



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Comunicazione ed Economia

Corso di laurea magistrale in Management e comunicazione d'impresa

A.A. 2024/2025

**Guidare, comunicare, includere: la leadership nella relazione
coach–atleta e i suoi effetti sul benessere**

Relatrice: Prof.ssa Graziani Annarita

Laureando: Pederelli Giulio

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1 – L’ADOLESCENZA COME FASE DI SVILUPPO: DINAMICHE IDENTITARIE E CONTESTI DI SOCIALIZZAZIONE SPORTIVA.....	1
1.1 - L’adolescenza come fase di sviluppo.....	1
1.2 - Sviluppo dell’identità e cambiamenti psicologici	3
1.3 - Il ruolo dei gruppi di pari in adolescenza	5
1.4 - Lo sport in adolescenza come contesto di sviluppo	7
1.5 - I gruppi sportivi come contesti di socializzazione	9
1.6 – La pratica sportiva in Italia.....	11
1.6.1 – Gruppi sportivi e tipologie di pratica.....	11
1.6.2 - Differenze di genere nella pratica sportiva.....	13
CAPITOLO 2 – LA LEADERSHIP NELLA RELAZIONE COACH-ATLETA E I SUOI EFFETTI SUL BENESSERE	15
2.1 Leadership: definizione ed evoluzione delle principali tipologie.....	15
2.1.1 L’evoluzione della leadership: dalla teoria dei tratti all’adattamento al contesto .	15
2.1.2 Leadership transazionale: scambio, regolazione e controllo.....	16
2.1.3 Leadership trasformativa: visione, motivazione e sviluppo personale	17
2.1.4 Differenze sostanziali tra leadership transazionale e trasformativa	18
2.1.5 La leadership come processo relazionale	20
2.2 Applicazione della leadership al contesto sportivo (modelli teorici)	21
2.2.1 Specificità organizzativa del contesto sportivo	21
2.2.2 Il modello multidimensionale della leadership sportiva	23
2.2.3 Le dimensioni comportamentali della Scala di Leadership per lo Sport.....	26
2.2.4 Leadership dell'allenatore e qualità dell'esperienza sportiva	28
2.3 La leadership come relazione: Leader-Member Exchange (LMX), clima e dinamiche di gruppo.....	30
2.3.1 La leadership come scambio relazionale: la prospettiva LMX nello sport	30
2.3.2 LMX, bisogni psicologici e continuità dell'impegno: un'interpretazione teorica	33
2.3.3 Il clima motivazionale come risultato della leadership relazionale	36

2.3.4 Dinamiche di gruppo, coesione e differenziazione relazionale.....	38
CAPITOLO 3 – STRATEGIE PER UNA LEADERSHIP EFFICACE	40
3.1 Leadership dell’allenatore/allenatrice e gestione del gruppo squadra.....	40
3.1.1 Coesione di squadra e feedback attivo	42
3.1.2 Norme di gruppo e clima della squadra	44
3.1.3 Gestione dei conflitti nel gruppo squadra	46
3.1.4 Leadership percepita e funzionamento del gruppo squadra	48
3.2 Self determination theory applicata allo sport.....	50
3.2.1 I fondamenti della self determination theory	50
3.2.2 Bisogni fondamentali nello sport	53
3.2.3 Ruolo di chi allena all’interno della self determination theory	55
3.3 Benessere psicologico nello sport.....	57
3.3.1 benessere psicologico nello sport.....	57
3.3.2 Il ruolo dell’allenatore/allenatrice nel benessere psicologico dell’atleta	59
3.3.3 Percezione dell’esperienza sportiva e vissuto dell’atleta	61
CAPITOLO 4 – DROP-OUT SPORTIVO : ANALISI EMPIRICA DEL FENOMENO E DELLA SUA PREVENZIONE.....	64
4.1 Gestione degli elementi che caratterizzano la relazione con l’atleta.....	64
4.1.1 Il feedback	64
4.1.2 La gestione dell’errore	68
4.1.3 Feedback privato e feedback pubblico	70
4.2 Credibilità, coerenza ed evoluzione del percorso dell’atleta.....	72
4.2.1 Coerenza di chi allena e costruzione della fiducia nel tempo	72
4.2.2 Evoluzione del percorso dell’atleta	75
4.2.3 Il drop out sportivo come esito del processo di distacco.....	77
4.3 Drop out sportivo: analisi empirica di cause e prevenzione del fenomeno	79
4.3.1 Drop-out: analisi empirica delle cause	79
4.3.2 Strategie operative nelle sedute di allenamento per la prevenzione del drop- out.....	81
4.3.3 Sintesi interpretativa e implicazioni per la pratica sportiva	84
CONCLUSIONI, LIMITI E PROSPETTIVE FUTURE	87
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA.....	

INTRODUZIONE

Gli esseri umani sono, per natura, esseri relazionali. Sin dalle prime riflessioni filosofiche, la dimensione sociale è stata considerata un elemento costitutivo dell'identità individuale. Aristotele definiva l'uomo come “zoon politikon”, sottolineando come la realizzazione personale non possa essere separata dall'appartenenza a una comunità. Le relazioni con gli altri non sono quindi semplicemente un accessorio dell'essere umano, ma il contesto in cui si costruiscono i significati, si sviluppano le competenze e si consolidano le dinamiche di crescita personale e collettiva.

Nel mondo contemporaneo, caratterizzato da interconnessioni sempre più dense e da sistemi organizzativi complessi, la dimensione relazionale assume un'importanza ancora maggiore. Le relazioni non si limitano a fornire sostegno reciproco, ma diventano luoghi di costruzione dell'identità, di discussione e di apprendimento. Ogni individuo fa parte di una molteplicità di contesti (famiglia, scuola, lavoro, sport) all'interno dei quali sviluppa modelli comportamentali, orientamenti di valore e stili di comunicazione.

La comunicazione è lo strumento principale attraverso il quale queste relazioni prendono forma. Essa non coincide esclusivamente con la trasmissione di informazioni, ma comporta la costruzione di significati condivisi, l'elaborazione di interpretazioni e la gestione delle reciproche aspettative. Ogni atto di comunicazione è influenzato da componenti cognitive ed emotive: intenzioni, percezioni, rappresentazioni dell'altro. Una comunicazione efficace dipende non solo dalla chiarezza del contenuto, ma anche dalla capacità di adattare il messaggio alle caratteristiche del destinatario, tenendo conto della sua età, del suo livello di maturità e del contesto in cui avviene l'interazione.

Le differenze individuali rendono impossibile adottare uno stile di comunicazione universalmente valido. Le persone attribuiscono significato ai messaggi in base alle proprie esperienze e motivazioni. Di conseguenza, la qualità della relazione dipende in gran parte dalla capacità di ascoltare, empatizzare e adattarsi. Relazionarsi in modo efficace significa riconoscere la specificità dell'interlocutore e modulare il proprio comportamento in base alle sue caratteristiche.

Quando, all'interno di un gruppo, un individuo assume il compito di guidare e coordinare

gli altri verso obiettivi comuni, entriamo nel campo della leadership. La leadership può essere intesa come un processo relazionale attraverso il quale una persona influenza, sostiene e guida il comportamento degli altri verso un obiettivo condiviso. Non si limita all'esercizio dell'autorità formale, ma si basa su capacità comunicative, abilità motivazionali e sensibilità emotiva.

