivazionali nello sport considerano come aspetto fondamentale la *percezione di competenza* (Bortoli et al., 2010). La percezione di competenza è il giudizio soggettivo che si riferisce a come gli atleti percepiscono e giudicano il proprio livello di competenza sportiva. Indica quanto un atleta si senta o meno capace nel proprio sport. Se un atleta ha una scarsa percezione di competenza, tende a non impegnarsi o addirittura ad abbandonare la pratica sportiva.

La teoria dell'orientamento motivazionale

Un approccio teorico fra i più utilizzati nello studio dei processi motivazionali nello sport giovanile e non solo è la teoria dell'orientamento motivazionale (*Achievement Goal Theory*), fondata sul contributo teorico di Nicholls (1992; Bortoli e Robazza, 2003, 2004). Tale teoria pone l'accento sull'interazione fra fattori individuali ed ambiente, e considera in questo modo la possibilità di agire all'interno del contesto didattico per favorire aspetti motivazionali.

L'orientamento motivazionale

Dal punto di vista individuale, la teoria pone molta importanza ai criteri soggettivi utilizzati per definire cosa siano successo e fallimento, come significato personale attribuito a tali concetti. Quando la valutazione della propria prestazione è basata su standard normativi, ossia sul confronto con gli altri, la persona si sente competente se riesce a vincere, a superare gli altri, a fare meglio, oppure a fare come gli altri ma con meno sforzo: si determina allora quello che viene definito “orientamento sull’io” (*ego orientation*). Quando, invece, la valutazione della prestazione è autoriferita, la percezione di competenza si fonda su criteri di miglioramento personale e di apprendimento, e l’impegno viene considerato principale fattore di successo: si determina allora un “orientamento sul compito” (*task orientation*).

L’orientamento motivazionale è visto, però, non come un “tratto” rigido di personalità, quanto piuttosto come uno schema cognitivo che viene usato di preferenza per affrontare una situazione prestativa; tale schema può anche modificarsi in relazione a come un certo contesto viene percepito, e le caratteristiche dell’ambiente possono orientare la percezione (Roberts, 2001). Ad esempio, in allenamento è sicuramente più funzionale essere orientati sui miglioramenti personali (e quindi sul compito), mentre in gara anche un orientamento sulla competizione può essere utile. In genere, negli atleti questi due orientamenti coesistono con diversi gradi di combinazione, ma la prevalenza di uno o dell’altro determina fattori comportamentali, cognitivi ed emozionali qualitativamente diversi. Numerosi studi mostrano come un orientamento prevalente sul compito risulti maggiormente funzionale, con ricadute positive su diversi aspetti dell’esperienza sportiva (Bortoli e Robazza, 2003). Ad esempio, ad esso si associa un maggior coinvolgimento ed investimento emotivo, con emozioni e sentimenti positivi; inoltre, impegno e sforzo vengono considerati decisivi per la riuscita e viene attribuito maggior valore ad aspetti sociali e cooperativi.

In relazione all’orientamento motivazionale, è molto importante anche la percezione di competenza. Quando l’atleta è prevalentemente orientato sul compito (e quindi attento soprattutto ai propri miglioramenti), i suoi pensieri, le sue azioni e le sue emozioni condizionano in modo positivo motivazione ed impegno, indipendentemente da quanto egli si senta abile. Se, invece, è orientato sull’io (e quindi centrato sul confronto con gli altri), vi potrà essere un atteggiamento motivazionale positivo, con elevato impegno e persistenza nel compito, solo se l’atleta è

effettivamente sicuro di possedere un elevato livello di abilità e non teme, quindi, realisticamente, il confronto con gli altri; se, invece, si percepisce poco competente, si possono facilmente determinare difficoltà motivazionali (Biddle, 2001). È importante sottolineare come il riferimento non sia alla competenza reale della persona (ossia al livello oggettivo di capacità motorie od abilità), ma alla percezione soggettiva di competenza, cioè al fatto di percepirsi, in una determinata situazione, più o meno competente. Infatti, la percezione di competenza può anche variare nel tempo in base alla situazione che l'atleta sta vivendo: ad esempio, dopo un infortunio anche un atleta con elevate abilità può non sentirsi del tutto sicuro dei propri mezzi; o, anche in una squadra di buon livello, un ragazzo dotato che viene lasciato spesso in panchina può avere la sensazione di non possedere un livello adeguato di abilità.

Il clima motivazionale

L'orientamento motivazionale viene, comunque, considerato come risultato di caratteristiche sia individuali, sia situazionali, valorizzando così l'interazione fra fattori personali ed ambiente. Il clima motivazionale è determinato dalle figure di riferimento di un atleta (es. allenatore, dirigente, commissario tecnico) e, se si tratta di giovani atleti, anche i genitori e i compagni di allenamento o squadra e rappresenta la struttura dell'ambiente di allenamento che trasmette agli atleti obiettivi e valori ritenuti importanti e che incoraggia lo sviluppo di uno dei due tipi di orientamento ("orientamento sull'io" o *ego orientation* e "orientamento sul compito" o *task orientation*).

Il ruolo degli allenatori nel creare il clima motivazionale. L'allenatore gioca sicuramente un ruolo attivo nel coinvolgimento motivazionale, costruendo un certo clima motivazionale ed indirizzando così la percezione degli atleti. Quando un allenatore interagisce con gli atleti, sia in allenamento che in gara, mette in atto i comportamenti che ritiene più adeguati ed utilizza un certo tipo di comunicazione; ad esempio, può valorizzare e dare importanza soprattutto agli atleti migliori, innervosirsi con chi sbaglia, sottolineare i miglioramenti individuali, incoraggiare chi vede in difficoltà, utilizzare spesso la competizione fra compagni per stimolare l'impegno, organizzare gruppi di lavoro prevalentemente per livello di abilità, reagire in modo pacato o bruscamente di fronte ad un insuccesso o ad una sconfitta in gara, in uno sport di squadra far giocare tutti o

soprattutto i migliori. A volte tali comportamenti vengono attuati in modo istintivo, secondo convinzioni personali o anche, semplicemente, senza riflettere eccessivamente su di essi; eppure, questi comportamenti divengono determinanti, poiché contribuiscono alla costruzione di uno specifico clima motivazionale.

Possono essere individuate due tipologie di clima motivazionale: un “clima orientato sulla competenza” (*mastery climate*), quando l’attenzione è posta dall’allenatore sullo sviluppo di abilità e sui miglioramenti, con il coach che pone obiettivi individualizzati, riconosce l’impegno, sottolinea i progressi, in una squadra valorizza il contributo di ciascun atleta e la collaborazione con i compagni; oppure, un “clima orientato sulla prestazione” (*performance climate*), dove l’accento è posto dall’allenatore sulla competizione, con il coach che dedica maggiore attenzione agli atleti migliori, rimprovera per gli errori e per una prestazione scadente, stimola spesso la competizione anche all’interno del gruppo (Bortoli e Robazza, 2004).

Il clima motivazionale agisce stimolando il coinvolgimento motivazionale personale più sull’io e sul compito, a seconda della maggiore o minore rilevanza degli stimoli in una delle due direzioni; infatti, come si è detto, la percezione di un certo clima motivazionale influenza l’atteggiamento e l’orientamento motivazionale individuale, poiché soprattutto i giovani atleti capiscono quali sono gli obiettivi e gli aspetti che assumono valore in quel contesto.

Soprattutto con i bambini, quando l’orientamento motivazionale non è ancora pienamente sviluppato, il clima motivazionale creato dagli adulti significativi nei diversi contesti prestativi (nello sport, dagli allenatori) sembra essere l’elemento più influente, ovvero quello che condiziona maggiormente le risposte cognitive, affettive e comportamentali e tende a fissare nel tempo la predisposizione individuale (Treasure, 2001). La ricerca ha ampiamente dimostrato gli effetti maggiormente funzionali, per i processi motivazionali, della percezione di un clima orientato sulla competenza, risultato positivamente correlato a maggior divertimento ed interesse nell’attività, più alto livello di autostima ed un maggior senso di valore personale.

Una ricaduta educativa importante del clima motivazionale riguarda gli aspetti legati alle convinzioni e ai comportamenti morali, cioè alla “sportività”, intesa come rispetto degli avversari, delle regole, degli arbitri e delle convenzioni sociali nello sport (ad esempio, congratularsi con gli avversari quando vincono o aiutare un avversario a rialzarsi dopo una caduta). Parecchi studi sono stati effettuati su questa tematica, riferiti in particolare a sport quali calcio, basket, rugby,

pallamano, nei quali il contatto fisico con gli avversari durante il gioco determina anche scelte legate al controllo ed alla gestione di atteggiamenti e comportamenti potenzialmente dannosi per gli atleti (Bortoli, Messina, Zorba e Robazza, 2010). La percezione di un clima motivazionale orientato sulla competenza si collegava a capacità di pensiero e valutazioni morali più mature, minor disponibilità verso comportamenti scorretti ed anche migliori relazioni con i propri compagni di squadra. Viceversa, la percezione di un clima fortemente orientato sulla prestazione determinava minori capacità di valutazione morale, più disponibilità ad azioni scorrette (anche con possibili conseguenze fisiche sugli avversari) e a comportamenti antisociali, relazioni più scadenti, e a volte conflitto con i propri compagni di squadra. Del resto, quando il fine è sconfiggere l'avversario a tutti i costi, quest'ultimo è visto come un ostacolo ai propri obiettivi, e come conseguenza di una moralità egocentrica è facile che vengano suscitati sentimenti di ostilità ed aggressività.

In questi studi viene sottolineata anche l'importanza di quella che viene definita "atmosfera morale" di una squadra, poiché essa condiziona le valutazioni morali dei singoli giocatori: quando gli atleti percepiscono che l'ambiente di squadra approva, pur di vincere, anche comportamenti scorretti, o che l'allenatore incoraggia provocazioni verbali o fisiche, tenderanno a considerare appropriati tali comportamenti ed aumenterà la probabilità di una loro maggiore frequenza. Invece, con un clima orientato sulla competenza (dove l'attenzione è posta sull'impegno e sui miglioramenti personali), è più facile considerare gli avversari come co-attori, e quindi come componente determinante di un'esperienza che aiuta a mettere alla prova i propri limiti e a dare il massimo: questo significa giocare non "contro", ma "con" gli avversari, con un maggior livello di empatia e di attenzione agli altri. Naturalmente, al centro di questa riflessione si pone la figura dell'allenatore, che nel contesto specifico della società sportiva risulta determinante nella costruzione (e quindi nella percezione da parte dei giocatori) di un certo clima motivazionale; viene, così, evidenziato anche il suo ruolo fondamentale in riferimento ad aspetti di etica sportiva.

ABBANDONO SPORTIVO GIOVANILE E BURNOUT NEI GIOVANI ATLETI

L'abbandono sportivo giovanile (*dropout*)

Come abbiamo visto, le attività motorie e sportive sono in genere riconosciute per apportare una serie di benefici fisici, psicologici e sociali ai giovani che le praticano. Nonostante questi aspetti positivi, vi è una diminuzione della pratica sportiva già in età evolutiva, soprattutto per quanto riguarda le ragazze, la cui presenza nelle attività motorie e sportive è comunque sempre inferiore a quella dei ragazzi. I dati Istat-Coni del 2011 mostrano come nella fascia di età 11-14 anni il 66% dei ragazzi praticano sport, contro il 48% delle ragazze; ma queste percentuali sono già scese rispettivamente al 56% e 39% nella fascia 15-17 anni, per diminuire ancora al 46% e 27% nella fascia 18-19 anni. Differenze regionali evidenziano un netto svantaggio del Sud, rispetto al Centro ed al Nord.

Nello sport, molti giovani abbandonano prima ancora di iniziare una vera carriera atletica: taluni lasciano una disciplina sportiva per intraprenderne una diversa; altri abbandonano la dimensione agonistica per passare ad attività motorie diversificate e non agonistiche, magari effettuate in modo autonomo; altri ancora, infine, lasciano lo sport, ma con esso anche la dimensione motoria in genere, e fanno scelte completamente diverse (spesso sedentarie) per il proprio tempo libero. Conoscere i motivi che spingono i giovani ad abbandonare la pratica sportiva può allora essere utile per chi organizza e gestisce lo sport giovanile, ma anche per coloro che si occupano di politiche legate alla salute.

In genere viene definito come "*dropout*" l'abbandono prematuro di una carriera sportiva, prima, cioè, che un atleta abbia potuto esprimere completamente il proprio potenziale (Bussmann, 2004). Ovviamente, non c'è un unico motivo per abbandonare lo sport, in quanto questa scelta può essere condizionata da combinazioni di diversi fattori, sia personali che situazionali (cfr. Molinero, Salguero, Tuero, Alvarez e Marquez, 2006). Ad esempio, la difficoltà a conciliare scuola e sport viene evidenziata dai ragazzi come causa frequente di abbandono; del resto, il tempo in cui nello sport ci si comincia ad impegnare in modo sistematico ed intenso coincide in genere con gli anni della scuola superiore e, talvolta, la difficoltà nel gestire tempi di studio e di allenamento non viene facilmente

superata. Altri motivi di abbandono dichiarati riguardano anche il disaccordo con l'allenatore, la mancanza di divertimento, la presenza di infortuni, la scarsa percezione di competenza, l'influenza di altre persone (genitori o compagni), le scarse opportunità di successo (Martin, 1997).

Il *burnout* nello sport giovanile

Un ulteriore aspetto collegato all'abbandono dello sport anche in età giovanile è il fenomeno del *burnout*, ossia una situazione psicologica che rende l'esperienza sportiva faticosa da sostenere, sia in termini fisici che emotivi, e predispone pertanto all'abbandono. In modo più specifico, per *burnout* si intende una condizione psicologica associata con sensazioni di esaurimento fisico ed emozionale, ridotto senso di realizzazione personale, svalorizzazione dello sport e dell'ambiente sportivo (Raedeke, 1997). Il *burnout* può essere una causa di abbandono, anche se non sempre lo è, ma non è certamente l'unica causa possibile; come si è visto precedentemente, sono diversi i motivi per i quali un ragazzo decide di lasciare lo sport. In ogni caso, conoscere i diversi aspetti del *burnout* può essere importante, per identificare precocemente i fattori che possono essere causa di abbandono ed intervenire con atteggiamenti e comportamenti adeguati.

Una situazione di *burnout* può essere la conseguenza di stress indotto sia da allenamenti troppo intensi e pesanti, sia da altri fattori non legati di per sé all'allenamento, come, ad esempio, la relazione con l'allenatore o con i compagni. Ovviamente, in questo caso possono entrare in gioco caratteristiche individuali (anche in termini di atteggiamenti e caratteristiche di personalità), oppure aspetti situazionali e ambientali, come, ad esempio, un'eccessiva pressione sui risultati da parte di genitori od allenatore.

In genere, il *burnout* è un fenomeno che si presenta in atleti che si allenano da molto tempo e con impegno ad alta intensità, ma la ricerca ha messo in evidenza come il *burnout* possa divenire una problematica anche di atleti giovani, soprattutto di quelli di talento che sono coinvolti precocemente in una intensa partecipazione sportiva. Alcuni studi sul *burnout*, infatti, sono stati realizzati anche nel contesto dello sport giovanile.

Per esempio, Gustafsson e colleghi (2007), in un'ampia ricerca sulla presenza di segnali di *burnout* in giovani atleti svedesi di élite (più di 1.200, dai 16 ai 20 anni, praticanti sport individuali o di squadra), hanno riscontrato come tra il 2% e il 6% dei ragazzi e tra l'1% e il 9% delle ragazze

presentassero sintomi importanti di *burnout*. Tali percentuali non sono elevate, ma se si considera che il *burnout* è legato a situazioni sportive molto impegnative e stressanti, questi dati devono comunque suscitare una riflessione. Gli autori avevano inizialmente ipotizzato che una situazione problematica fosse presente soprattutto fra gli atleti di sport individuali, per il rilevante impegno che viene richiesto al singolo atleta, sia come quantità di lavoro che di tempo da dedicare ad allenamenti e gare; ritenevano, inoltre, che negli sport di squadra l'aspetto del gruppo, che crea maggiore comunicazione e condivisione di emozioni, potesse essere un fattore protettivo. Queste ipotesi, però, non hanno trovato conferma. In generale, non è nemmeno emersa una relazione fra *burnout* e quantità ed intensità dei carichi di allenamento, che di solito vengono considerati un aspetto importante dello stress. Fattori non legati all'allenamento sembrerebbero, dunque, in questo studio, avere peso maggiore nel creare situazioni di stress, e questi risultati hanno sollecitato linee di ricerca in altre direzioni.

Dubuc e collaboratori (2010) hanno analizzato in modo approfondito l'esperienza di tre ragazze praticanti ginnastica artistica, una disciplina nella quale le attività agonistiche, e di conseguenza i carichi di allenamento, iniziano molto precocemente. Le tre ginnaste considerate, di età compresa fra gli 11 e i 16 anni, erano coinvolte in attività agonistica a buon livello almeno da quattro anni, ma praticavano la ginnastica artistica da quando erano molto piccole (minimo dai 7 anni di età). Furono scelte per lo studio in quanto in una ricerca preliminare avevano evidenziato alti punteggi in un questionario sul *burnout*. Con le ragazze venne, quindi, realizzata un'intervista approfondita per meglio comprendere il modo in cui vivevano la propria esperienza sportiva. Assieme a loro, però, furono coinvolti nello studio anche i propri allenatori ed uno dei loro genitori; per una delle ragazze, furono coinvolti entrambi i genitori, che chiesero essi stessi di poter partecipare. In questo modo fu possibile prendere in considerazione non solo l'esperienza delle ragazze, ma anche il ruolo che ebbero alcuni degli adulti significativi attorno a loro.

Le interviste risultarono avere alcuni elementi in comune, evidenziati sia dalle ragazze che dagli adulti. Per prima cosa, emergeva la difficoltà a conciliare l'impegno sportivo con la scuola, con le relazioni con gli amici e con altre attività, e questa difficoltà veniva riconosciuta come importante anche dai genitori e dagli allenatori. Le ragazze ritenevano, poi, la propria disciplina molto impegnativa sul piano fisico, con infortuni frequenti che condizionavano la propria esperienza

sportiva. Infine, ammettevano di aver avuto in alcuni momenti caldi motivazionali, che comunque erano stati notati anche dai genitori e dagli allenatori.

Dalle interviste, inoltre, emergevano elementi di diversità nel modo di vivere l'esperienza da parte dei diversi soggetti coinvolti: ad esempio, gli adulti (anche i genitori) sottovalutavano la paura degli infortuni delle ragazze. Inoltre, sottovalutavano anche la loro esigenza di avere tempo per gli amici, ritenendo, erroneamente, che l'ambiente della palestra potesse garantire adeguate esperienze di socializzazione ed amicizia.

Nella sintesi della ricerca viene messo in evidenza come per tutte le tre atlete, nonostante la loro giovane età, in alcuni momenti siano stati presenti tutti i sintomi del *burnout* riscontrati di solito in atleti adulti: fatica, frustrazione, riduzione della motivazione, irritabilità. Due delle ragazze ritenevano, comunque, che il supporto, l'attenzione e gli incoraggiamenti dei genitori e degli allenatori fossero stati determinanti per aiutarle a superare quei momenti di difficoltà. Gli autori dello studio mettono, così, in evidenza che non necessariamente il *burnout* porta all'abbandono dell'attività sportiva: ci sono sfumature diverse nell'esperienza individuale, e con adeguato supporto sociale ed acquisizione di strategie efficaci per affrontare le difficoltà ed i problemi, gli atleti possono evitare di entrare nella fase finale di *burnout* e continuare il proprio impegno attivo nello sport.

Il contesto sociale sembra, dunque, rappresentare uno degli elementi che possono favorire situazioni di *burnout* o, viceversa in positivo, contribuire alla prevenzione di tali situazioni. Sono soprattutto gli allenatori che hanno un ruolo importante: come si è visto, i loro atteggiamenti e comportamenti sono determinanti nel creare un clima psicologico (motivazionale) che incide in modo significativo sulla qualità dell'esperienza dei giovani e sul loro benessere. Con riferimento specifico alla teoria dell'orientamento motivazionale presentata precedentemente, e considerando in particolare il clima motivazionale determinato dall'allenatore, in uno studio su adolescenti maschi praticanti sport di squadra, Reinboth e Duda (2004) hanno analizzato una delle componenti del *burnout* - l'esaurimento psico-fisico - assieme alla presenza recente di sintomi fisici (come mal di testa, mal di stomaco, dolori muscolari). Dallo studio è emersa una relazione significativa fra percezione di clima sulla prestazione ed esaurimento psico-fisico. Inoltre, è emersa anche la relazione fra percezione di clima sulla prestazione e presenza di sintomi fisici; questo aspetto viene spiegato con il fatto che un'attenzione esagerata dell'allenatore sulla competizione e sulla vittoria possa spingere i giovani atleti a fare qualsiasi cosa per vincere, anche con il rischio di farsi male. Una

frase riportata da Nicholls (1992) per spiegare il clima motivazionale sulla prestazione era appunto questa: “Se vincere è tutto, devi fare qualsiasi cosa per vincere!”.

Considerando i fattori legati al contesto sociale, anche il ruolo dei compagni appare significativo. È noto come, durante l’adolescenza, la relazione con i coetanei rappresenti un fattore determinante nei processi di sviluppo e socializzazione. Con riferimento specifico all’ambito sportivo, si è visto come l’accettazione da parte dei compagni ed amicizie significative si riflettano in migliore percezione della propria competenza motoria e, più in generale, dell’autostima, maggiore impegno, maggior divertimento, meno stress collegato all’esperienza sportiva.

Tutti questi aspetti vengono, poi, ad avere un forte impatto dal punto di vista motivazionale (cfr. Smith, Ullrich-French, Walker II e Hurley, 2006). La teoria dell’orientamento motivazionale, pur dando particolare evidenza al clima creato dall’allenatore, come è stato detto precedentemente, sottolinea anche l’importanza del clima creato dai compagni. Con riferimento specifico al *burnout*, Smith, Gustafsson e Hassmén (2010) hanno evidenziato come percezione di clima motivazionale sulla prestazione creato dai compagni e conflittualità all’interno del gruppo fossero correlate a *burnout*. Questi risultati, però, sono emersi per ragazzi praticanti sport individuali e non per quelli praticanti sport di squadra, contrariamente all’ipotesi che era stata suggerita. Tali differenze vengono spiegate dagli autori con il fatto che all’interno di una squadra vi sono comunque aspettative, norme e ruoli ben definiti, che possono in qualche modo regolare la comunicazione fra i giocatori e favorire l’attribuzione di una scarsa prestazione ad una situazione di gioco, più che ad un singolo atleta, condizionando positivamente comportamenti e situazioni.

Prevenire e contrastare il *burnout* nello sport giovanile: il ruolo degli allenatori

È abbastanza frequente che lo sport risulti gravoso ai giovani (e a volte anche ai bambini!) sia come carico di allenamento, che come impegno agonistico. Questo è particolarmente significativo per i ragazzi dotati di talento che entrano presto in situazioni agonistiche impegnative anche con un carico di aspettative di successo. Per alcuni ragazzi questa esperienza può portare, con cause diverse, come si è visto, a situazioni psico-fisiche di *burnout*, che predispongono all’abbandono precoce dell’attività sportiva.

Dalle ricerche che hanno analizzato tali problematiche sono emerse comunque anche indicazioni applicative utili a prevenire o a contrastare il *burnout*. Tali indicazioni vengono qui riprese ed evidenziate, soprattutto per sollecitare negli allenatori che operano con i giovani la consapevolezza di atteggiamenti e comportamenti che possono invece favorire un'esperienza sportiva gratificante, positiva e duratura.

Innanzitutto, è importante che gli allenatori riconoscano i segnali che indicano stanchezza e calo motivazionale. Alcuni di questi segnali sono il fatto di arrivare spesso in ritardo agli allenamenti, una riduzione dell'impegno, l'aumento di errori esecutivi, una prestazione più scadente, cambiamenti nell'atteggiamento verso le attività di gruppo. A comportamenti di questo tipo, spesso si reagisce con richiami e sollecitazioni, talvolta bruschi, con lo scopo ovviamente di stimolare i ragazzi a reagire e ad impegnarsi maggiormente. Gli allenatori devono, però, considerare anche la possibilità di una lettura diversa della situazione ed attivare una riflessione più ampia sugli atteggiamenti dei ragazzi e su come rispondere ad essi.

Alcune indicazioni utili alla prevenzione del *burnout*, comunque, prima ancora di aspetti psico-educativi specifici riguardano già la programmazione complessiva e l'organizzazione degli allenamenti, che sono componenti fondamentali tra i compiti dell'allenatore. A tale proposito, ad esempio, Smith e Kays (2010) in termini molto applicativi suggeriscono di:

- distribuire in maniera organica nella programmazione del lavoro (annuale e mensile) sia le giornate di allenamento che quelle di recupero: qualora ciò non fosse possibile per motivi organizzativi, è opportuno ridurre i tempi complessivi di lavoro per evitare sovraccarichi non compensati bene dai recuperi;
- evitare allenamenti eccessivamente ripetitivi e con scansioni settimanali sempre uguali delle proposte tecniche: sarebbe bene di tanto in tanto inserire anche giochi pre-sportivi o attività competitive ludiche non specifiche;
- utilizzare esercitazioni e situazioni tecniche variate che aiutano di per sé a mantenere alti interesse ed attenzione: è necessario che gli allenatori arricchiscano il più possibile il proprio bagaglio di esercitazioni sia tecniche che generali;
- negli sport di squadra, far apprendere a ciascun atleta anche le abilità tecniche di altri ruoli: non solo questo rappresenta un elemento di variabilità (e di arricchimento coordinativo), ma

aiuta anche a comprendere i compiti e le difficoltà dei compagni, ed a favorire il rispetto reciproco;

- prevedere una sospensione reale degli allenamenti al termine della stagione: se si continuano gli allenamenti lasciando liberi gli atleti di parteciparvi, la partecipazione deve essere lasciata davvero alla scelta di ciascuno e non essere in realtà comunque obbligatoria! Inoltre, sarebbe bene lasciare che gli atleti si prendessero propri tempi e spazi anche al di fuori dello sport, così da riprendere successivamente la nuova stagione riposati e pronti ai nuovi impegni;
- soprattutto negli sport di squadra (ma è utile anche nelle società dove si praticano sport individuali), è importante proporre agli allievi attività non legate in modo specifico allo sport; ad esempio, tutti insieme si può andare una volta a giocare a bowling, a fare una camminata in montagna, ad utilizzare un percorso vita in un parco o a fare una gita in bicicletta. Se poi nella propria società sportiva si ritiene importante l'aspetto educativo più generale, si può anche partecipare insieme ad un'esperienza di volontariato sociale. Vivere insieme situazioni diverse, anche al di fuori dello sport, favorisce sicuramente lo sviluppo di relazioni interpersonali maggiormente significative, e da un senso molto più ampio all'attività sportiva.

Dal punto di vista psico-pedagogico più generale, l'attività giovanile dovrebbe essere innanzitutto sempre finalizzata a facilitare esperienze positive di crescita e sviluppo personale. Naturalmente, gli allenatori sono le figure più importanti, ed hanno un ruolo determinante nel favorire (o, purtroppo, al contrario limitare!) lo sviluppo personale dei ragazzi. Gli allenatori che operano con i giovani dovrebbero, pertanto, ricevere una formazione che fornisca non solo competenze tecniche, didattiche e metodologiche specifiche, ma anche competenze pedagogiche che consentano una pratica sportiva consapevolmente finalizzata in primo luogo ad uno sviluppo globale e positivo dei giovani atleti. In passato, negli anni '80-'90, il C.O.N.I. aveva realizzato, in collaborazione con l'Istituto Enciclopedico Italiano, un programma specifico (Corpo, movimento e prestazione; AA.VV., 1984) pensato proprio per la formazione degli allenatori giovanili. Tale programma è stato ampiamente utilizzato, in particolare per formare coloro che operavano nei Centri di Avviamento allo Sport (C.A.S.), ma anche all'interno dei programmi formativi di alcune Federazioni Sportive; purtroppo, è stato successivamente abbandonato.