La letteratura manageriale e organizzativa ha progressivamente esplorato questo concetto, distinguendo tra diversi modelli di leadership. In particolare, la distinzione tra leadership transazionale e leadership trasformazionale ha contribuito a spostare l'attenzione dalla semplice gestione delle prestazioni alla promozione della crescita personale e alla condivisione di una visione comune. Il/la leader non è solo chi assegna i compiti e verifica i risultati, ma anche chi contribuisce a costruire un ambiente in cui le persone possano sviluppare il proprio potenziale.

Queste dinamiche assumono una rilevanza specifica nel contesto sportivo. Le organizzazioni sportive possono essere considerate sistemi complessi, caratterizzati da obiettivi competitivi, ruoli definiti, dinamiche di gruppo e forte esposizione pubblica. All'interno di questi sistemi, chi allena occupa una posizione centrale. Non è solo responsabile della preparazione tecnica e tattica, ma interviene anche nella gestione emotiva del gruppo, nella creazione del clima interno e nel supporto motivazionale degli atleti.

Nel caso dello sport giovanile, questa responsabilità assume un significato ancora maggiore. L'infanzia e l'adolescenza sono caratterizzate da profondi cambiamenti cognitivi, emotivi e sociali. Le esperienze acquisite nello sport possono avere un impatto sostanziale sullo sviluppo dell'autostima, sulla percezione delle proprie competenze e sulla capacità di affrontare situazioni difficili. Lo sport può essere un potente strumento educativo, in grado di promuovere l'autonomia, la cooperazione e la resilienza. Tuttavia, un ambiente eccessivamente orientato alla pressione e ai risultati può avere l'effetto opposto, alimentando ansia, frustrazione e progressivo disimpegno.

Il fenomeno dell'abbandono dello sport da parte dei giovani è un indicatore critico in questo senso. Solleva interrogativi non solo sulla gestione tecnica dell'attività, ma anche sulla qualità dell'esperienza complessiva offerta ai giovani atleti. In questo scenario, la leadership dell'allenatore emerge come una variabile chiave. La qualità del rapporto instaurato con l'atleta, lo stile di comunicazione adottato e il clima motivazionale costruito

all'interno della squadra possono influenzare le prestazioni e il benessere psicologico.

Alla luce di queste considerazioni, la presente tesi si propone di rispondere alla seguente domanda di ricerca: in che modo lo stile di leadership e la comunicazione dell'allenatore influenzano le prestazioni e il benessere dei giovani atleti?

L'obiettivo è quello di integrare una prospettiva di gestione organizzativa con un'analisi dei processi psicologici che caratterizzano l'età dello sviluppo. L'ipotesi di fondo è che una leadership orientata al sostegno, all'ascolto e alla valorizzazione delle differenze individuali possa promuovere una motivazione più stabile e prestazioni sostenibili nel tempo, contribuendo allo sviluppo personale dell'atleta. Manca il primo

Il secondo capitolo fornirà un quadro teorico generale sulla leadership e la comunicazione nelle organizzazioni sportive. Il terzo capitolo analizzerà i meccanismi psicologici attraverso i quali la leadership dell'allenatore influenza le dinamiche di gruppo e la motivazione. Il quarto capitolo esplorerà la dimensione relazionale, con particolare attenzione alla comunicazione, al benessere psicologico e alle possibili derive disfunzionali della leadership.

Questo elaborato ha come scopo dimostrare come la leadership dell'allenatore non sia solo una variabile tecnica, ma una leva strategica in grado di influenzare in modo significativo lo sviluppo complessivo dei giovani atleti, integrando prestazioni e crescita personale.

CAPITOLO 1 – L'ADOLESCENZA COME FASE DI SVILUPPO: DINAMICHE IDENTITARIE E CONTESTI DI SOCIALIZZAZIONE SPORTIVA

1.1 - L'adolescenza come fase di sviluppo

L'adolescenza rappresenta una fase di sviluppo particolarmente complessa e articolata, caratterizzata da una profonda riorganizzazione dei processi psicologici, cognitivi e sociali. Tradizionalmente collocata tra l'infanzia e l'età adulta, essa non può essere considerata come un semplice periodo di transizione lineare, ma piuttosto come un momento evolutivo in cui l'individuo è chiamato a ridefinire in modo significativo il proprio rapporto con sé stesso e con l'ambiente circostante (Erikson, 1968).

In particolare, questa fase è dominata dal conflitto tra identità e confusione di ruolo. L'adolescente è impegnato in un processo di esplorazione e integrazione delle diverse componenti del sé, cercando di costruire una rappresentazione coerente della propria identità (Erikson, 1968).

Tale processo implica la rielaborazione delle esperienze passate, la sperimentazione di nuovi ruoli e la proiezione verso il futuro. Quando questo percorso si sviluppa in modo positivo, l'individuo giunge alla costruzione di un'identità relativamente stabile; al contrario, difficoltà in tale processo possono condurre a incertezza, disorientamento e frammentazione (Erikson, 1968). Accanto alla dimensione psicosociale, anche lo sviluppo cognitivo assume un ruolo centrale nella comprensione dell'adolescenza. Secondo Jean Piaget (1972), in questa fase si sviluppa il pensiero operatorio formale, che consente agli individui di ragionare in termini astratti e ipotetici. Gli adolescenti acquisiscono la capacità di considerare possibilità alternative, formulare ipotesi e riflettere su concetti complessi, come valori, norme sociali e identità personale. Questo cambiamento cognitivo favorisce una maggiore capacità di introspezione e consente una riflessione più articolata su sé stessi e sulle proprie relazioni (Piaget, 1972).

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda proprio l'intensificazione dei processi di riflessione sul sé. L'adolescente sviluppa una crescente consapevolezza della propria immagine e del modo in cui viene percepito dagli altri. Questo porta a una maggiore attenzione verso il giudizio sociale e a una sensibilità accentuata nei confronti dell'accettazione o del rifiuto da parte del gruppo. In tale contesto, il confronto sociale

diventa uno strumento fondamentale attraverso cui l'individuo costruisce la propria identità (Piaget, 1972). Questa trasformazione non può essere compresa pienamente senza considerare il ruolo dei contesti relazionali. Il modello ecologico di Bronfenbrenner (1979) sottolinea come lo sviluppo umano sia il risultato dell'interazione tra diversi sistemi ambientali. Durante l'adolescenza, tali sistemi subiscono una riorganizzazione significativa: la famiglia, pur mantenendo un ruolo importante, perde progressivamente la sua centralità esclusiva, mentre aumentano di rilevanza altri contesti, come la scuola, i gruppi di pari e le attività extrascolastiche, tra cui lo sport. All'interno di questi contesti, l'adolescente sperimenta nuove forme di autonomia e di appartenenza (Bronfenbrenner, 1979). Il bisogno di indipendenza si accompagna infatti alla ricerca di nuovi punti di riferimento, che permettano all'individuo di definire sé stesso in relazione agli altri. Questo equilibrio tra autonomia e appartenenza rappresenta uno degli elementi più caratteristici della fase adolescenziale. Un ulteriore elemento distintivo riguarda la dimensione emotiva. L'adolescenza è spesso caratterizzata da una maggiore intensità delle esperienze emotive e da una certa instabilità affettiva. Gli individui possono sperimentare oscillazioni tra stati emotivi diversi, con una maggiore sensibilità agli eventi sociali e relazionali. Questo aspetto contribuisce a rendere l'adolescenza una fase particolarmente delicata, in cui il supporto dei contesti di riferimento assume un ruolo fondamentale (Bronfenbrenner, 1979). Inoltre, è importante sottolineare come l'adolescenza non rappresenti un'esperienza universale e uniforme, ma sia influenzata da variabili culturali, sociali e contestuali. Le modalità attraverso cui gli individui affrontano i compiti evolutivi di questa fase possono variare significativamente in funzione delle opportunità offerte dall'ambiente, delle aspettative sociali e delle esperienze individuali. Per questi motivi, l'adolescenza può essere interpretata come una fase di profonda trasformazione, in cui l'individuo è impegnato nella costruzione della propria identità e nella ridefinizione delle relazioni con i diversi contesti di appartenenza. La complessità di tali processi rende necessario un approccio multidimensionale, che tenga conto delle interazioni tra fattori individuali e ambientali (Bronfenbrenner, 1979; Piaget, 1972). In questa prospettiva, contesti come quello sportivo assumono un'importanza particolare, in quanto offrono opportunità significative per lo sviluppo personale, relazionale e sociale dell'adolescente.

1.2 - Sviluppo dell'identità e cambiamenti psicologici

Lo sviluppo dell'identità rappresenta uno dei compiti evolutivi centrali dell'adolescenza e costituisce un processo complesso, dinamico e progressivo, attraverso il quale l'individuo costruisce una rappresentazione coerente di sé. In questa fase, il soggetto è chiamato a integrare le esperienze pregresse con le nuove richieste provenienti dall'ambiente, elaborando un senso di continuità e stabilità personale (Erikson, 1968).

Riprendendo il modello teorico di Erik Erikson (1968), l'identità si configura come il risultato di un processo di sintesi tra dimensioni individuali e sociali. Tuttavia, tale processo non si sviluppa in modo immediato e lineare, ma attraverso una fase di esplorazione e possibile incertezza. In questo senso, il contributo di James Marcia (1980) risulta particolarmente rilevante, in quanto approfondisce il concetto di identità introducendo quattro diversi status identitari: diffusione, blocco, moratoria e acquisizione. Queste configurazioni descrivono differenti modalità attraverso cui gli adolescenti affrontano il processo di costruzione del sé, in relazione al grado di esplorazione e di impegno nei confronti di scelte personali e sociali. Durante l'adolescenza, il soggetto tende a interrogarsi su aspetti fondamentali della propria esistenza, quali valori, obiettivi, appartenenze e prospettive future. Questo processo di riflessione è strettamente legato allo sviluppo cognitivo e alla capacità di pensiero astratto, che consente di considerare alternative, ipotizzare scenari e valutare le conseguenze delle proprie scelte. L'identità, pertanto, non è un'entità statica, ma un costrutto in continua evoluzione, che si modifica in funzione delle esperienze e delle interazioni sociali (Marcia, 1980). Un elemento particolarmente rilevante nello sviluppo dell'identità è rappresentato dall'autostima, intesa come valutazione soggettiva del proprio valore personale. Secondo Susan Harter (2012), l'autostima in adolescenza è multidimensionale e dipende da diversi ambiti, tra cui quello sociale, scolastico e corporeo. In questa fase, il giudizio degli altri assume un peso significativo, contribuendo a influenzare la percezione di sé e il senso di adeguatezza personale. Gli adolescenti tendono infatti a confrontarsi costantemente con i propri pari, utilizzando il feedback sociale come criterio per valutare le proprie capacità e il proprio valore. Questo processo di confronto sociale può avere effetti sia positivi che negativi. Da un lato, può favorire lo sviluppo di competenze sociali e relazionali; dall'altro, può generare insicurezza e vulnerabilità, soprattutto in contesti

caratterizzati da elevata competitività o da standard difficilmente raggiungibili (Harter, 2012). In tali situazioni, il rischio è quello di sviluppare una percezione di sé negativa, con possibili ripercussioni sul benessere psicologico. Un ulteriore aspetto centrale riguarda la costruzione dell'immagine corporea. Durante l'adolescenza, i cambiamenti fisici legati alla pubertà portano a una maggiore attenzione verso il proprio corpo e alla sua valutazione in termini estetici e funzionali. L'immagine corporea diventa quindi una componente importante dell'identità, influenzata sia da fattori individuali sia da modelli sociali e culturali. La percezione del proprio corpo può incidere significativamente sull'autostima e sul senso di efficacia personale, contribuendo a orientare comportamenti e scelte (Harter, 2012). Parallelamente, lo sviluppo dell'identità si intreccia con il bisogno di appartenenza. Gli adolescenti tendono a definirsi anche attraverso i gruppi di cui fanno parte, attribuendo valore alle relazioni e alle esperienze condivise. In questo senso, l'identità personale si costruisce in relazione all'identità sociale, in un processo continuo di negoziazione tra individualità e appartenenza (Erikson, 1968). È importante sottolineare come lo sviluppo dell'identità non avvenga in modo uniforme per tutti gli individui. Le traiettorie possono variare in funzione delle esperienze vissute, delle opportunità offerte dal contesto e delle caratteristiche personali. Alcuni adolescenti possono attraversare fasi di maggiore stabilità, mentre altri possono sperimentare periodi di incertezza e rinegoziazione del sé. All'interno di questo quadro, i contesti di vita dell'adolescente assumono un ruolo determinante. Ambienti che favoriscono l'espressione di sé, il confronto costruttivo e il riconoscimento delle competenze contribuiscono a sostenere lo sviluppo di un'identità positiva. Al contrario, contesti caratterizzati da elevata pressione, scarsa comunicazione o limitate opportunità di partecipazione possono ostacolare tale processo. In questa prospettiva, anche le attività extrascolastiche, come lo sport, possono svolgere una funzione significativa. Esse offrono infatti occasioni di sperimentazione, confronto e costruzione di competenze, contribuendo alla definizione del sé e al rafforzamento dell'autostima (Erikson, 1968). L'esperienza sportiva, in particolare, può rappresentare uno spazio in cui l'adolescente mette alla prova le proprie capacità, sviluppa relazioni significative e costruisce una rappresentazione più articolata di sé. Lo sviluppo dell'identità in adolescenza si configura come un processo complesso e multidimensionale, influenzato dall'interazione tra fattori individuali e contestuali. La comprensione di tali dinamiche risulta fondamentale per analizzare i

contesti in cui l'adolescente è inserito e per promuovere esperienze in grado di sostenere una crescita equilibrata e consapevole (Marcia, 1980; Erikson, 1968).

1.3 - Il ruolo dei gruppi di pari in adolescenza

Durante l'adolescenza, i gruppi di pari assumono un ruolo centrale nello sviluppo dell'individuo, diventando uno dei principali contesti di riferimento per la costruzione dell'identità e per la regolazione dei comportamenti. In questa fase, si assiste infatti a una progressiva ridefinizione delle relazioni sociali, in cui il gruppo dei coetanei tende ad acquisire un'importanza crescente rispetto al contesto familiare (Harris, 1995; Bronfenbrenner, 1979).

Secondo Judith Rich Harris (1995), il gruppo dei pari esercita un'influenza significativa sullo sviluppo individuale, contribuendo in modo determinante alla formazione di atteggiamenti, valori e comportamenti. L'autrice sottolinea come i coetanei rappresentino un contesto privilegiato di socializzazione, all'interno del quale gli individui apprendono norme sociali, modalità relazionali e strategie di adattamento (Harris, 1995).