È assai diffusa l'opinione che lo sport possa rappresentare un importante fattore di crescita nei ragazzi, ed il valore educativo dell'attività sportiva è stato effettivamente dimostrato. Si è visto,

però, che questo non è di per sé un fatto automatico e scontato: lo sport agonistico può avere anche effetti negativi, sia sulla salute, sia sul piano psico-sociale. Il fatto che lo sport dia un contributo positivo o negativo allo sviluppo personale di un atleta non dipende tanto dalla pratica sportiva in sé, quanto piuttosto dalla “filosofia” dell’organizzazione sportiva in cui l’atleta è inserito, dagli atteggiamenti e dai comportamenti degli allenatori, dal tipo di coinvolgimento dei genitori, dalle esperienze e dalle caratteristiche individuali (cfr. Petitpas, Cornelius, Van Raalte e Jones, 2005). Se le diverse organizzazioni del sistema sportivo vogliono dare un vero valore educativo e culturale alla pratica sportiva, soprattutto giovanile, ma non solo, devono deciderlo intenzionalmente ed agire in modo significativo. Un aspetto fondamentale è sicuramente la formazione dei tecnici giovanili. Nelle società sportive sono soprattutto gli allenatori, ma anche i dirigenti, che caratterizzano il contesto. Quando gli allenatori usano prevalentemente rinforzi positivi (il rapporto ottimale sarebbe di 4 a 1 rispetto ad osservazioni negative!), danno valore ai miglioramenti personali, non ricorrono a punizioni, i ragazzi stanno meglio nel gruppo, hanno più alti livelli di motivazione e vivono meno ansia ed emozioni negative. Un ambiente dove i ragazzi trovino un’atmosfera positiva, che dia importanza anche al proprio sviluppo personale, li valorizzi, riconosca l’impegno e fornisca supporto, favorisce la possibilità di vivere un’esperienza sportiva gratificante e piacevole riducendo la possibilità che si verifichino situazioni di *burnout*.

BE RESPECTFUL

FAIR-COACHING PER OTTIMIZZARE LA PRESTAZIONE E FAVORIRE IL BENESSERE

Lo sport educativo: una formazione per la vita

L'importanza e il valore dello sport come strumento per aiutare la crescita personale sono stati riconosciuti fin dall'antichità, ed anche attualmente la maggior parte delle organizzazioni sportive che operano in ambito giovanile si pongono come obiettivo non solo la crescita motorio-sportiva, ma anche lo sviluppo socio-emotivo dei giovani atleti.

Su come favorire una pratica sportiva davvero formativa, in letteratura sono presenti diverse indicazioni, spesso derivate da ricerche approfondite sulle ricadute educative di modalità di intervento nello sport giovanile (cfr. Camiré, Forneris, Trudel e Bernard, 2011; Strachan, Cote e Deakin, 2009; Watson II, Connole e Kadushin, 2011). Promuovere lo sviluppo personale dei giovani significa, ad esempio, favorire lo sviluppo di un'identità positiva, della consapevolezza di sé, di aspetti etici, di atteggiamenti positivi verso il futuro (ottimismo e speranza), di comportamenti legati alla salute, della capacità di adattarsi a diversi ambienti di apprendimento e di lavoro. Va fatta attenzione a non sollecitare lo sviluppo di un'identità atletica troppo rigida, in cui il ragazzo si riconosca soltanto all'interno del ruolo di atleta: lo sviluppo personale deve essere ampio ed articolato, riguardare sia le abilità fisiche, che quelle psico-sociali. I ragazzi, inoltre, dovrebbero trovare nello sport spazi e tempi per divertirsi, scoprendo e sperimentando anche altre abilità ed altri ruoli.

Un aspetto che viene attualmente molto enfatizzato in letteratura è la possibilità che attraverso lo sport si possano insegnare diverse abilità e competenze, utili non solo nel contesto sportivo specifico, ma generalizzabili e trasferibili in modo ampio ad altri ambiti della vita e nel futuro (Gould e Carson, 2008; Gould, Collins, Lauer e Chung, 2006, 2007). Queste cosiddette "abilità per la vita" (*life skills*) sono, ad esempio, saper ascoltare e comunicare in modo efficace con compagni ed adulti, porsi degli obiettivi, prendere iniziative, saper fare scelte e prendere decisioni, avere capacità di leadership, saper organizzare il proprio tempo, riuscire a controllare le emozioni e gestire lo stress, sapersi assumere la responsabilità delle proprie azioni.

Di *life skills* si inizia a parlare negli anni '70 nell'ambito della salute e della prevenzione. Nel contesto educativo, in particolare nel mondo della scuola, nascono programmi indirizzati ai giovani

con l'obiettivo di accrescere e incoraggiare l'autonomia, e rafforzare specifiche capacità individuali e sociali. Forte sostegno viene dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, che già nel 1993 pubblica un documento proprio sull'insegnamento delle *life skills* nella scuola (W.H.O., 1993). Con questo termine vengono definite le abilità necessarie per comportamenti positivi e adattativi che rendano possibile affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana. Sono competenze psicosociali che consentono alla persona di mantenere una situazione di benessere psicofisico nelle diverse situazioni e nelle interazioni con gli altri, con il proprio ambiente e con la propria cultura.

Le *life skills* individuate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (consapevolezza di sé, controllo delle emozioni, gestione dello stress, empatia, presa di decisione, risoluzione di problemi, creatività, senso critico, comunicazione efficace, relazioni interpersonali efficaci; W.H.O., 1993) sono ritenute significative negli interventi all'interno della scuola. In aggiunta a quelle condivise con altri ambiti educativi, lo sport ha caratteristiche e peculiarità che favoriscono lo sviluppo di ulteriori specifiche abilità trasferibili: organizzare il proprio tempo, porsi degli obiettivi, assumere la responsabilità delle proprie azioni, operare scelte e prendere decisioni, comunicare in modo efficace, avere capacità di leadership, controllare le emozioni e gestire lo stress. Inoltre, la pratica sportiva richiede a volte ai giovani atleti di far fronte a forte pressione agonistica, gestire il coinvolgimento talvolta esagerato o distorto dei genitori, contrastare aspettative eccessive di vittoria e di successo, resistere a pressioni sull'uso dell'alcool o di altre sostanze e farmaci (Gould e Carson, 2008). In questi casi, gli atleti hanno dunque bisogno di un insieme di abilità, fondato innanzitutto su una forte fiducia nelle proprie capacità, intese in termini generali, e sul senso di efficacia personale.

Anche nella letteratura attuale sullo sport giovanile, pertanto, si sta dando molta importanza all'opportunità di insegnare, attraverso lo sport, abilità e competenze utili non solo nel contesto sportivo specifico, ma generalizzabili e trasferibili, facendo riferimento in modo specifico alle *life skills* (Gould e Carson, 2008; Gould et al., 2007). Si sottolinea qui l'utilizzo del termine *skill* (in italiano, abilità), lo stesso che viene adoperato per definire i gesti tecnici delle diverse discipline sportive. Nella terminologia delle Scienze motorie, le abilità motorie sono definite come "azioni automatizzate attraverso processi di apprendimento", a differenza delle capacità motorie, considerate invece "tratti ereditari relativamente stabili e durevoli, sottostanti più abilità" (Schmidt e Lee, 2014). Anche le *life skills* vanno dunque apprese, e richiedono pertanto processi di

insegnamento. È necessario un ambiente favorevole dove intenzionalmente ci si ponga tale obiettivo; l'insegnamento di abilità generalizzabili va, infatti, programmato in modo consapevole, e le abilità devono essere insegnate, allo stesso modo delle abilità tecniche, attraverso istruzioni, dimostrazioni ed esercitazioni.

Da tutti gli autori che hanno affrontato questa tematica viene, comunque, sempre sottolineato come non sia la pratica sportiva di per sé che automaticamente garantisce lo sviluppo di queste competenze, come spesso si ritiene. Già il fatto che per definirle venga utilizzato lo stesso termine (*skill*: abilità) che si usa per le abilità motorie in generale e per le tecniche specifiche evidenzia la necessità che esse debbano essere apprese dai ragazzi, e pertanto insegnate dagli adulti. Vi deve essere un ambiente che sia adatto a questo scopo (ad esempio, un allenatore che incoraggia, la presenza di regole chiare, senso di responsabilità, norme sociali positive), e l'insegnamento di abilità generalizzabili va programmato in modo consapevole ed intenzionale: le abilità devono essere insegnate, allo stesso modo delle abilità tecniche, attraverso istruzioni, dimostrazioni ed esercitazioni.

Lo sport è comunque un ambiente favorevole a tale scopo, poiché gli è riconosciuto anche un valore sociale: lo sport rappresenta un contesto in cui si apprendono abilità, i bambini ed i giovani sono in genere motivati alla partecipazione, i miglioramenti personali nei risultati si realizzano grazie ad impegno e sforzo. Pertanto, gli allenatori che vogliono considerare in modo serio anche l'aspetto educativo possono, all'interno del proprio piano di lavoro, programmare in modo intenzionale strategie per lo sviluppo di abilità personali significative per lo sport, ma generalizzabili anche ad altri aspetti della vita. Contribuiscono in questo modo a formare non solo atleti, ma anche cittadini migliori, capaci di inserirsi più facilmente ed efficacemente in contesti diversi.

Alcuni studi hanno verificato l'efficacia di programmi finalizzati all'insegnamento di *life skills* nello sport. Ad esempio, Papacharisis, Goudas, Danish e Theodorakis (2005) hanno applicato per otto settimane un programma denominato SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) che prevedeva, all'inizio di ogni allenamento, circa 15 minuti di attività relative all'applicazione di alcune abilità al proprio sport (formulazione di obiettivi, risoluzione di problemi, pensiero positivo). Un primo studio è stato realizzato con ragazze di 10-12 anni che praticavano pallavolo, il secondo con ragazzi, sempre di 10-12 anni, che praticavano calcio. Confrontati con due gruppi di controllo con le stesse caratteristiche, sia le ragazze della pallavolo che i ragazzi del calcio evidenziavano non

solo migliori conoscenze delle abilità trasferibili utilizzate, ma si valutavano anche come più capaci di utilizzarle; inoltre, entrambi i gruppi evidenziavano prestazioni migliori anche nelle abilità tecniche. Recentemente è stato elaborato e validato un questionario finalizzato a valutare l'efficacia di programmi che contribuiscono allo sviluppo di *life skills* attraverso l'attività motoria (Weiss, Bolter e Kipp, 2014). Tale strumento consentirà in futuro di approfondire la ricerca sulle potenzialità educative delle attività motorie e sportive.

La relazione allenatore-atleti

Un secondo aspetto importante per poter allenare le *life skills* riguarda la costruzione di una buona relazione con propri atleti. In genere, gli allenatori cercano di conoscere le caratteristiche dei propri atleti, le abilità che posseggono, le loro esperienze precedenti, gli obiettivi sportivi che i ragazzi si pongono, e questi elementi sono già di per sé utili per un'adeguata programmazione delle attività di allenamento. Ma essi dovrebbero anche possedere buone abilità comunicative, non solo come trasmissione di informazioni, ma anche come capacità di ascolto. È fondamentale creare un clima positivo di lavoro, dove vi sia fiducia e rispetto reciproco, fra allenatore ed atleti, ma anche fra gli atleti stessi, nel quale ciascuno possa esprimersi senza la paura di essere continuamente giudicato, criticato o deriso, dove gli errori siano considerati parte del processo di apprendimento. A tale proposito, ad esempio, una semplice indicazione applicativa riguarda il fatto che qualora sia necessario fare un'osservazione od un rimprovero ad un atleta, l'attenzione venga posta sul comportamento o sulla prestazione, e non sull'atleta come persona.

Il modello delle 4C

Nelle pagine precedenti abbiamo presentato un modello evolutivo della partecipazione sportiva (*Developmental model of sport participation*; Côté et al., 2007) che evidenzia possibili traiettorie, percorsi e ambienti in cui i giovani atleti possono crescere e formarsi. Esso può avere implicazioni anche per la progettazione di programmi sportivi che mirano, al contempo, a crescere atleti capaci e giovani che vivano con piacere, divertimento e benessere la pratica sportiva.

Jean Côté ha ulteriormente sviluppato negli anni questo filone di studi dedicato a come gli adulti possano organizzare e intenzionalmente utilizzare lo sport giovanile come un contesto di educazione e di sviluppo dei più giovani: ha pubblicato con altri colleghi (Vierimaa et al., 2012) l'applicazione allo sport del cosiddetto Modello delle 4C per lo sviluppo positivo dei giovani (*4Cs of Positive Youth Development*; Little et al., 1993). Il modello prende il nome dalle quattro iniziali di altrettante parole inglesi che, appunto, cominciano con la lettera "C": in lingua italiana, si tratta di competenza, fiducia, connessione e carattere (in lingua inglese, *competence, confidence, connection e character*). Queste quattro dimensioni sono considerate nello sport, al contempo, come esiti desiderabili della pratica sportiva giovanile e indicatori dell'efficacia degli allenatori.

Questo modello si inserisce nel quadro più ampio di un filone di studi e applicazioni che mira allo sviluppo positivo dei giovani (*Positive Youth Development*; Lerner et al., 2005): si tratta di una vera e propria prospettiva di ricerca e di intervento che suggerisce come tutti i giovani (gli adolescenti, in particolare) possiedano un potenziale per avere uno sviluppo che sia positivo, di successo e che abbia come esito salute e benessere personali. Questa prospettiva, di fatto, si oppone ad una visione completamente diversa dell'adolescenza che, per anni, invece è stata concepita come una fase della vita burrascosa e caratterizzata da alti livelli di stress (Hall, 1904).

In risposta alla carenza di indicatori oggettivi che permettano di valutare e misurare lo sviluppo, Lerner e colleghi (2005) avevano rielaborato un modello precedente, detto Modello delle 4C di Little e colleghi (1993), a cui Lerner e collaboratori (2005) avevano aggiunto una quinta "C", ovvero cura/compassione (in lingua inglese, *caring/compassion*). Si venne, così, a definire il cosiddetto Modello delle 5C per lo sviluppo positivo dei giovani (*5Cs of Positive Youth Development*; Lerner et al., 2005). Nel modello, le 5C rappresentano costrutti latenti che culminano nel produrre un fattore di ordine superiore che è appunto lo sviluppo positivo dei giovani (*Positive Youth Development*; Lerner et al., 2005).