Questa prospettiva si inserisce in un quadro teorico più ampio, come quello proposto da Bronfenbrenner (1979), secondo cui lo sviluppo umano è il risultato dell'interazione tra diversi sistemi ambientali. Il gruppo dei pari, collocato all'interno del microsistema, rappresenta uno dei contesti più immediati e influenti nella vita dell'adolescente, in quanto caratterizzato da interazioni frequenti, dirette e significative. Durante l'adolescenza, il gruppo dei pari non svolge soltanto una funzione sociale, ma assume anche un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità. Gli individui tendono infatti a definirsi anche attraverso le appartenenze di gruppo, utilizzando il confronto con gli altri come strumento per comprendere sé stessi (Bronfenbrenner, 1979). In questo senso, la teoria dell'identità sociale di Henri Tajfel (1981) evidenzia come l'appartenenza a un gruppo contribuisca alla definizione dell'identità sociale, influenzando il modo in cui gli individui percepiscono sé stessi e gli altri. Il gruppo dei pari rappresenta inoltre uno spazio di sperimentazione, in cui l'adolescente può mettere alla prova diversi ruoli, comportamenti e modalità relazionali. All'interno di questo contesto, si sviluppano competenze fondamentali, quali la capacità di comunicare, cooperare, gestire i conflitti e negoziare significati. Tali competenze risultano essenziali per l'adattamento sociale e per

la costruzione di relazioni significative. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il bisogno di appartenenza, che assume una forte centralità durante l'adolescenza. Essere accettati dal gruppo rappresenta infatti una fonte importante di sicurezza e di riconoscimento. La percezione di essere parte di un gruppo contribuisce a rafforzare l'autostima e il senso di identità, mentre l'esclusione o il rifiuto possono avere effetti negativi sul benessere psicologico (Tajfel, 1981). Allo stesso tempo, l'influenza dei pari può manifestarsi anche attraverso forme di pressione sociale. Gli adolescenti possono sentirsi spinti ad adeguarsi alle norme e alle aspettative del gruppo, al fine di mantenere l'appartenenza e l'accettazione. Questo fenomeno, noto come "peer pressure", può avere esiti differenti a seconda del contesto e delle caratteristiche individuali. In alcuni casi, può favorire comportamenti adattivi e socialmente condivisi; in altri, può contribuire all'adozione di comportamenti disfunzionali. È importante sottolineare come l'influenza dei pari non sia unidirezionale, ma si configuri come un processo dinamico e reciproco. Gli adolescenti non sono semplicemente soggetti passivi, ma partecipano attivamente alla costruzione delle dinamiche di gruppo, influenzando a loro volta gli altri membri. Le relazioni tra pari si sviluppano quindi attraverso un continuo processo di interazione, negoziazione e adattamento (Tajfel, 1981). Un ulteriore elemento da considerare riguarda la differenziazione dei gruppi di pari. Non tutti i gruppi esercitano la stessa influenza, né presentano le medesime caratteristiche. Alcuni gruppi possono essere maggiormente orientati alla cooperazione e al supporto reciproco, mentre altri possono enfatizzare la competizione o il conformismo. Le caratteristiche del gruppo influenzano in modo significativo le esperienze degli individui e i processi di sviluppo. In questo quadro, risulta evidente come i gruppi di pari rappresentino un contesto fondamentale per comprendere il comportamento degli adolescenti e le dinamiche che caratterizzano la loro esperienza quotidiana. Essi costituiscono uno spazio in cui si intrecciano dimensioni relazionali, identitarie e normative, contribuendo in modo significativo allo sviluppo complessivo dell'individuo (Tajfel, 1981). Inoltre, i gruppi di pari assumono una particolare rilevanza nei contesti organizzati, come quello sportivo, in cui le relazioni tra coetanei si sviluppano all'interno di strutture definite e sotto la guida di figure adulte, come gli allenatori. In tali contesti, le dinamiche di gruppo possono essere influenzate da obiettivi comuni, regole condivise e modalità di interazione specifiche, rendendo il gruppo sportivo un ambiente particolarmente significativo per la socializzazione e lo sviluppo delle competenze

relazionali. Pertanto, il gruppo dei pari si configura come uno dei principali contesti di sviluppo durante l'adolescenza, svolgendo una funzione centrale nella costruzione dell'identità, nella regolazione dei comportamenti e nello sviluppo delle competenze sociali. La comprensione delle dinamiche che lo caratterizzano risulta pertanto fondamentale per analizzare i contesti in cui l'adolescente è inserito e per promuovere esperienze positive e significative (Tajfel, 1981).

1.4 - Lo sport in adolescenza come contesto di sviluppo

La pratica sportiva in adolescenza rappresenta un contesto privilegiato per lo sviluppo globale dell'individuo, in quanto integra dimensioni fisiche, psicologiche e sociali all'interno di un'esperienza strutturata e continuativa. In questa fase della vita, lo sport non si configura esclusivamente come attività motoria, ma assume una funzione educativa e formativa, contribuendo alla costruzione dell'identità, allo sviluppo delle competenze relazionali e alla regolazione dei processi motivazionali (Gould & Carson, 2008; Côté, 1999).

Numerosi studi hanno evidenziato come la partecipazione sportiva sia associata a esiti positivi in termini di benessere psicologico, autostima e sviluppo di competenze personali. In particolare, Gould e Carson (2008) sottolineano come lo sport possa favorire l'acquisizione di life skills, ovvero competenze trasferibili anche al di fuori del contesto sportivo, quali la gestione delle emozioni, la capacità di lavorare in gruppo e la perseveranza di fronte alle difficoltà.

Parallelamente, il contributo di Côté (1999) evidenzia come il coinvolgimento in attività sportive durante l'adolescenza possa sostenere lo sviluppo armonico dell'individuo, soprattutto quando l'esperienza sportiva è caratterizzata da un equilibrio tra apprendimento, partecipazione e divertimento. Ambienti sportivi che valorizzano il piacere dell'attività e il coinvolgimento attivo degli atleti risultano più efficaci nel promuovere una partecipazione duratura (Côté, 1999). Tuttavia, l'esperienza sportiva in adolescenza non è priva di criticità. Con il passaggio verso livelli di competizione più elevati, si osserva spesso un aumento delle richieste prestative e una maggiore enfasi sul risultato. Questo cambiamento può modificare la percezione dell'attività sportiva, trasformandola da esperienza orientata al piacere e alla partecipazione a contesto maggiormente centrato sulla performance. In tali condizioni, alcuni adolescenti possono

sperimentare una riduzione della motivazione e del coinvolgimento. La qualità dell'esperienza sportiva dipende in larga misura dalle caratteristiche del contesto in cui essa si sviluppa (Côté, 1999). In particolare, il clima motivazionale e relazionale assume un ruolo centrale nel determinare il modo in cui gli atleti vivono la pratica sportiva. In questo senso, la Self-Determination Theory proposta da Deci e Ryan (2000) offre un quadro teorico particolarmente utile per comprendere i processi motivazionali nello sport. Secondo tale prospettiva, la qualità della motivazione dipende dalla soddisfazione di tre bisogni psicologici di base: autonomia, competenza e relazione. Quando il contesto sportivo è in grado di sostenere tali bisogni, gli atleti tendono a sviluppare una motivazione più autonoma e intrinseca, associata a maggiore soddisfazione, impegno e persistenza. Al contrario, ambienti percepiti come controllanti o poco supportivi possono favorire forme di motivazione più estrinseca o, nei casi più estremi, l'abbandono dell'attività (Deci & Ryan, 2000). Un elemento centrale nella definizione del clima sportivo è rappresentato dalla figura dell'allenatore. L'allenatore non si limita a trasmettere competenze tecniche, ma contribuisce in modo significativo alla costruzione dell'ambiente relazionale e motivazionale in cui l'atleta è inserito. Le modalità comunicative, lo stile di leadership e il grado di supporto offerto influenzano profondamente l'esperienza degli atleti, incidendo sul loro livello di coinvolgimento e sulla percezione di competenza e appartenenza (Deci & Ryan, 2000). Inoltre, lo sport in adolescenza si configura come un contesto sociale particolarmente rilevante, in cui si sviluppano relazioni tra pari all'interno di una struttura organizzata. Le dinamiche di gruppo, già centrali nella vita dell'adolescente, assumono nello sport caratteristiche specifiche, in quanto orientate al raggiungimento di obiettivi comuni e regolate da norme condivise. Questo rende il contesto sportivo un ambiente privilegiato per l'apprendimento di competenze sociali, quali la cooperazione, il rispetto delle regole e la gestione dei conflitti. È importante sottolineare come gli effetti della pratica sportiva non siano automaticamente positivi, ma dipendano dalla qualità dell'esperienza vissuta (Deci & Ryan, 2000). Ambienti caratterizzati da eccessiva pressione, scarsa attenzione agli aspetti relazionali o limitate opportunità di partecipazione attiva possono compromettere i benefici potenziali dello sport, incidendo negativamente sul benessere degli atleti (Côté, 1999). Al contrario, contesti sportivi in grado di promuovere un clima supportivo, inclusivo e orientato allo sviluppo dell'individuo possono contribuire in modo

significativo alla crescita personale dell'adolescente. In tali ambienti, lo sport diventa uno spazio di espressione, apprendimento e costruzione di significato, favorendo non solo lo sviluppo di competenze sportive, ma anche la formazione dell'identità e delle relazioni sociali (Côté, 1999). Lo sport in adolescenza rappresenta un contesto complesso e multifattoriale, il cui impatto sullo sviluppo dell'individuo dipende dalla qualità delle esperienze vissute. La comprensione delle dinamiche che lo caratterizzano risulta fondamentale per promuovere ambienti sportivi in grado di sostenere il benessere, la motivazione e la crescita personale degli atleti (Gould & Carson, 2008; Côté, 1999).

1.5 - I gruppi sportivi come contesti di socializzazione

Nel corso dell'adolescenza, i gruppi sportivi rappresentano uno dei principali contesti di socializzazione, assumendo una funzione centrale nello sviluppo delle competenze relazionali e nella costruzione dell'identità sociale. A differenza dei gruppi informali di pari, il gruppo sportivo si configura come un ambiente strutturato, caratterizzato da obiettivi condivisi, regole esplicite e dalla presenza di una figura adulta di riferimento, l'allenatore (Bandura, 1977; Tajfel, 1981). Questa combinazione di elementi rende il contesto sportivo particolarmente significativo per comprendere le dinamiche sociali che coinvolgono gli adolescenti.

Dal punto di vista teorico, l'importanza dei gruppi sportivi può essere interpretata alla luce delle principali teorie della socializzazione e dell'apprendimento sociale. In particolare, il contributo di Albert Bandura (1977) evidenzia come gli individui apprendano comportamenti, atteggiamenti e norme attraverso l'osservazione e l'interazione con gli altri. All'interno del gruppo sportivo, gli adolescenti hanno l'opportunità di osservare modelli di comportamento, sia nei pari che negli adulti di riferimento, interiorizzando progressivamente modalità relazionali e strategie di gestione delle situazioni. Il gruppo sportivo rappresenta inoltre un contesto privilegiato per lo sviluppo dell'identità sociale. Come evidenziato da Henri Tajfel (1981), l'appartenenza a un gruppo contribuisce alla definizione del sé attraverso processi di identificazione e categorizzazione sociale. Gli adolescenti tendono a definire sé stessi anche in relazione al gruppo sportivo di appartenenza, sviluppando un senso di identità collettiva che si intreccia con l'identità personale. L'essere parte di una squadra, condividere obiettivi e

vivere esperienze comuni contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza e a costruire significati condivisi. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda le dinamiche di gruppo che si sviluppano all'interno del contesto sportivo. A differenza di altri ambienti, il gruppo sportivo è orientato al raggiungimento di obiettivi comuni, come la performance o il miglioramento individuale e collettivo. Questo orientamento favorisce lo sviluppo di competenze quali la cooperazione, la comunicazione efficace e la gestione dei conflitti (Bandura, 1977). Gli adolescenti apprendono progressivamente a lavorare in gruppo, a coordinarsi con gli altri e a riconoscere l'importanza del contributo individuale all'interno di un sistema più ampio. Inoltre, il gruppo sportivo offre un contesto in cui sperimentare ruoli differenti. Gli individui possono assumere posizioni diverse all'interno della squadra, come leader, collaboratori o membri più marginali, e tali ruoli possono evolvere nel tempo in funzione delle competenze e delle dinamiche relazionali. Questa possibilità di sperimentazione contribuisce allo sviluppo della flessibilità comportamentale e alla comprensione delle dinamiche sociali (Tajfel, 1981). Un elemento distintivo del contesto sportivo è rappresentato dalla presenza dell'allenatore, che svolge una funzione di guida e regolazione delle dinamiche di gruppo. L'allenatore non si limita a organizzare l'attività sportiva, ma contribuisce in modo significativo alla costruzione del clima relazionale all'interno della squadra. Le modalità con cui gestisce le interazioni, comunica con gli atleti e stabilisce le regole influenzano profondamente la qualità dell'esperienza vissuta dai membri del gruppo. In questo senso, il gruppo sportivo può essere considerato come un contesto in cui si intrecciano dinamiche orizzontali (tra pari) e verticali (tra allenatore e atleti). Questa duplice dimensione rende il contesto particolarmente complesso, ma anche ricco di opportunità di apprendimento. Gli adolescenti non solo sviluppano relazioni tra coetanei, ma apprendono anche a relazionarsi con figure di autorità, negoziando spazi di autonomia e riconoscendo limiti e regole (Tajfel, 1981). Un ulteriore aspetto rilevante riguarda il clima di gruppo, che può variare significativamente in funzione delle caratteristiche del contesto e dello stile di leadership adottato. Gruppi caratterizzati da un clima supportivo, inclusivo e orientato alla collaborazione tendono a favorire il benessere degli individui e a promuovere una partecipazione attiva (Tajfel, 1981). Al contrario, contesti caratterizzati da elevata competizione interna, scarsa comunicazione o relazioni conflittuali possono compromettere la qualità dell'esperienza e incidere negativamente sul coinvolgimento degli atleti. La dimensione relazionale

assume quindi un ruolo centrale nel determinare gli esiti della partecipazione sportiva. In linea con quanto evidenziato da Jowett e Lavalley (2007), la qualità delle relazioni all'interno del contesto sportivo, e in particolare della relazione tra allenatore e atleta, rappresenta un fattore determinante per il benessere e la soddisfazione degli individui. Relazioni caratterizzate da fiducia, rispetto e comunicazione efficace contribuiscono a creare un ambiente positivo, in cui gli atleti si sentono valorizzati e motivati. È importante sottolineare come il gruppo sportivo non sia un contesto statico, ma un sistema dinamico in continua evoluzione. Le relazioni, i ruoli e le norme possono modificarsi nel tempo, in funzione delle esperienze vissute e delle caratteristiche dei membri. Questa dinamicità richiede una costante capacità di adattamento da parte degli individui e rende il gruppo un contesto particolarmente formativo (Jowett & Lavalley, 2007). Infine, il gruppo sportivo rappresenta uno spazio in cui l'adolescente può sperimentare un senso di appartenenza significativo. In una fase della vita caratterizzata da cambiamenti e incertezze, la possibilità di sentirsi parte di un gruppo coeso e riconoscente assume un valore fondamentale per il benessere psicologico. Il gruppo diventa quindi non solo un luogo di pratica sportiva, ma anche un contesto di supporto emotivo e di costruzione di significati condivisi. I gruppi sportivi si configurano come contesti complessi e multifunzionali, in cui si intrecciano dimensioni relazionali, educative e identitarie. Essi rappresentano un ambiente privilegiato per lo sviluppo sociale dell'adolescente, offrendo opportunità di apprendimento, confronto e crescita personale (Bandura, 1977). La comprensione delle dinamiche che li caratterizzano risulta pertanto fondamentale per analizzare in modo approfondito l'esperienza sportiva e le sue implicazioni sullo sviluppo individuale.