Il modello risultante è diventato oggi una delle concettualizzazioni più popolari per studiare lo sviluppo positivo dei giovani ed è stato anche riconosciuto come un quadro concettuale di riferimento per la ricerca sullo sviluppo positivo dei giovani nello sport (Fraser-Thomas, Côté, e Deakin, 2005). Misurare lo sviluppo positivo dei giovani nello sport è certamente un compito sfidante. Jones e colleghi (2011) hanno, per esempio, cercato di applicare il modello delle 5C allo sport, studiando un gruppo di giovani atleti e seguendo le indicazioni fornite da Lerner e colleghi

(2005). I risultati, però, non sono stati positivi e non hanno permesso di confermare il Modello delle 5C nello sport: questo probabilmente perché non tutte le 5C (competenza, fiducia, connessione, carattere e cura/compassione) rappresentano costrutti appropriati e specifici per studiare lo sviluppo dei giovani nello sport.

Anche per questa ragione, Côté e colleghi (2010) hanno proposto un modello sintetizzato nuovamente in 4C (*competenza, fiducia, connessione e carattere*), che appare più adatto per lo sport e che ha integrato la quinta “C” di cura/compassione in quella di carattere. Inoltre, questa sintesi segna un ritorno alla concettualizzazione originale proposta da Little e colleghi (1993). Côté e colleghi (2010), dunque, invitano ad utilizzare tale modello nel quadro della futura ricerca sullo sviluppo positivo dei giovani nello sport.

Quando si discute degli atleti nello sport, è importante considerare anche i fattori che svolgono un ruolo critico nel determinare il loro percorso, il loro sviluppo e quelli che possono essere i benefici della pratica sportiva. L'allenatore è certamente uno di questi fattori, riconosciuto per svolgere un ruolo influente nella promozione di risultati di sviluppo positivi negli atleti (Fraser-Thomas, Côté, e Deakin, 2005).

I ricercatori hanno anche suggerito numerose strategie per aiutare gli allenatori e facilitare uno sviluppo positivo dei loro atleti (Côté e Gilbert, 2009; Camiré et al., 2011; Watson et al., 2011). Tuttavia, esiste una grossa limitazione di vecchia data nella ricerca legata alla difficoltà di valutare i risultati e l'efficacia del coaching (Jones e Wallace, 2005). Per affrontare questa problematica limitazione, le 4C sono state, quindi, recentemente suggerite come altrettante dimensioni che rappresentano, al contempo, esiti desiderabili della pratica sportiva giovanile e anche indicatori dell'efficacia degli allenatori.

Un punto importante è che un coaching efficace dovrebbe portare sia a prestazioni sportive positive e ottimali da parte degli atleti sia a benefici psicosociali collegati alla loro esperienza sportiva (Horn, 2008: in ragione di ciò, abbiamo coniato il termine “fair-coaching”).

Queste 4C rappresentano una sintesi completa sia per misurare la prestazione (competenza) che gli esiti psicosociali (fiducia, connessione e carattere) che la pratica sportiva può fornire agli atleti. Presi insieme, questi quattro costrutti costituiscono, quindi, un approccio olistico e innovativo per studiare lo sviluppo di un atleta che integra gli obiettivi dei programmi sportivi giovanili (ad

esempio, lo sviluppo di capacità, l'apprendimento di abilità, il miglioramento della prestazione) con un'enfasi particolare sullo sviluppo psicologico e positivo dei giovani.

Côté e Gilbert (2009) hanno coniato una definizione che ha integrato l'efficacia del coaching degli allenatori con lo sviluppo delle 4C da parte degli atleti: "La coerente applicazione di conoscenze professionali, interpersonali e intrapersonali integrate fra loro e volte a migliorare la competenza, la fiducia, la connessione e il carattere degli atleti con il coaching in specifici contesti di allenamento." (pag. 316).

Questa definizione comprende, quindi, tre componenti: la prima è quella delle *conoscenze* di cui l'allenatore dispone, la seconda si riferisce ai diversi *contesti di allenamento* e la terza ai *risultati* che gli atleti possono conseguire.

Le conoscenze degli allenatori vanno oltre le semplici conoscenze professionali (ovvero, le conoscenze specifiche per un determinato sport) per includere anche altre due forme di conoscenza, ovvero quelle interpersonali (ovvero, capacità di comunicare, relazionarsi e connettersi con gli altri) e le conoscenze intrapersonali (ovvero, apertura all'apprendimento continuo, consapevolezza di sé e autoriflessione).

I diversi contesti di allenamento si riferiscono ai vari contesti sportivi nei quali il coaching può aver luogo. Côté e Gilbert (2009), ad esempio, hanno suggerito l'uso di una tipologia, originariamente proposta da Côté e colleghi (2007b), che divide gli allenatori in quattro contesti basandosi su di un continuum partecipazione-prestazione e sulle diverse fasi di sviluppo degli atleti. I quattro contesti differenziano altrettanti diversi allenatori che mirano: 1) alla partecipazione sportiva diversificata per le bambine e i bambini (*sampling*), 2) alla partecipazione sportiva ricreativa per adolescenti e adulti, 3) alla prestazione per giovani atleti adolescenti (anni di specializzazione), ed infine 4) alla prestazione per atleti tardo adolescenti e adulti (anni di investimento).

La componente finale della definizione integrata di Côté e Gilbert (2009) è quella che si riferisce ai risultati che gli atleti possono conseguire con lo sport e che sono stati definiti come le 4C precedentemente menzionate. Côté e Gilbert (2009), infatti, hanno affermato che allenatori efficaci richiedono un mix specifico di conoscenze professionali, interpersonali e intrapersonali per poter sviluppare le 4C negli atleti in un contesto specifico (ad esempio, per atleti adolescenti che praticano sport ricreativo). Tuttavia, mentre la natura delle conoscenze richieste agli allenatori di diversi sport

in contesti altrettanto differenti di coaching possono variare molto, le 4C rimangono stabili come indicatori finali dei risultati che gli atleti possono conseguire facendo sport.

La definizione che ha integrato l'efficacia del coaching degli allenatori con lo sviluppo delle 4C da parte degli atleti di Côté e Gilbert (2009) ha ricevuto ottime conferme dalla letteratura scientifica ed è stata applicata in ricerche che hanno messo in relazione il coaching con lo sviluppo positivo dei giovani (Vella et al., 2011), con le conoscenze degli allenatori (Mesquita et al., 2010) e con la filosofia del coaching (Bennie e O'Connor, 2010). Inoltre, gli autori hanno continuato a sviluppare ogni componente della definizione, incluse le conoscenze degli allenatori (Gilbert e Côté, 2012) e i risultati che gli atleti possono conseguire attraverso lo sport (Côté et al., 2010).

È bene chiarire che le 4C proposte da Vierimaa e collaboratori (2012) sono il frutto di diverse rassegne (Côté e Gilbert, 2009; Côté et al., 2010) che hanno preso in esame un ampio numero di studi (più di 200 articoli sullo sport giovanile e il coaching) per arrivare a proporre una cornice per misurare e valutare lo sviluppo positivo dei giovani nello sport. Sulla base di una analisi di contenuto su tutti questi studi, Vierimaa e collaboratori (2012) sono arrivati ad identificare quattro meta-indicatori che riassumono l'essenza di altrettante caratteristiche che devono essere definite e che rappresentano gli esiti desiderabili e i risultati che gli atleti possono conseguire attraverso la pratica sportiva: si tratta delle 4C, ovvero competenza, fiducia, connessione e carattere. Vediamole più nel dettaglio una ad una.

Competenza. Nello sport, la competenza può essere definita come il possesso di elevate abilità, motivazioni e capacità che determinano elevate prestazioni. Più nello specifico, la competenza nello sport può essere suddivisa in abilità tecniche, abilità tattiche e abilità fisiche (si veda il modello di Martens, 2004 delle abilità sportive). Le abilità tecniche si riferiscono alle capacità di un atleta di eseguire un determinato compito e di intraprendere tutte le azioni necessarie per raggiungere una prestazione ottimale in un certo sport (ad esempio, passare la palla, colpire un bersaglio, centrare un canestro, fare una buona difesa). Le abilità tattiche si riferiscono alle azioni specifiche e alle decisioni che gli atleti devono prendere durante una competizione per ottenere un vantaggio sugli avversari (ad esempio, avere buone capacità di presa di decisione, di comprensione e analisi del gioco, di strategia). Infine, le abilità fisiche fanno riferimento al buon livello di fitness fisica, di preparazione fisica, di qualità e capacità funzionali che consentono agli atleti di avere quelle abilità

sportive che permettono di realizzare le necessarie prestazioni sportive (ad esempio, velocità, agilità, resistenza; Martens, 2004; Lacy, 2011). Oltre alla competenza oggettiva (tecnica, tattica e fisica) che un atleta possiede, conta molto anche la propria auto-percezione di competenza, ovvero quanto lei o lui si sente capace nel proprio sport. Questa dimensione auto-percepita influenza la qualità della motivazione degli atleti che dipende da come loro percepiscono e giudicano il proprio livello di competenza. La percezione di competenza, infatti, rappresenta un'importante leva motivazionale riconosciuta come un elemento comune delle principali teorie che studiano la motivazione nello sport, che viene definita per esempio auto-efficacia nel modello socio-cognitivo di Bandura (2000) o percezione di competenza nella teoria dell'orientamento motivazionale (Ames, 1992). Se un atleta ha una scarsa percezione di competenza può tendere al disimpegno, vivere con scarso piacere e divertimento l'attività sportiva e aumentare il rischio di abbandonare lo sport.

Fiducia. Una buona definizione di fiducia nello sport è quella proposta da Vealey (1986), ovvero “la convinzione o il grado di certezza con cui un atleta sente di possedere le abilità per avere successo nel proprio sport” (pag. 222). Nel contesto delle 4C, la fiducia viene intesa come una caratteristica di tratto dell'atleta, riferita al livello di fiducia che un atleta sente di avere. Poiché la funzione primaria del Modello delle 4C nello sport è quello di fornire un metodo di misura dei cambiamenti evolutivi relativi alle 4C lungo il percorso di crescita di un atleta in un dato tempo (ad esempio, una stagione sportiva), quando si parla di fiducia l'interesse primario è su come le esperienze sportive che un atleta vive gli permettano di costruire una buona fiducia nelle proprie abilità atletiche.

Connessione. La connessione è intesa come la misura della qualità delle relazioni e il grado di interazione che gli atleti hanno sia con i compagni (i pari) sia con gli allenatori (gli adulti) nel proprio ambiente sportivo. Per facilitare uno sviluppo positivo dei giovani, soprattutto gli adolescenti necessitano di essere coinvolti in relazioni positive e significative con tutte le persone del proprio contesto e ambiente sportivo.

Carattere. Come è stato detto prima, la “C” di cura/compassione è stata integrata in quella di carattere. La concettualizzazione di questo termine è ricca di significati. Il primo di essi è che lo sport favorisce e consente la costruzione della personalità dei giovani (Côté et al., 2010). Un secondo

significato si lega al carattere inteso come il frutto dello sviluppo morale e della sportività che lo sport può insegnare alle persone che lo praticano (Bredemeier e Shields, 1996). Più in dettaglio, il carattere nello sport viene associato al coinvolgimento da parte dell'atleta in comportamenti prosociali (ovvero, azioni volontarie intese ad aiutare o sostenere gli altri, come ad esempio prestare aiuto ad un avversario infortunato) e nell'evitamento di comportamenti antisociali (ovvero, azioni volontarie intese a offendere verbalmente o fisicamente o portare danno agli altri, come ad esempio cercare deliberatamente di infortunare un avversario). Il terzo significato associato al carattere è che la capacità che gli atleti possono apprendere di avere cura e compassione degli altri è uno dei prodotti possibili e desiderabili del tipo di coaching dei propri allenatori.

In conclusione, il Modello delle 4C (*4Cs of Positive Youth Development*; Vierimaa et al., 2012) rappresenta un approccio integrato e olistico per comprendere come lo sport possa favorire lo sviluppo positivo dei giovani. Una delle sfide più importanti per la ricerca in questo filone è quella di comprendere come fare a valutare e misurare l'efficacia del coaching degli allenatori. Se, infatti, è abbastanza chiaro come si possano utilizzare le prestazioni degli atleti e i benefici psicosociali che loro mostrano facendo sport sotto la supervisione di un allenatore in un determinato contesto sportivo, non è altrettanto chiaro con quali criteri si possa valutare e misurare l'efficacia e l'esperienza degli allenatori nel riuscire a farlo (Côté e Gilbert, 2009). Inoltre, questo modello si presta bene ad essere usato per studi che vogliano comprendere come aumentare l'efficacia del coaching degli allenatori. In particolare, per studi longitudinali che possano associare un determinato stile di coaching agli effetti specifici che esso determina sia in termini di prestazione che di benefici psicosociali per gli atleti.

PREVENIRE E CONTRASTARE LA VIOLENZA NELLA PRATICA MOTORIA E SPORTIVA

La violenza nello sport, sia dentro che fuori dal campo, è stata concepita come uno dei principali problemi sociali che deve essere prevenuto. Questa è anche la prospettiva della International Society of Sport Psychology (ISSP), sintetizzata in una presa di posizione ufficiale, che costituisce uno dei contributi più significativi che un team di importanti psicologi dello sport ha prodotto per definire, studiare e soprattutto prevenire violenza nello sport (Tenenbaum, Stewart, Singer e Duda, 1997).

Questa posizione ufficiale dell'ISSP considera la violenza nello sport come una forma di aggressione. L'aggressività può essere definita dall'inflizione di qualsiasi tipo di stimolo aversivo (ad esempio fisico, verbale e comportamentale) a una persona da parte di un'altra con l'intento specifico di offendere, danneggiare o ferire (LeUnes e Nation, 1989). Pertanto, l'aggressione nei contesti sportivi può includere un ampio numero di atti compiuti da atleti, allenatori, tifosi e spettatori con l'intento specifico di abusare verbalmente o danneggiare fisicamente un'altra persona.