1.6 – La pratica sportiva in Italia

1.6.1 – Gruppi sportivi e tipologie di pratica

Nel contesto italiano, la pratica sportiva assume una rilevanza significativa durante l'adolescenza, configurandosi come un ambito privilegiato di sviluppo non solo fisico, ma anche psicologico e sociale. Lo sport rappresenta infatti uno dei principali contesti extrascolastici in cui gli adolescenti trascorrono il proprio tempo, offrendo opportunità di socializzazione, apprendimento e costruzione dell'identità. Secondo i dati dell'ISTAT, la

partecipazione sportiva è particolarmente elevata nelle fasce più giovani della popolazione. In Italia, circa il 59% degli adolescenti tra gli 11 e i 17 anni pratica sport in modo continuativo, mentre una quota ulteriore partecipa in modo saltuario. Tuttavia, questo dato mostra una progressiva diminuzione con l'avanzare dell'età: nella fascia tra i 18 e i 24 anni la partecipazione regolare si riduce sensibilmente, evidenziando una criticità legata alla continuità della pratica sportiva nel passaggio verso l'età adulta. Come suggerisce il lavoro svolto da Eime, Young, Harvey, Charity e Payne (2013), questo fenomeno può essere interpretato alla luce dei cambiamenti che caratterizzano tale fase della vita, tra cui l'aumento degli impegni scolastici o universitari, la ridefinizione delle priorità personali e una trasformazione delle motivazioni che orientano la partecipazione sportiva. Inoltre, l'incremento delle richieste prestative nei contesti sportivi più strutturati può contribuire a ridurre il coinvolgimento di quegli adolescenti che non si riconoscono in una logica fortemente competitiva. Il sistema sportivo italiano si fonda prevalentemente su una rete capillare di associazioni e società sportive dilettantistiche, che rappresentano il principale canale di accesso alla pratica sportiva per i giovani (CONI, 2021). All'interno di queste organizzazioni, gli adolescenti vengono inseriti in gruppi strutturati, caratterizzati da regole condivise, obiettivi comuni e una chiara organizzazione gerarchica, in cui l'allenatore svolge un ruolo centrale. Il gruppo sportivo, in questo senso, non è soltanto un insieme di individui che condividono un'attività, ma un vero e proprio sistema sociale, all'interno del quale si sviluppano dinamiche relazionali complesse (Eime et al., 2013). Gli adolescenti si confrontano con i pari, apprendono norme di comportamento, sviluppano competenze sociali e costruiscono un senso di appartenenza che può assumere un ruolo significativo nella loro esperienza quotidiana. Per quanto riguarda le discipline praticate, il calcio si conferma come lo sport più diffuso in Italia, in particolare tra i maschi, seguito da nuoto, pallavolo, basket e attività ginniche (CONI, 2021). Tra le ragazze, si registra una maggiore partecipazione in discipline come la pallavolo, la ginnastica e il fitness, anche se negli ultimi anni si osserva una crescente diversificazione delle scelte sportive (CONI, 2021). Un elemento centrale nell'analisi della pratica sportiva riguarda la distinzione tra sport di squadra e sport individuali, che si differenziano non solo per caratteristiche tecniche, ma anche per le implicazioni sul piano psicologico e relazionale. Gli sport di squadra, come calcio, pallavolo e basket, sono caratterizzati da una forte interdipendenza tra i membri e richiedono una costante

collaborazione per il raggiungimento degli obiettivi (ISTAT, 2022). In tali contesti, il gruppo rappresenta uno spazio privilegiato di socializzazione, in cui gli adolescenti sviluppano competenze fondamentali come la cooperazione, la comunicazione e la gestione dei conflitti. La condivisione di obiettivi comuni e di esperienze emotivamente significative contribuisce a rafforzare il senso di appartenenza e a creare legami relazionali profondi (ISTAT, 2019). Inoltre, gli sport di squadra favoriscono lo sviluppo di dinamiche di ruolo, in cui ogni individuo assume una funzione specifica all'interno del gruppo. Questo processo contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità e la consapevolezza dell'importanza del contributo individuale all'interno di un sistema collettivo. Al contrario, gli sport individuali, come nuoto, atletica e tennis, pongono maggiore enfasi sulla prestazione personale e sulla responsabilità individuale. In questi contesti, l'atleta è chiamato a confrontarsi principalmente con sé stesso, sviluppando competenze legate all'autoregolazione, alla disciplina e alla gestione della pressione. La dimensione relazionale, pur essendo meno evidente, non è assente, ma si esprime in forme diverse, come la relazione con l'allenatore o con i compagni di allenamento. Dal punto di vista educativo, entrambe le tipologie di sport offrono opportunità significative di sviluppo, ma attraverso modalità differenti. Gli sport di squadra tendono a favorire maggiormente le competenze sociali e relazionali, mentre quelli individuali contribuiscono allo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità personale. La scelta dell'una o dell'altra tipologia è quindi il risultato di un'interazione tra preferenze individuali, caratteristiche personali e opportunità offerte dal contesto (Eime et al, 2013).

1.6.2 – Differenze di genere nella pratica sportiva

Le differenze di genere nella pratica sportiva rappresentano un aspetto rilevante e complesso, che emerge sia in termini di partecipazione sia nelle modalità di coinvolgimento e nelle motivazioni alla base dell'attività sportiva.

I dati ISTAT raccontano come la partecipazione sportiva risulta mediamente più elevata tra i maschi rispetto alle femmine. In particolare, circa il 65% dei ragazzi tra gli 11 e i 17 anni pratica sport in modo continuativo, mentre tra le ragazze la percentuale si attesta intorno al 50–55%. Sebbene questo divario si stia progressivamente riducendo, esso rappresenta ancora un elemento significativo nella descrizione del fenomeno.

Le differenze di genere si riflettono anche nella scelta delle discipline. I maschi risultano maggiormente coinvolti in sport di squadra, in particolare nel calcio, mentre le femmine tendono a orientarsi verso discipline individuali o a componente estetica, come la ginnastica, il fitness e la danza, oltre alla pallavolo che rappresenta uno degli sport di squadra più diffusi tra le ragazze (ISTAT, 2022).

Queste differenze non possono essere interpretate esclusivamente come espressione di preferenze individuali, ma devono essere lette alla luce di fattori culturali e sociali. Gli stereotipi di genere, ancora presenti in molti contesti, contribuiscono a orientare le scelte sportive, influenzando sia le aspettative degli individui sia le opportunità offerte dal sistema sportivo (Slater & Tiggemann, 2011).