La violenza nello sport è stata intesa da Tenebaum e colleghi (1997) come una componente fisica e psicologica dell'aggressività. Più precisamente, la violenza nello sport è stata definita come un "comportamento dannoso che non ha alcuna relazione diretta con gli obiettivi competitivi dello sport e si riferisce, pertanto, a episodi di aggressione incontrollata al di fuori delle regole dello sport, piuttosto che a comportamenti altamente competitivi all'interno dello sport". confini delle regole" (LeUnes e Nation, 1989, p. 27). La violenza nello sport, infatti, corrisponde ad atti aggressivi, illegali, ostili, sempre intenzionali. Se un atleta non ha intenzione di ferire un avversario e usa comportamenti legittimi per raggiungere i suoi obiettivi, allora quell'atleta non è impegnato in un comportamento aggressivo ma in uno assertivo. In questo caso, la differenza è l'intento: quando un atleta ha un comportamento assertivo, il suo obiettivo è imporre una posizione dominante piuttosto che ferire l'avversario (Thirer, 1993). Ad esempio, azioni come il placcaggio nel rugby oppure il controllo nell'hockey su ghiaccio possono essere assertive se gli atleti lo eseguono in modo equo; tuttavia, queste stesse azioni rappresentano aggressioni (ostili o strumentali) se le intenzioni degli atleti sono quelle di causare lesioni (Anshel, 1990).

Anche tifosi e spettatori possono manifestare aggressioni ostili e strumentali, ad esempio quando offendono verbalmente atleti, allenatori, arbitri o lanciano oggetti in campo contro un atleta o una squadra avversaria: in questo caso, se l'intento è quello di offendere psicologicamente o abusare fisicamente, sarebbe considerata una forma di aggressione ostile; al contrario, se l'intento è quello di distrarre ingiustamente il(i) giocatore(i) avversario(i) o di ottenere ingiustamente un vantaggio per la propria squadra, sarebbe considerato un comportamento strumentale aggressivo. Infatti, “chi ha una legittima e genuina preoccupazione per tutti i livelli dello sport, dalle esperienze della prima infanzia alle gare per gruppi di età e per i maestri, deve essere profondamente consapevole dello spettro negativo dell’aggressività e della violenza. Ciò vale sia per il comportamento dei partecipanti che per quello degli spettatori” (Thirer, 1993, p. 365–366).

La violenza di genere nello sport

Negli ultimi vent'anni, il tema della violenza di genere, delle discriminazioni di genere e delle molestie sessuali nello sport sono diventate un’area di studio sempre più importante (Fasting, Brackenridge e Walseth, 2007; Fasting, Brackenridge, e Sundgot-Borgen, 2003, 2004; Toftegaard Nielsen, 2001; Volkwein, Schnell, Sherwood e Livezey, 1997), anche a seguito di un’attenzione sempre più ampia dedicata a questi temi nella società più in generale (Guttek, 1985; O'Donohue, 1997; Stockdale, 1996).

A livello internazionale, quasi tutta la ricerca sulla violenza di genere si è focalizzata sul posto di lavoro e sul sistema educativo, tanto che si conoscono ancora poco le cause e le caratteristiche delle discriminazioni di genere e delle molestie sessuali nello sport. Inoltre, sebbene i consulenti e i professionisti della psicologia dello sport abbiano spesso un accesso privilegiato e un rapporto diretto con atlete e atleti e allenatrici e allenatori così come con le dirigenti e i dirigenti sportivi, non sappiamo ancora a livello pratico e applicativo come si possa contribuire efficacemente alla prevenzione della violenza di genere, delle discriminazioni di genere e delle molestie sessuali nello sport.

Quello della violenza di genere, delle discriminazioni di genere e delle molestie sessuali è un tema molto ampio, variamente definito e che non sempre coincide con comportamenti illegali ma che non per questo generano minore impatto e conseguenze meno spiacevoli e negative. Si pensi,

a titolo di esempio, al recente episodio di molestie sessuali e frasi sessiste occorso in diretta TV alla giornalista sportiva Greta Beccaglia che il 27 novembre scorso si trovava fuori dallo stadio al termine della partita Empoli-Fiorentina. Se a stupire è stata la reazione del conduttore in studio che ha sostanzialmente minimizzato l'episodio avvenuto in diretta con un "Non te la prendere" a cui ha aggiunto "Si cresce anche attraverso questa esperienza", molte sono state per fortuna le attestazioni di stima e di sostegno a partire dal Presidente dell'Ordine dei giornalisti alla collega che ha poi giustamente denunciato l'uomo per molestie sessuali.

C'è un accordo generale nel considerare la violenza di genere, le discriminazioni di genere e le molestie sessuali come comportamenti che implicano attenzioni sessuali, fisiche o verbali, indesiderate e che includono forme di violenze e molestie in relazione al genere, come atti fisici, insulti generalizzati o comportamenti sessisti degradanti che hanno un impatto non solo a livello fisico ma anche psicologico (Fitzgerald, Swan, e Magley, 1997).

Proprio come gli studi che sono stati condotti fuori dal sistema sportivo sulla violenza di genere, le discriminazioni di genere e le molestie sessuali, anche i risultati degli studi svolti nello sport tendono ad essere difficili da confrontare. Questo problema di comparabilità è dovuto principalmente alle differenze che i tanti studi hanno in termini di definizioni del fenomeno, modalità diverse di campionamento, ma anche di gestione degli aspetti etici e di consenso, che possono avere impatti diversificati su validità e affidabilità dei risultati. Di conseguenza, anche la misura della prevalenza della violenza di genere, delle discriminazioni di genere e delle molestie sessuali nello sport nei diversi studi varia notevolmente.

Ad esempio, Holman (1995) ha riscontrato un tasso di prevalenza del 57% di molestie sessuali in un campione canadese di atlete e atleti, mentre Leahy (1999, citato in Brackenridge, 2001) ha trovato che ben il 27% di atlete donne in Australia contro il 2% di atleti uomini hanno subito molestie sessuali. Fasting, Brackenridge e Sundgot-Borgen (2000) hanno riscontrato un tasso di prevalenza del 51% in un campione di atlete di élite norvegesi, mentre Hervik e Fasting (2004) hanno rilevato tassi del 79% e del 54%, rispettivamente, tra studentesse-atlete della Repubblica Ceca e della Norvegia.

La maggior parte degli studi pubblicati sulla violenza di genere, sulle discriminazioni di genere e sulle molestie sessuali nello sport si è concentrato sulle molestie maschili a danno delle donne (atlete, allenatrici, arbitre) perché questa è la forma più diffusa. Vi sono, tuttavia, alcune prove di

molestie sessuali effettuate da donne su altre donne (Shire, Brackenridge e Fuller, 2000), ma in ogni caso le donne si confermano il genere più a rischio da questo punto di vista perché i molestatori o abusatori maschi sono di gran lunga i più frequenti perpetratori di violenze di genere, discriminazioni di genere, molestie sessuali e abusi nello sport (Nathan e Ward, 2002).

Alcuni di questi studi che hanno indagato i temi della violenza di genere, delle discriminazioni di genere e delle molestie sessuali nello sport sono stati svolti con approcci qualitativi per esplorare le esperienze personali di atlete e atleti. Questi studi hanno utilizzato interviste in profondità con atlete e atleti molestati sessualmente e hanno fornito preziosi approfondimenti sui diversi tipi di molestie, le strategie adottate da coloro che le perpetrano, le relative conseguenze. Per esempio, Kirby e colleghi (2000) hanno delineato come reagiscono le atlete e gli atleti d'élite molestati sessualmente nell'ambiente sportivo. Fasting, Brackenridge e Walseth (2002a) hanno riportato una serie di conseguenze per le atlete e gli atleti che erano stati molestati sessualmente nello sport, mentre Brackenridge e Fasting (2005) hanno esaminato come le atlete e gli atleti potrebbero comportarsi per resistere ai molestatori e impedire che le molestie si trasformino in abusi sessuali.

Sarebbe bene, però, che la ricerca si focalizzasse anche e soprattutto d'ora in poi su come generare maggiore sensibilità, attenzione e consapevolezza soprattutto negli adulti, in coloro che hanno responsabilità educative e di governo di politiche sportive per cambiare la cultura dominante, ridurre frequenza e intensità di episodi violenti legati al genere e a sfondo sessuale, e prevenirne la diffusione anche nel contesto sportivo.

Finora, sappiamo poco di come le atlete rispondano alle violenze di genere, alle discriminazioni di genere e alle molestie sessuali. Le atlete a volte possono pensare di essere protette da questi rischi in ragione della loro competenza sportiva, della loro forma fisica e forza, ma anche e soprattutto a causa della percezione che hanno dello sport come di un contesto sicuro, protetto, etico e inclusivo. La fiducia nelle proprie abilità sommata a quella riposta nei propri allenatori, medici, dirigenti e in altre figure maschili autorevoli è solitamente forte tra le atlete (Brackenridge, 2001).

Proprio per tali ragioni, le atlete violate, discriminate, maltrattate e molestate esprimono reazioni particolarmente scioccate o gravi a causa non solo delle violenze subite, ma anche delle violazioni della fiducia, del rispetto e dell'integrità etica da parte di tali figure (Brackenridge, 1997; Cense e Brackenridge, 2001; Leahy, Pretty e Tenenbaum, 2004). In altre parole, quando un episodio

di violenza di genere, di discriminazioni di genere o di molestia sessuale avviene, il loro mondo, le loro credenze, opinioni e punti di riferimento sono messi in discussione e questo può avere conseguenze anche drammatiche ed effetti sulla loro salute mentale, qualità della vita, fiducia personale, assunzione complessiva di sicurezza personale delle atlete.

Si pensi, a questo proposito, alla ginnasta olimpica americana Simone Biles che, durante la recente Olimpiade di Tokyo 2020, ha rinunciato con raro coraggio e lucidità alla finale olimpica affermando l'indomani "Non ero infortunata, ma ferita nell'orgoglio. Dovrò concentrarmi sulla mia salute mentale. Dobbiamo proteggere le nostre menti e i nostri corpi, non solo andare fuori e fare quello che il mondo vuole da noi". Le ragioni sottese a questo malessere e a tale scelta, difficile e coraggiosa, sono state certamente molteplici, ma probabilmente non disgiunte dal fatto che proprio Simone Biles, insieme ad altre atlete olimpiche come Gabby Douglas, Aly Raisman e McKayla Maroney e circa 160 ginnaste, ha partecipato come testimone e vittima al processo iniziato nel 2015 e conclusosi all'inizio del 2018 a carico di Larry Nassar, l'ex-medico della nazionale americana di ginnastica che è stato giudicato colpevole di più di 130 abusi sessuali a danno di atlete e che ora sta scontando una maxi-condanna in carcere.

FAIR COACHING
BE RESPECTFUL

OSSERVATORIO SUL FAIR-COACHING

Dalla collaborazione fra il Comune di Cremona, Assessorato allo sport, e Assist – Associazione Nazionale Atlete, con la collaborazione scientifica dell’Università di Verona, è nato il progetto “FAIR-COACHING” legato anche alla realizzazione di un Osservatorio sul fair-coaching nello sport.

Scopo e obiettivi

Lo scopo è stato quello di realizzare due studi complementari – il primo coinvolge atlete e atleti, il secondo allenatrici, allenatori e dirigenti – che, insieme, costituiscono, appunto, un osservatorio sullo sport. Le due ricerche hanno gli obiettivi principali di valutare gli effetti di fattori situazionali (es. stile di coaching, obiettivi delle politiche sportive, clima motivazionale creato dai coach, relazione coach-atleta) e personali (es. comportamenti prosociali e antisociali, esperienze di violenza verbale, psicologica e fisica nello sport) sulla percezione di competenza, il divertimento, il rischio di burnout nello sport e il benessere generale.

Aspetti etici e di protezione dei dati personali

Non c’erano rischi attesi derivanti dalla partecipazione alle due ricerche. La partecipazione è stata su base volontaria ed era revocabile (senza dover addurre alcuna spiegazione). Tutte le partecipanti e i partecipanti sono maggiorenni e hanno firmato un consenso informato prima di aver compilato uno dei due questionari (il primo era rivolto ad atlete e atleti, il secondo ad allenatrici, allenatori e dirigenti) strutturati proposti in versione elettronica tramite la piattaforma e il software Google Forms.

Tutte le procedure sono state condotte in accordo con la Dichiarazione di Helsinki. Inoltre, ai sensi del D.lgs. del 30 giugno 2003 n. 196, “Codice in materia di protezione dei dati personali”, le/i partecipanti sono stati informate/i che: (a) le risposte fornite sarebbero state utilizzate solo nell’ambito del progetto di ricerca; (b) i dati sarebbero stati trattati a soli scopi scientifici; (c) i risultati dell’indagine sarebbero stati pubblicati solo in modo aggregato. La Responsabilità scientifica delle due ricerche è della Prof.ssa Francesca Vitali dell’Università di Verona.

Partecipanti

Studio #1

In tutto, hanno compilato il questionario strutturato proposto in versione elettronica N= 751 atlete e atleti maggiorenni (età media: 27,9 anni, D.S. 9,3 anni; range: 18-67 anni). Di questi, 578 si identificano con il genere femminile, 161 con quello maschile, 7 con altro e 5 hanno preferito non dichiarare il loro genere. Di questi, poco più della metà pratica uno sport individuale (410, di cui n: 87 atletica leggera, n: 61 arti marziali, n: 40: nuoto, n: 34 ginnastica ritmica e artistica) e i restanti uno sport di squadra (341, di cui n: 123 pallavolo, n: 63 calcio, n: 41 pallacanestro, n: 28 rugby, n: 10 pallamano). Il livello dello sport praticato è per 244 amatoriale, 377 subélite e 130 élite (nazionale/massima serie). L'esperienza sportiva media è di 11,4 anni. Sono partecipanti che appartengono a tre aree geografiche differenti, ovvero 480 del Nord Italia (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Trento, Bolzano, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, di cui 71 della provincia di Cremona), 152 del Centro Italia (Toscana, Marche, Lazio, Umbria, Abruzzo) e 119 del Sud Italia (Molise, Campania, Sardegna, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia). Infine, al momento dello studio, atlete e atleti avevano una allenatrice solo in 178 casi, contro 573 che erano allenate e allentati da un allenatore, e soltanto 157 avevano una presidente della propria società sportiva che era una donna, contro i 594 il cui presidente era un uomo.