Un ulteriore elemento rilevante riguarda la continuità nella pratica sportiva. Diversi studi evidenziano come le ragazze presentino, in alcuni casi, tassi di abbandono più elevati rispetto ai coetanei maschi, soprattutto nelle fasi di transizione adolescenziale (ISTAT, 2022). Questo fenomeno può essere attribuito a molteplici fattori, tra cui una minore percezione di competenza, una maggiore sensibilità al giudizio sociale e una minore valorizzazione della pratica sportiva femminile (Slater & Tiggemann, 2011).

Inoltre, le differenze di genere emergono anche sul piano motivazionale. I maschi tendono a essere maggiormente orientati alla competizione, al risultato e al confronto con gli altri, mentre le femmine attribuiscono maggiore importanza agli aspetti relazionali, al benessere e al piacere dell'attività. Tuttavia, tali differenze non devono essere generalizzate, in quanto fortemente influenzate dal contesto e dalle esperienze individuali (Slater & Tiggemann, 2011).

Negli ultimi anni, si osserva una progressiva evoluzione culturale che ha portato a una maggiore partecipazione femminile e a una crescente visibilità dello sport praticato dalle donne (ISTAT, 2022). Questo cambiamento è sostenuto anche da politiche di promozione dello sport femminile e da una maggiore attenzione ai temi dell'inclusione e della parità di genere.

In questo quadro, risulta fondamentale promuovere contesti sportivi inclusivi e accessibili, in grado di valorizzare le differenze e di offrire pari opportunità di partecipazione. La riduzione delle disuguaglianze di genere nello sport non rappresenta soltanto un obiettivo sociale, ma anche una condizione necessaria per garantire il pieno sviluppo del potenziale educativo della pratica sportiva.

Le differenze di genere nella pratica sportiva rappresentano un fenomeno multidimensionale, influenzato da fattori culturali, sociali e individuali. La comprensione di tali dinamiche consente di sviluppare interventi più mirati e di promuovere una partecipazione più equa e consapevole, contribuendo a valorizzare il ruolo dello sport come strumento di crescita e sviluppo per tutti gli adolescenti.

CAPITOLO 2 – LA LEADERSHIP NELLA RELAZIONE COACH-ATLETA E I SUOI EFFETTI SUL BENESSERE

2.1 - Leadership: definizione ed evoluzione delle principali tipologie

2.1.1 - L'evoluzione della leadership: dalla teoria dei tratti all'adattamento al contesto

Le prime formulazioni teoriche sulla leadership si basavano su una prospettiva fortemente individualistica. La cosiddetta “Teoria del Grande Uomo” postulava che i leader fossero individui dotati di qualità innate superiori alla media della popolazione. In questo approccio, la leadership era interpretata come una qualità quasi carismatica, difficile da replicare o apprendere (Khan, Nawaz & Khan, 2016).

Successivamente, l'evoluzione delle teorie ha portato alla nascita delle “teorie dei tratti”, che cercavano di identificare caratteristiche personali stabili nei/nelle leader di successo, come l'intelligenza, la determinazione, la fiducia, il carisma e la stabilità emotiva (Khan, Nawaz & Khan, 2016). Come evidenziato nella revisione di Khan e colleghi (2016), queste teorie hanno contribuito ai primi tentativi sistematici di analisi empirica della leadership, ma hanno presto mostrato limiti significativi. In assenza di una combinazione di tratti in grado di fornire una spiegazione universale dell'efficacia della leadership, il concetto rimaneva sfuggente. Individui con caratteristiche simili ottenevano risultati diversi in contesti diversi. Questo limite concettuale ha evidenziato come la leadership non potesse essere ridotta a una semplice somma di caratteristiche individuali statiche.

Il superamento delle “teorie dei tratti” ha portato allo sviluppo delle “teorie comportamentali”, che hanno spostato l'attenzione da “chi è il/la leader” a “come si comporta il/la leader”. In questa prospettiva, la leadership è concepita come un insieme di comportamenti osservabili che possono essere potenzialmente acquisiti attraverso l'apprendimento. La ricerca comportamentale ha identificato due macro-orientamenti

fondamentali: uno orientato al compito, in cui il controllo delle attività e l'attenzione alla pianificazione erano centrali, e uno orientato alla relazione, in cui il supporto, la comunicazione e la gestione del contesto giocavano un ruolo decisivo (Khan et al., 2016). La disamina JRDM (Khan, et al., 2016) mostra come tale mutamento teorico abbia inciso notevolmente, orientando la leadership in un ambito di istruzione e crescita. La leadership, intesa come condotta, è un tratto che si può spiegare, affinare e riplasmare. Tuttavia, tale visione risulta un po' ristretta, visto che la stessa condotta potrebbe giovare in certi casi e non giovare in altri (Khan et al., 2016). L'incapacità di rendere uniforme e universale tale concetto viene confermata dalle teorie situazionali e contingenti.

Le teorie situazionali e contingenti affermano che non c'è una modalità di adattamento valida per tutti. L'efficacia dell'azione dipende dall'abilità di chi esercita leadership di conformare la propria condotta alle caratteristiche del gruppo, alle capacità possedute dai propri interlocutori e al tipo di obiettivo che si è fissato (Khan et al. , 2016). Stando a tale visione, una leadership valida chiede una variazione continua tra attenzione al lavoro e attenzione al rapporto, in base alle necessità precise della situazione. La leadership, quindi, non si può pensare come un gruppo rigido di condotte, bensì come un percorso di adattamento che chiede attenzione al contesto.

2.1.2 - Leadership transazionale: scambio, regolazione e controllo

La differenziazione tra leadership transazionale e leadership trasformativa, proposta da Bass (1990), rappresenta uno dei contributi teorici più rilevanti nello studio contemporaneo della leadership.

La leadership transazionale si fonda su una logica di scambio regolato tra leader e follower. Il/la leader stabilisce aspettative precise, definendo obiettivi misurabili e correlando la performance a ricompense o sanzioni. L'interazione è strutturata e orientata al mantenimento degli standard organizzativi (Bass, 1990).

All'interno del modello di leadership transazionale, la ricompensa contingente rappresenta il meccanismo centrale attraverso cui si struttura la relazione di scambio tra leader e follower. Il principio su cui si fonda è che il/la leader chiarisce in modo esplicito quali risultati sono attesi e stabilisce un legame diretto tra il raggiungimento di tali risultati e l'ottenimento di una ricompensa (Bass, 1990). La relazione diventa, pertanto, regolata da un accordo implicito o esplicito, nel quale il follower si impegna a soddisfare

determinati standard in cambio di benefici tangibili o simbolici. La ricompensa contingente non deve necessariamente essere limitata a incentivi economici o materiali; può includere riconoscimento verbale, approvazione sociale, assegnazione di responsabilità, opportunità di crescita o feedback positivo. Tale meccanismo consolida la chiarezza delle aspettative, minimizza l'ambiguità nei ruoli e promuove una struttura organizzativa più prevedibile. Dal punto di vista psicologico, la ricompensa immediata influenza principalmente fattori motivazionali esterni. Il comportamento del follower è orientato dall'aspettativa di ottenere un beneficio o di evitare una conseguenza negativa. In questa prospettiva, chi esercita leadership assume un ruolo regolativo, stabilendo parametri di valutazione, monitorando l'aderenza agli standard e distribuendo riconoscimenti in modo proporzionale ai risultati (Bass, 1990).