Studio #2

Il questionario strutturato proposto in versione elettronica è stato compilato da N= 111 coach (di cui 39 allenatrici) e N= 41 dirigenti (di cui 16 donne) la cui età andava da 23 a 77 anni (età media: 49 anni) e 55 hanno dichiarato di identificarsi con il genere femminile, 97 con il genere maschile, mentre nessuno con il genere altro e tutti hanno dichiarato il loro genere. Coach e dirigenti operano in maggioranza in società sportive dove si praticano sport di squadra (111, es. pallavolo, calcio, pallacanestro, rugby, pallamano) e i restanti uno sport individuale (40, es. atletica leggera, arti marziali, nuoto, ginnastica ritmica e artistica). I coach allenano in 35 casi atlete e atleti amatoriale, in 62 subélite e 14: élite (nazionale/massima serie). Hanno un'esperienza come coach in media di 20,1 anni e 71 di loro allenano in Nord Italia (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Trento, Bolzano, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, di cui 33 in provincia di Cremona), 25 in Centro Italia

(Toscana, Marche, Lazio, Umbria, Abruzzo) e 15 in Sud Italia (Molise, Campania, Sardegna, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia). Le dirigenti e i dirigenti, invece, presiedono società sportive legate in 13 casi allo sport amatoriale, in 15 a quello subélite, e in 13 a quello élite (nazionale/massima serie). La loro esperienza media come dirigente è di 13,7 anni. Operano come presidenti in società sportive che in 32 casi sono nel Nord Italia (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria, Lombardia, Veneto, Trento, Bolzano, Friuli-Venezia Giulia, Emilia-Romagna, di cui 11 in provincia di Cremona), 3 in Centro Italia (Toscana, Marche, Lazio, Umbria, Abruzzo) e 6 in Sud Italia (Molise, Campania, Sardegna, Puglia, Basilicata, Calabria, Sicilia).

Analisi dei dati

I dati raccolti tramite la piattaforma e il software Google Forms sono stati tabulati in due file Excel ed è stata effettuata una prima analisi per verificare eventuali partecipanti con dati mancanti. In 12 casi per le atlete e in 8 per coach e dirigenti i dati erano mancanti di più della metà delle risposte, per cui i campioni finali sono formati da N= 751 atlete e atleti e da N= 111 coach (di cui 39 allenatrici) e N= 41 dirigenti (di cui 16 donne).

I dati tabulati sono poi stati analizzati tramite il software open source JASP e sono state svolte analisi descrittive e di correlazione bivariata di Pearson.

Risultati dello studio #1

Fair-coaching percepito da atlete e atleti

Per quanto riguarda atlete e atleti, la propria allenatrice/il proprio allenatore agisce mediamente con “fair-coaching” (punteggio di 3,93 su una scala di tipo Likert da 1 a 5), impostando il suo lavoro per coinvolgere tutte e tutti, nessuno escluso, per allargare la partecipazione sportiva al massimo, usando un approccio centrato sulla persona per facilitare lo sviluppo personale degli atleti attraverso lo sport ed infine conoscendo la metodologia dell’allenamento e punta sulla ricerca della prestazione insieme al benessere delle atlete e degli atleti. Inoltre, la presidente/il presidente della propria società sportiva viene giudicata/o mediamente capace di esprimere una “fair-leadership”, guidando il suo lavoro e quello degli allenatori e dello staff tecnico per coinvolgere tutte

e tutti, nessuno escluso, per allargare la partecipazione sportiva al massimo, usando un approccio centrato sulla persona per facilitare lo sviluppo personale degli atleti attraverso lo sport e chiedendo agli allenatori e allo staff tecnico di puntare sulla ricerca della prestazione insieme al benessere delle atlete e degli atleti.

*Coaching e relazione coach-atlet**

La percezione delle atlete e degli atleti rispetto al coaching e alla relazione con le proprie allenatrici/i propri allenatori è mediamente buono, poiché raggiunge una media di 3,81 (su una scala di tipo Likert da 1 a 5) nei comportamenti positivi (es. “L’allenatrice/allenatore pensa che sia importante anche divertirsi in gara”) e di 2,12 (su una scala di tipo Likert da 1 a 5) nei comportamenti negativi (es. “L’allenatrice/allenatore dà importanza solo al risultato della gara e ci tiene a vincere ad ogni costo”).

Clima motivazionale creato dal coach

Il clima motivazionale dominante percepito da atlete e atleti (punteggio medio di 3,93 su una scala di tipo Likert da 1 a 5) è quello positivo, ovvero un “clima orientato sulla competenza” (*mastery climate*), presente quando l’attenzione è posta dalla/dal coach sullo sviluppo di abilità e sui miglioramenti, con la/il coach che pone obiettivi individualizzati, riconosce l’impegno, sottolinea i progressi, in una squadra valorizza il contributo di ciascun atleta e la collaborazione con i compagni. Al contrario, un “clima orientato sulla prestazione” (*performance climate*), dove l’accento è posto dall’allenatrice o dall’allenatore sulla competizione, con la/il coach che dedica maggiore attenzione agli atleti migliori, rimprovera per gli errori e per una prestazione scadente, stimola spesso la competizione anche all’interno del gruppo è minoritario (punteggio medio di 2,45 su una scala di tipo Likert da 1 a 5).

Comportamento prosociale e comportamento antisociale nello sport

La moralità nello sport è stata considerata da sempre un importante comportamento proattivo o inibitorio (Bandura, 1991, 1999) che può avere due facce: una positiva ovvero il comportamento prosociale (es. aiutare un compagno a terra) ed una negativa ovvero il comportamento antisociale (es. cercare di ferire in modo intenzionale un avversario) (Kavussanu,

Seal, e Phillips, 2006; Sage, Kavussanu, e Duda, 2006). L'aspetto che emerge dallo studio è quello positivo, che vede le percezioni medie delle atlete e degli atleti marcatamente dominanti (punteggio medio di 3,68 su una scala di tipo Likert da 1 a 5), mentre quello negativo è percepito davvero in modo minoritario (punteggio medio di 1,72 su una scala di tipo Likert da 1 a 5).

Comportamenti violenti nello sport da parte della/del coach

Un aspetto indagato dallo studio è quello legato alla percezione dei comportamenti violenti nello sport di natura verbale, psicologica e fisica. I dati emersi mostrano come atlete e atleti pensando alla propria allenatrice o al proprio allenatore percepiscano un valore abbastanza consistente di violenza verbale (es. "La mia allenatrice/il mio allenatore si arrabbia e urla durante gli allenamenti e la gara") (punteggio medio di 2,09 su una scala di tipo Likert da 1 a 5) ma soprattutto di violenza psicologica (es. "La mia allenatrice/il mio allenatore fa pressioni psicologiche esagerate su atlete/i") (punteggio medio di 2,89 su una scala di tipo Likert da 1 a 5). Invece, per fortuna, la violenza fisica (es. "La mia allenatrice/il mio allenatore quando si arrabbia mette le mani addosso agli atleti con l'intento di ferirli fisicamente") è percepita come presente in misura minimale (punteggio medio di 1,24 su una scala di tipo Likert da 1 a 5). Va comunque, sottolineato che ben in 67 casi atlete (55), atleti (10) e una persona con genere altro (1) e una persona conche preferisce non specificare il genere (1) hanno riportato un punteggio pari a 5 rispetto alla violenza verbale, in 36 casi atlete (27) e atleti (8) hanno riportato un punteggio pari a 5 rispetto alla violenza psicologica (27 di questi casi si riferiscono ad allenatori e 9 ad allenatrici) e, infine, in 11 casi atlete (6) e atleti (5) hanno riportato un punteggio pari a 5 rispetto alla violenza fisica (10 di questi casi si riferiscono ad allenatori e 1 ad una allenatrice). Questo prova che, in ogni caso, non sono pochi i casi in cui allenatrici e allenatori hanno dei comportamenti violenti verso atlete e atleti.

Percezione di competenza

La percezione di competenza delle atlete e degli atleti è mediamente buona, poiché raggiunge una media di 7,89 (su una scala di tipo Likert da 1 a 11 dove 1 = pessima e 11 = eccellente).

Divertimento

Atlete e atleti affermano di provare un divertimento molto alto quando praticano sport: la percezione di divertimento ha media di 3,97 (su una scala di tipo Likert da 1 a 5 dove 1 = per nulla e 5 = moltissimo).

Burnout nello sport

Il rischio di burnout nello sport non appare particolarmente elevato ma nemmeno nullo: i punteggi medi dell'esaurimento fisico ed emozionale (2,08), ridotto senso di realizzazione personale (2,73), svalorizzazione dello sport e dell'ambiente sportivo (2,02) appaiono tutto sommato di un certo rilievo (su una scala di tipo Likert da 1 a 5).

Benessere

Il benessere delle atlete e degli atleti che hanno partecipato al nostro studio è piuttosto elevato (punteggio medio di 3,98 su una scala di tipo Likert da 1 a 5).

Analisi di correlazione bivariata di Pearson

Le analisi di correlazione bivariata di Pearson mostrano i seguenti risultati significativi:

Coaching trasformativo (CT) correla pos con benessere (.377**)

CT correla pos con CM mastery (.761**)

CT correla pos con prosocialità (.297**) e neg con antisocialità (-.084**)

CT correla neg con violenza psicologica (-.562**)

CT correla pos con percezione di competenza (.110**)

CT correla neg con burnout (E -.137**, S -.236**, MR -.187**)

CT correla pos con faircoaching (.692**)

Faircoaching correla pos con benessere (.345**)

Faircoaching correla pos con CM mastery (.678**)

Faircoaching correla pos con prosocialità (.162**) e neg con antisocialità (-.183**)

Faircoaching correla neg con violenza psicologica (-.523**)

Faircoaching correla pos con percezione di competenza (.119**)

Faircoaching correla neg con burnout (E $-.213^{**}$, S $-.254^{**}$, MR $-.194^{**}$)

Faircoaching correla pos con CT (.692 **)

Questi risultati mostrano il ruolo chiave di coach e dirigenti nel garantire, soprattutto ai più giovani, di vivere nello sport esperienze piacevoli, divertenti ed educative e la ricerca di benessere e non solo di prestazione.

Risultati dello studio #2

Fair-coaching percepito da atlete e atleti

Per quanto riguarda il percepito di allenatrici/allenatori e dirigenti rispetto al proprio “fair-coaching” o alla propria “fair-leadership” i punteggi medi appaiono piuttosto elevati (per i coach: punteggio medio di 4,43 su una scala di tipo Likert da 1 a 5; per i dirigenti: punteggio medio di 4,54 su una scala di tipo Likert da 1 a 5). In particolare, le/i coach percepiscono di impostare il proprio lavoro per coinvolgere tutte e tutti, nessuno escluso, per allargare la partecipazione sportiva al massimo, di usare un approccio centrato sulla persona per facilitare lo sviluppo personale delle atlete e degli atleti attraverso lo sport ed infine conoscendo la metodologia dell’allenamento e di puntare sulla ricerca della prestazione insieme al benessere delle atlete e degli atleti. Inoltre, le/i presidenti giudicano ottima la loro “fair-leadership”, guidando il loro lavoro e quello degli allenatori e dello staff tecnico per coinvolgere tutte e tutti, nessuno escluso, per allargare la partecipazione sportiva al massimo, usando un approccio centrato sulla persona per facilitare lo sviluppo personale delle atlete e degli atleti attraverso lo sport e chiedendo agli allenatori e allo staff tecnico di puntare sulla ricerca della prestazione insieme al benessere delle atlete e degli atleti.

*Coaching e relazione coach-atlet**

La percezione di allenatrici/allenatori rispetto al coaching e alla relazione con le proprie atlete e atleti e di dirigenti rispetto ad atleti, coach e staff tecnico sono mediamente buone, poiché raggiungono rispettivamente una media di 4,17 (su una scala di tipo Likert da 1 a 5) nei comportamenti positivi (es. “Come allenatrice/ore penso che sia importante anche divertirsi in gara”) e di 1,66 (su una scala di tipo Likert da 1 a 5) nei comportamenti negativi (es. “Come

allenatrice/allenatore do importanza solo al risultato della gara e ci tengo a vincere ad ogni costo”), e una media di 4,15 (su una scala di tipo Likert da 1 a 5) nei comportamenti positivi (es. “Come presidente penso che sia importante anche divertirsi in gara”) e di 1,70 (su una scala di tipo Likert da 1 a 5) nei comportamenti negativi (es. “Come presidente tendo a dare importanza solo al risultato della gara e ci tengo a vincere ad ogni costo”),

Comportamenti violenti nello sport da parte della/del coach

Per quanto concerne la percezione dei comportamenti violenti nello sport di natura verbale, psicologica e fisica, i dati emersi mostrano come allenatrici e allenatori percepiscano un valore abbastanza consistente di violenza verbale (es. “Come allenatrice/allenatore mi arrabbio e urlo durante gli allenamenti e la gara”) (punteggio medio di 2,18 su una scala di tipo Likert da 1 a 5) ma molto meno di violenza psicologica (es. “Come allenatrice/allenatore tendo a fare pressioni psicologiche esagerate su atlete/i”) (punteggio medio di 2,89 su una scala di tipo Likert da 1 a 5) e di violenza fisica (es. “Come allenatrice/allenatore quando mi arrabbio tendo a mettere le mani addosso ad atlete/i con l’intento di ferirli fisicamente”) (punteggio medio di 1,07 su una scala di tipo Likert da 1 a 5). Questo risultato deve mettere in guardia chi studia questi fenomeni e chi ha la responsabilità di fare scelte sportive sull’importanza di non sotto-stimare tali episodi con il rischio di “normalizzarli”.

Percezione di competenza

La percezione di competenza delle allenatrici e degli allenatori e dei dirigenti è mediamente buona e molto buone, rispettivamente, poiché raggiunge una media di 8,12 (su una scala di tipo Likert da 1 a 11 dove 1 = pessima e 11 = eccellente) per le/i coach e una media di 8,91 (su una scala di tipo Likert da 1 a 11 dove 1 = pessima e 11 = eccellente) per le/i dirigenti.

Benessere

Il benessere delle allenatrici e degli allenatori e dei dirigenti che hanno partecipato al nostro studio è piuttosto elevato (punteggio medio di 4,30 su una scala di tipo Likert da 1 a 5).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abernethy, B., Baker, J., and Côté, J., 2005. Transfer of pattern recall skills may contribute to the development of sport expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 705–718.
- Abernethy, B., Farrow, D., & Berry, J. (2003). Constraints and issues in the development of a general theory of expert perceptual-motor performance. In J. L. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 349–369). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Arthur-Banning, S., Wells, M. S., Baker, B. L., & Hegreness, R. (2009). Parents behaving badly? The relationship between the sportsmanship behaviors of adults and athletes in youth basketball games. *Journal of Sport Behavior*, 32, 3-18.
- AA.VV. (1984). *Corpo, Movimento, Prestazione*. Roma: IEI, CONI.
- Baker, J., Côté, J., & Abernethy, B. (2003). Sport specific training, deliberate practice and the development of expertise in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 12–25.
- Baker, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Expertise in ultraendurance triathletes: Early sport involvement, training structure and the theory of deliberate practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 64–78.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G. H. Bower, & N. H. Frijda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Trad. it. *Il senso di autoefficacia*. Trento: Erickson (1996).

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Trad.it. *Autoefficacia: Teoria e Applicazioni*. Trento: Erickson (2000).
- Bandura, A. (2000). *Auto-efficacia. Teorie e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Barling, J., & Abel, M. (1983). Self-efficacy beliefs and tennis performance. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 265-272.
- Baxter-Jones, A. D., & Maffuli, N. (2003). Parental influence on sport participation in elite young athletes. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 43, 250-255.
- Bennie, A., & O'Connor, D. (2010). Coaching Philosophies: Perceptions from Professional Cricket, Rugby League, and Rugby Union Players and Coaches in Australia. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 5, 309-320.
- Berry, J., & Abernethy, B. (2003). *Expert game-based decision-making in Australian football: How is it developed and how can it be trained?* Brisbane, Australia: University of Queensland, School of Human Movement Studies.
- Berry, J. & Abernethy, B. (2009). Developmental influences on the acquisition of tactical decision-making expertise. *International Journal of Sport Psychology*, 40, 525–545.
- Berry, J., Abernethy, B., & Côté, J., 2008. The contribution of structured activity and deliberate play to the development of expert perceptual and decision-making skill. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 685–708.
- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bloom, B. S. (Ed.). (1985). *Developing talent in young people*. New York: Ballantine Books.
- Bonato, M., Vitale, J. A., Banfi, G., Pecchini, A., Vitali, F.*, & Tomaiuolo, R.* (2024). Exploiting the gender impact in physical activity through a biopsychosocial approach. *Frontiers in Physiology* (submitted) [*Co-last authorship].
- Bortoli, L., Bertollo, M., e Robazza, C. (2005). Sostenere la motivazione nello sport giovanile: il modello TARGET. *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, 3, 69-72.
- Bortoli, L., Bertollo, M., & Robazza, C. (2012). The psychobiosocial state inventory: Preliminary evidence of factorial validity. Abstracts from the IV National Congress of the Società Italiana delle Scienze Motorie e Sportive (SISMES). *Sport Sciences for Health*, 8, S1.

- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., e Robazza, C. (2006). Processi motivazionali e aspetti morali nel calcio giovanile. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 1, 49-52.
- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., e Robazza, C. (2010). Aspetti motivazionali e fair play: Una ricerca nel calcio giovanile. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 8, 3-7.
- Bortoli, L., e Robazza, C. (2003). Orientamento motivazionale nello sport. *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, 3, 55-59.
- Bortoli, L., e Robazza, C. (2004). Il clima motivazionale nello sport. *Giornale italiano di Psicologia dello Sport*, 1, 9-16.
- Bortoli, L., Vitali, F., Tommasini, A., e Robazza, C. (2015). Insegnare life skills attraverso l'attività sportiva. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 22, 3-10.
- Brackenridge, C. H. (1997). He owned me basically. Women's experiences of sexual abuse in sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 32, 115-130.
- Brackenridge, C. H. (2001). Spoilsports. Understanding and preventing sexual exploitation in sport. London: Routledge.
- Bredemeier, B. J., and Shields, D. L. (1996) Moral Development and Children's Sport., in: Smoll, F. L., and Smith, R. E., eds., *Children and Youth Sport: A Biopsychosocial Perspective*, Brown & Benchmark, Chicago, IL, 1996, 381-404.
- Bridge, M.W. & Toms, M.R., 2013. The specialising or sampling debate: a retrospective analysis of adolescent sports participation in the UK. *Journal of sports sciences*, 31, 87-96.
- Brunelle, J., Spallanzani, C., Tousignant, M., Martel, D., & Gagnon, J. (1989). Effets d'une stratégie d'auto-supervision sur les composantes du temps d'apprentissage dans l'enseignement de deux sports. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 14, 189-201.
- Busmann, G. (2004). How to prevent "dropout" in competitive sport. Retrieved from: <http://www.coachr.org/dropout.htm>.
- Caine, D., Cochrane, B., Caine, C., & Zemper, E. (1989). An epidemiologic investigation of injuries affecting young competitive female gymnasts. *American Journal of Sports Medicine*, 17, 811-820.
- Camiré, M., Forneris, T., Trudel, P. and Bernard, D. (2011). Strategies for Helping Coaches Facilitate Positive Youth Development Through Sport. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 92-99.

- Carlson, R.C. (1988). The socialization of elite tennis players in Sweden: an analysis of players' backgrounds and development. *Sociology of Sport Journal*, 5, 241–256.
- Charness, N., Tuffiash, M., Krampe, R., Reingold, E., & Vasyukova, E. (2005). The role of deliberate practice in chess expertise. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 151–165.
- Cense, M., & Brackenridge, C.H. (2001). Temporal and developmental risk factors for sexual harassment and abuse in sport. *European Physical Education Review*, 7(1), 61–79.
- Coalter, F. (2007). *Sport a wider social role: who's keeping the score?* London: Routledge.
- Coalter, F. (2010). The politics of sport-for-development: limited focus programmes and broadgauge problems? *International Review for the Sociology of Sport*, 45, 295–314.
- Collins, M. (2010). From 'sport for good' to 'sport for sport's sake' – not a good move for sports development in England? *International Journal of Sport Policy and Politics*, 2, 367–379.
- Comeau, G.S. (2013). The evolution of Canadian sport policy. *International journal of sport policy and politics*, 5, 73–93.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sports. *Sports Psychologist*, 13, 395–417.
- Côté, J. & Abernethy, B. (2012). A developmental approach to sport expertise (435-447). In: S. Murphy, ed. *The Oxford handbook of sport and performance psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sports. In J. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 89–110). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 184-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Côté, J., Bruner, M. W., Erickson, K., Strachan, L. and Fraser-Thomas, J. (2010). Athlete Development and Coaching. In Lyle, J. and Cushion, C. (Eds., 63-79), *Sport Coaching: Professionalism and Practice*, Elsevier, Oxford.
- Côté, J., & Gilbert, W. (2009). An Integrative Definition of Coaching Effectiveness and Expertise. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4, 307-323.

- Côté, J., & Hancock, D.J. (2014). Evidence-based policies for youth sport programmes. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8, 51-65.
- Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: to sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9, 7-17.
- Côté, J., Strachan, L., & Fraser-Thomas, J. (2007). Participation, personal development, and performance through youth sport (34-45). In: N.L. Holt, ed. *Positive youth development through sport*. London: Routledge.
- Côté, J., Young, B. W., Duffy, P. and North, J. (2007). Towards a Definition of Excellence in Sport Coaching. *International Journal of Coaching Science*, 1, 3-17.
- Dalton, S. E. (1992). Overuse injuries in adolescent athletes. *Sports Medicine*, 13, 58–70.
- Danish, S., Petitpas, A., and Hale, B. (1993). Life development intervention for athletes: life skills through sports. *The counseling psychologist*, 21, 352–385.
- Danish, S.J., et al. (2002). Teaching life skills through sport: community-based programs to enhance adolescent development (269-288). In: J.L. Van Raalte, ed. *Exploring sport and exercise psychology*. 2nd ed. Washington, DC: American Psychological Association.
- Deakin, J. M., & Cobley, S. (2003). An examination of the practice environments in figure skating and volleyball: A search for deliberate practice. In J. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp. 90–113). Champaign, IL: Human Kinetics.
- De Knop, P., Engström, L.M., & Skirstad, B. (1996). World- wide trends in youth sport. In P. De Knop, L.-M. Engström, B. Skirstad, & M. Weiss (Eds.), *Worldwide trends in youth sport* (pp. 276–281). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dorsch, T. E., Smith, A. L., & McDonough, M. H. (2009). Parents' perceptions of child to-parent socialization in organized youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 444-468.
- Dubuc, N. G., Schinke, R. J., Eys, M. A., Battochio, R., & Zaichkowsky, L. (2010). Experiences of burnout among adolescent female gymnasts: Three case studies. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 4, 1-18.

- Durand-Bush, N., & Salmela, J. H. (2001). The development of talent in sport. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 269–289). New York: Wiley.
- Ericsson, K. A. (2003). Development of elite performance and deliberate practice: An update from the perspective of the expert performance approach. In J. L. Starkes & K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sports expertise* (pp. 49–81). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, *100*, 363–406.
- Fasting, K., Brackenridge, C., & Walseth, K. (2007). Women athletes' personal responses to sexual harassment in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, *19*, 419-433.
- Fasting, K., Brackenridge, C. H., & Sundgot-Borgen, J. (2000). The Norwegian women project. Females, elite sports and sexual harassment. Oslo: The Norwegian Olympic Committee and Confederation of Sports.
- Fasting, K., Brackenridge, C. H., & Sundgot-Borgen, J. (2003). Experiences of sexual harassment and abuse amongst Norwegian elite female athletes and non-athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *74*(1), 84–97.
- Fasting, K., Brackenridge, C. H., & Sundgot-Borgen, J. (2004). Prevalence of sexual harassment among Norwegian female elite athletes in relation to sport type. *International Review for the Sociology of Sport*, *39*(4), 373–386.
- Fasting, K., Brackenridge, C. H., & Walseth, K. (2002a). Coping with sexual harassment in sport: Experiences of elite female athletes. *The Journal of Sexual Aggression*, *8*, 3–15.
- Feltz, D. L. (1988). Self-confidence and sports performance. In K. B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (pp. 423-457). New York: Macmillan.
- Fitzgerald, L. F., Swan, S., & Magley, V. J. (1997). But was it really sexual harassment? Legal, behavioral, and psychological definitions of the workplace victimization of women. In W. O'Donohue (Ed.), *Sexual harassment: Theory, research and treatment* (pp. 5–28). Boston: Allyn & Bacon.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2008a). Understanding dropout and prolonged engagement in adolescent competitive sport. *Psychology of Sport and Exercise*, *9*, 645–662.

- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2008b). Examining adolescent sport dropout and prolonged engagement from a developmental perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 318–333.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 145e164). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Ford, P.R., et al. (2009). The role of deliberate practice and play in career progression in sport: the early engagement hypothesis. *High Ability Studies*, 20, 65–75.
- Gilbert, W., & Côté, J. (2012). Defining Coaching Effectiveness: A Focus on Coaches' Knowledge. In Potrac, P., Gilbert, W. and Denison, J. (Eds.), *Handbook of Sports Coaching*, Routledge, London.
- Gilbert, J. N., Côté, J., Harada, C., Marchbanks, G., & Gilbert, W. D. (2002). *Comparison of developmental activities of NCAA Division 1 and recreational base- ball players*. Paper presented at the meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, Tucson, AZ.
- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. In D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sports sciences* (pp. 61–85). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 58-78.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2006). Coaching life skills: A working model. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2, 4-12.
- Gould, D., Collins, K., Lauer, L., & Chung, Y. (2007). Coaching life skills through football: A study of award winning high school coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 16-37.
- Gould, D., Chung, Y., Smith, P., & White, J. (2006). Future directions in coaching life skills: Understanding high school coaches' views and needs. *Athletic Insights: The Online Journal of Sports Psychology*, 18, 28-38.
- Gould, D., Hedge, K., Peterson, K., & Giannini, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 128-140.
- Gould, D., Lauer, L., Rolo, C., Jannes, C., & Pennisi, N. (2008). The role of parents in tennis success: focus group interviews with junior coaches. *The Sport Psychologist*, 22, 18-37.

- Gould, D., Udry, E., Tuffey, S., & Loehr, J. (1996). Burnout in competitive junior tennis players: Pt. 1. A quantitative psychological assessment. *Sport Psychologist*, 10, 322–340.
- Gould, D., et al., 1996. Burnout in competitive junior tennis players: I. A quantitative psychological assessment. *The sport psychologist*, 10 (4), 322–340.
- Griffin, L. L., & Butler, J. I. (Eds.). (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grolnick, W. S. (2003). *Psychology of parenting control: How well-meaning parenting backfires*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Gucciardi, D. F., Jackson, B., Coulter, T. J., & Mallett, C. J. (2011). The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC): Dimensionality and age-related measurement invariance with Australian cricketers. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 423-433.
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., & Lundqvist, C. (2007). Prevalence of burnout in competitive adolescent athletes. *The Sport Psychologist*, 21, 21-37.
- Gustafsson, H., & Skoog, T. (2012). The mediational role of perceived stress in the relation between optimism and burnout in competitive athletes. *Anxiety, Stress, and Coping*, 25, 183-199.
- Gutek, B. (1985). *Sex and the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its Psychology and its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education (Vol. 1 & 2)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in sport: Current issues and perspectives. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 31-58). Hoboken, NJ: Wiley.
- Harwood, C. G., & Knight, C. J. (2015). Parenting in youth sport: A position paper on parenting expertise. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 24-35.
- Hervik, S. E., & Fasting, K. (2004, August). The experiences of sexual harassment among Czech and Norwegian female sport students. Paper presented at the Pre-Olympic Conference, Thessaloniki, Greece.
- Horn, T. (2008). Coaching Effectiveness in the Sport Domain (239-267). In Horn, T. (Ed.), *Advances in Sport Psychology*, 3rd ed. Human Kinetics: Champaign, IL.

- Helsen, W. F., Starkes, J. L., & Hodges, N. J. (1998). Team sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 12–34.
- Hellstedt, J. C. (1987). The coach/parent/athlete relationship. *The Sport Psychologist*, 1, 151-160.
- Hill, A. P., Hall, H. K., Appleton, P. R., & Kozub, S. A. (2008). Perfectionism and burnout in junior elite soccer players: The mediating influence of unconditional self-acceptance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 630-644.
- Hodges, N. J., & Starkes, J. L. (1996). Wrestling with the nature of expertise: A sport specific test of Ericsson, Krampe, and Tesch-Römer's (1993) theory of deliberate practice. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 400–424.
- Holman, M. (1995). Female and male athletes' accounts and meanings of sexual harassment in Canadian interuniversity athletics. Unpublished doctoral thesis, University of Windsor, Ontario.
- Holt, N. L., Tamminen, K. A., Black, D. E., Sehn, Z. L., & Wall, M. P. (2008). Parental involvement in competitive youth sport settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 663-685.
- Horn, T. S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 101-143). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Istat-Coni (2011). *I numeri della pratica sportiva in Italia*. Roma: Istat.
- Janssen, I. & LeBlanc, A.G., 2010. Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, 40.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. (2011). Peer influence on young need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500-508.
- Jõesaar, H., Hein, V., & Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 257-262.
- Jones, M.I., Dunn, J. G. H., Holt, N. L., Sullivan, P. J. and Bloom, G. A. (2011). Exploring the '5Cs' of Positive Youth Development in Sport. *Journal of Sport Behavior*, 34, 250-267.
- Jones, R. L. & Wallace, M. (2005). Another Bad Day at the Training Ground: Coping with Ambiguity in the Coaching Context. *Sport, Education, and Society*, 10, 119-134.

- Kirby, S., Greaves, L., & Hankivsky, O. (2000). *The dome of silence: Sexual abuse and harassment in sport*. London: Zed Books.
- Knight, C. J., Boden, C. M., & Holt, N. L. (2010). Junior tennis players' preferences for parental behaviors at tournaments. *Journal of Applied Sport Psychology, 22*, 377-391.
- Knight, C. J., & Harwood, C. G. (2009). Parent-initiated coaching stress: a developmental study. *International Journal of Sports Science and Coaching, 4*, 545-565.
- Knight, C. J., & Holt, N. L. (2013a). Parents' experiences at junior tennis tournaments in Western Australia. *Sport, Exercise, and Performance Psychology, 2*, 173-189.
- Knight, C. J., & Holt, N. L. (2013b). Strategies used and assistance required to facilitate children's involvement in competitive tennis: parents' perspectives. *The Sport Psychologist, 27*, 281-291.
- Knight, C. J., & Holt, N. L. (2014). Parenting in youth tennis: understanding and enhancing children's experiences. *Psychology of Sport and Exercise, 15*, 155-164.
- Knight, C. J., Neely, K. C., & Holt, N. L. (2011). Parental behaviors in team sports: how do female athletes want parents to behave? *Journal of Applied Sport Psychology, 23*, 76-92.
- Korell, D., & Côté, J. (2005). Training factors and psychosocial resources throughout development that affect competition investment for female distance runners. Paper presented at the meeting of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Niagara Falls, Ontario, Canada.
- Labbrozzi, D. (2004). Un modello educativo dell'adolescenza: il concetto di resilienza. *Psicologia, Psicoterapia e Salute, 10*, 79 -107.
- Lacy, A. C. (2011). *Measurement & Evaluation in Physical Education and Exercise Science*, 6th edn. Benjamin Cummings: Boston, MA.
- Lauer, L., Gould, D., Roman, N., & Pierce, M. (2010a). Parental behaviors that affect junior tennis player development. *Psychology of Sport and Exercise, 11*, 487-496.
- Law, M., Côté, J., & Ericsson, K. A. (2007). The development of expertise in rhythmic gymnastics. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Leahy, T., Pretty, G., & Tenenbaum, G. (2004). Perpetrator methodology as a predictor of traumatic symptomology in adult survivors of childhood sexual abuse. *Journal of Interpersonal Violence, 19*(5), 521-540.

- Lee, C. (1983). Self-efficacy as a predictor of performance in competitive gymnasts. *Journal of Sport Psychology*, 4, 405-409.
- Lee, T. D., & Magill, R. A. (1983). The locus of contextual interference in motor-skill acquisition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 9, 730–746.
- Lerner, B. S., & Locke, E. A. (1995). The effects of goal setting, self-efficacy, competition, and personal traits on the performance of an endurance task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 138-152.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. Theokas, C., Naudeau, S., Gestsdottir, S., et al. (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, *Journal of Early Adolescence*, 25, 17-71.
- Little, R. R., What's Working for Today's Youth: The Issues, the Programs, and the Learnings, Paper presented at the Institute for Children, Youth, and Families Fellows' Colloquium, Michigan State University, 1993.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 205–222.
- Loy, S. F., Hoffmann, J. J., & Holland, G. J. (1995). Benefits and practical use of cross-training in sports. *Sports Medicine*, 19, 1–8.
- Martens, R. (2004). *Successful Coaching*. Human Kinetics: Champaign, IL.
- Martin, J. J., & Gill, D. L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 149-159.
- Mesquita, I., Isidro, S. and Rosado, A. (2010). Portuguese Coaches' Perception of and Preferences for Knowledge Related to their Professional Background, *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 480-489.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportpersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, 193-202.
- Modena, R., Bisagno, E., Schena, F., Carazzato, S., & Vitali, F. (2022). How do elite female athletes cope with symptoms of their pre-menstrual period? A study on Union Rugby and Football

players' perceived physical ability and well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11168.

Moliner, O., Salguero, A., Tuero, C., Alvarez, E., & Marquez, S. (2006). Dropout reasons in young Spanish athletes: Relationship to gender, type of sport and level of competition. *Journal of Sport Behavior*, 29, 255-269.

Morelli, E.A., & Martin, J.J. (1982). *Self-efficacy and athletic performance of 800 meters runners*. Vancouver, B.C.: Simon Fraser University.

Nathan, P., & Ward, T. (2002). Female sex offenders: Clinical and demographic factors. *Journal of Sexual Aggression*, 8(1), 35–21.

Newell, A., & Rosenbloom, P. S. (1981). Mechanisms of skill acquisition and the law of practice. In J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their acquisition* (pp. 1–55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.

O'Donohue, W. (Ed). (1997). *Sexual harassment: Theory, research, and treatment*. Boston: Allyn & Bacon.

Olivari, P. J., e Vitali, F. (2022). Recenti sviluppi sulla resilienza nello sport: una rassegna. *Psicologia dello Sport e dell'Esercizio*, 5, 22-27.

Oml, J., & Wiese-Bjornstal, D. M. (2011). Kids speak: preferred parental behavior at youth sport events. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82, 702-711.

Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S.J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 247-254.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: The nature and function of neglected aspect of play. *Child Development*, 69, 577–598.

Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J., & Jones, T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *The Sport Psychologist*, 19, 63-80.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.

Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 396-417.

- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of an athlete burnout measure. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 23*, 281-306.
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2004). Coping resources and athlete burnout: An examination of stress mediated and moderation hypotheses. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 525-541.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2004). The motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *The Sport Psychologist, 18*, 237-251.
- Robazza, C., Bortoli, L., e Gramaccioni, G. (1994). *La preparazione mentale nello sport*. Roma: Editore Luigi Pozzi.
- Robazza, C. (2006). Emotion in sport: An IZOF perspective. In S. Hanton & S. D. Mellalieu (Eds.), *Literature reviews in sport psychology* (pp. 127-158). New York, NY: Nova Science.
- Robazza, C., & Ruiz, M. C. (2022). *Feelings in sport. Theory, Research, and Practical Implications for Performance and Well-being*. London: Routledge.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievement goals on motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 3-30). Hoboken, NJ: Wiley.
- Robertson-Wilson, J., Baker, J., Derbyshire, E., & Côté, J. (2003). Childhood physical activity involvement in active and inactive female adults. *Avante, 9*, 1-8.
- Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 693-774). New York: Wiley.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Sapieja, K. M., Dunn, J. G. H., & Holt, N. L. (2011). Perfectionism and perceptions of parenting styles in male youth soccer. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33*, 20-39.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). *Motor learning and performance: From principles to application* (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R. A., & Wrisberg, C. A. (2000). *Motor learning and performance: A problem-based learning approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Shea, C. H., & Kohl, R. M. (1991). Composition of practice: Influence on the retention of motor skills. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 187–195.
- Shire, J., Brackenridge, C. H., & Fuller, M. (2000). Changing positions: the sexual politics of a women's field hockey team. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 9(1), 35–64.
- Siedentop, D. (2002a). Junior sport and the evolution of sport cultures. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 392–401.
- Siedentop, D. (2002b). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 409–418.
- Simon, H. A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientist*, 61, 394–403.
- Singley, M. K., & Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Skille, E.Å. (2011). Sport for all in Scandinavia: sport policy and participation in Norway, Sweden and Denmark. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 3, 327–339.
- Smith, A. L., Gustafsson, H., & Hassmén, P. (2010). Peer motivational climate and burnout perceptions of adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 453-460.
- Smith, L. H., & Kays, T. M. (2010). *Sports psychology for dummies*. Mississauga, ON: John Wiley & Sons Canada.
- Smith, P. K., Takhvar, M., Gore, N., & Vollstedt, R. (1986). Play in young children: Problems of definition, categorization, and measurement. In P. K. Smith (Ed.), *Children's play: Research, developments, and practical applications* (pp. 37–54). New York: Gordon and Breach.
- Smith, A. L., Ullrich-French, S., Walker II, E., & Hurley, K. S. (2006). Peer relationship profiles and motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 362-382.
- Soberlak, P., & Côté, J. (2003). The developmental activities of elite ice hockey players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 41–49.
- Stelmach, G. E. (1969). Efficiency of motor learning as a function of intertrial rest. *Research Quarterly*, 40, 198–202.
- Stockdale, M. S. (1996). Sexual harassment in the workplace. Perspectives, frontiers, and response strategies. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strachan, L., Cote, J., & Deakin, J. (2009). An evaluation of personal and contextual factors in competitive youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 340-355

- Surya, M., et al., 2012. A comparison of developmental activities of elite athletes born in large and small cities. *Physical and Health Education Academic Journal*, 4, 1–8.
- Thorndike, E. L. (1914). *Educational psychology: Briefer course*. New York: Columbia University Press.
- Toftegaard Nielsen, J. (2001). The forbidden zone: Intimacy, sexual relations, and misconduct in the relationship between coaches and athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 36(2), 165–183.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goal approach. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Trudel, P., & Brunelle, J. (1985). Les situations d'apprentissage offertes aux joueurs inscrits dans des ligues de hockey mineur. *L'Association Canadienne pour la Santé, l'Education Physique et le Loisir*, 51, 18–25.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: a qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 497-516.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vealey, R. S. (1986). Conceptualization of Sport-Confidence and Competitive Orientation: Preliminary Investigation and Instrument Development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Vella, S., Oades, L., & Crowe, T. (2011). The Role of the Coach in Facilitating Positive Youth Development: Moving from Theory to Practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 33-48.
- Vierimaa, M., Erickson, K., Côté, J., & Gilbert, W. (2012). Positive Youth Development: A Measurement Framework for Sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7, 601-614.
- Vitali, F., e Bortoli, L. (2013). La resilienza psicologica: una rassegna su studi e ricadute applicative nello sport. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 16, 35-46.
- Vitali, F., Bortoli, L., Robazza, C., Bertinato, L., & Schena, F. (2011). The effects of personal and situational factors on burnout in youth sport. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 51, 19-20.

- 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.
- Vitali, F., e Camellini, C. (2021). Sostenere la doppia carriera, motivare e insegnare life skills: il ruolo di allenatori e genitori. *Psicologia dello Sport e dell'Esercizio*, 4, 32-39.
- Volkwein, K. A. E., Schnell, F. I., Sherwood, D., & Livezey, A. (1997). Sexual harassment in sport: Perceptions and Experiences of American Female Student-Athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, Vol. 32 (pp. 283–297).
- Wagnild, G., & Young, H. M. (1990). Resilience among older women. *Journal of Nursing Scholarship*, 22, 252-255.
- Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., & Starkes, J. L. (2004). Deliberate practice and expert performance: Defining the path to excellence. In A. M. Williams & N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research theory and practice* (pp. 231–258). New York: Routledge.
- Watson II, J. C., Connole, I. and Kadushin, P. (2011). Developing Youth Athletes: A Sport Psychology Based Approach to Coaching Youth Sports. *Journal of Sport Psychology in Action*, 2, 113-122.
- Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2014). Assessing impact of physical activity-based youth development programs: Validation of the Life Skills Transfer Survey (LSTS). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, 263-278.
- Weiss, M. R., & Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. In O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopedia of sports medicine: The child and adolescent athlete* (Vol. 5, pp. 364-382). Oxford: Blackwell Scientific.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V., & Horn, T. S. (1997). Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 52-70.
- Wiersma, L. D., & Fifer, A. M. (2008). "The schedule has been tough but we think it's worth it": the joys, challenges, and recommendations of youth sport parents. *Journal of Leisure Research*, 40, 505-530.
- Wightman, D. C., & Lintern, G. (1985). Part-task training strategies for tracking and manual control. *Human Factors*, 27, 267–283.

Wolfenden, L. E., & Holt, N. L. (2005). Talent development in elite junior tennis: perceptions of players, parents, and coaches. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 108-126.

World Health Organization (1993). *Life skills education in schools* (WHO/MNH/PSF/93.A Rev. 1). WHO, Geneva.

Wuerth, S., Lee, M. J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 21-33.

Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In M. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp. 507e527). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.



FAIR COACHING
BE RESPECTFUL