Un secondo elemento caratteristico della leadership transazionale è il management by exception, attraverso cui il/la leader interviene quando si verifica una deviazione rispetto agli standard prefissati (Bass, 1990). Tale modalità può essere configurata in due modalità: attiva e passiva. Nel modello di gestione attivo, il/la leader monitora costantemente le attività dei membri del gruppo e interviene preventivamente per correggere eventuali errori o scostamenti dagli obiettivi. Nel modello di gestione passivo, invece, l'intervento del/la leader si verifica solo quando l'errore è già manifesto o quando la performance risulta significativamente al di sotto degli standard prestabiliti. In entrambi i casi, la relazione tra leader e follower rimane ancorata a una logica regolativa e correttiva piuttosto che trasformativa (Bass, 1990).

2.1.3 - Leadership trasformativa: visione, motivazione e sviluppo personale

La leadership trasformativa si caratterizza per la capacità del/la leader di incrementare il livello motivazionale, morale e identitario dei follower, promuovendo un coinvolgimento che eccede il mero interesse strumentale (Bass, 1990).

Secondo Bass (1990), il/la leader trasformativa non si limita a chiarire compiti o distribuire ricompense, ma modifica il modo in cui i membri del gruppo percepiscono sé stessi, il proprio ruolo e il significato dell'obiettivo collettivo. Il modello si articola in quattro dimensioni fondamentali. L'influenza idealizzata rappresenta la dimensione attraverso cui il leader diventa un modello di riferimento per i follower. Il/la leader viene percepito come una figura credibile, coerente e moralmente integra, generando fiducia e

rispetto (Bass, 1990). La motivazione ispirazionale concerne la capacità del/della leader di formulare una visione chiara e coinvolgente. Gli obiettivi non vengono presentati come semplici target quantitativi, ma piuttosto come traguardi dotati di significato (Bass, 1990). La stimolazione intellettuale si manifesta nella capacità del/della leader di promuovere il pensiero critico e la creatività. L'errore non viene più inteso come una semplice deviazione, ma come un'opportunità di apprendimento (Bass, 1990). La considerazione individualizzata, intesa come la capacità del/la leader di riconoscere e valorizzare le differenze individuali tra i membri del gruppo, implica l'offerta di un supporto personalizzato e l'attenzione ai bisogni specifici di ciascun individuo (Bass, 1990). Lo studio sulla leadership trasformativa e il comportamento innovativo dei follower evidenzia inoltre come questo stile favorisca l'impegno al cambiamento e la percezione di supporto organizzativo alla creatività, rafforzando così l'emergere di comportamenti innovativi (Jun, Lee, 2023).

2.1.4 - Differenze sostanziali tra leadership transazionale e trasformativa

La distinzione tra leadership transazionale e trasformativa rappresenta uno dei contributi teorici più significativi allo studio contemporaneo della leadership, poiché introduce due concezioni profondamente diverse del rapporto tra leader e seguaci, dei meccanismi motivazionali attivati e dell'obiettivo finale della leadership (Bass, 1990). Questi approcci non rappresentano due stili alternativi, ma piuttosto due modi distinti di concepire il potere, l'influenza e il coinvolgimento all'interno di un gruppo.

Nel modello transazionale, il rapporto leader-seguaci è strutturato secondo una logica di scambio regolato. Il/la leader stabilisce obiettivi chiari, definisce standard di prestazione e collega il raggiungimento dei risultati a ricompense o alla prevenzione di sanzioni. Il rapporto si basa su un contratto implicito, in cui le parti sono consapevoli dei termini dello scambio. La leadership assume quindi una funzione prevalentemente regolatoria, garantendo ordine, stabilità e coerenza operativa. Il comportamento dei follower è guidato da un sistema di incentivi e controlli che riduce l'ambiguità e rafforza la prevedibilità delle azioni (Bass, 1990).

La leadership trasformativa, invece, si inserisce in un contesto qualitativamente diverso. In questo caso, il rapporto non si basa sullo scambio, ma sulla condivisione di valori, significati e visioni. Il/la leader non si limita a delineare l'azione da intraprendere,

ma interviene anche sul perché tale azione debba essere intrapresa, promuovendo un processo di identificazione dei follower con l'obiettivo collettivo. L'impegno non deriva esclusivamente dal beneficio atteso, ma dalla convinzione e dal senso di appartenenza generati dalla visione proposta dal/dalla leader (Bass, 1990).

Le differenze tra i due modelli sono particolarmente evidenti nei meccanismi motivazionali attivati. La leadership transazionale opera principalmente su leve di motivazione estrinseca. L'azione del seguace è motivata da una ricompensa immediata o dal desiderio di evitare una punizione. La performance è regolata dall'esterno e il comportamento risponde agli stimoli del sistema di ricompensa. Al contrario, la leadership trasformazionale promuove la motivazione intrinseca, incoraggiando il coinvolgimento basato sul significato, sulla crescita personale e sull'interiorizzazione degli obiettivi. Attraverso l'influenza idealizzata, la motivazione ispiratrice, la stimolazione intellettuale e la considerazione individualizzata, il/la leader interviene nei processi cognitivi ed emotivi che sono alla base dell'azione, generando un impegno che non dipende esclusivamente dalla presenza di incentivi esterni (Bass, 1990; Jun, Lee, 2023). Un ulteriore elemento di differenziazione riguarda la gestione dell'errore e il controllo. Nel modello transazionale, l'errore è interpretato come una deviazione dagli standard prestabiliti e viene corretto al fine di ripristinare l'equilibrio del sistema. La gestione per eccezione, sia nella sua forma attiva che passiva, è un approccio volto a mantenere la conformità e a ridurre le discrepanze rispetto agli obiettivi prefissati (Bass, 1990). Nella leadership trasformazionale, l'errore può essere reinterpretato come un'opportunità di apprendimento. Attraverso la stimolazione intellettuale, il/la leader incoraggia il pensiero critico e la ricerca di soluzioni alternative, riducendo la paura della sperimentazione e promuovendo un clima che favorisce l'innovazione (Bass, 1990; Jun, Lee, 2023). Le differenze emergono anche nella prospettiva temporale e strategica. La leadership transazionale è caratterizzata da una forte attenzione al breve e medio termine, in quanto orientata al raggiungimento di obiettivi specifici e misurabili. La leadership trasformazionale, invece, si inserisce in una prospettiva più ampia e orientata al cambiamento, promuovendo l'evoluzione culturale, lo sviluppo dell'identità e la crescita a lungo termine (Bass, 1990). La prima garantisce l'efficienza operativa e la stabilità, mentre la seconda promuove la trasformazione e l'innovazione.

Nonostante le differenze strutturali evidenziate, Bass (1990) sottolinea che i due modelli non devono essere interpretati come mutuamente esclusivi. I leader più efficaci sono spesso in grado di integrare elementi transazionali e trasformativi, combinando struttura e visione, controllo e ispirazione. Tuttavia, la distinzione di cui sopra rimane teoricamente rilevante, in quanto chiarisce che il concetto di leadership può essere limitato alla regolazione delle prestazioni o può aspirare a trasformare il modo in cui le persone percepiscono se stesse, il gruppo e l'obiettivo comune.

2.1.5 - La leadership come processo relazionale

Negli sviluppi più recenti della letteratura, la leadership è interpretata come un processo relazionale che emerge dall'interazione tra leader e seguaci, piuttosto che come una semplice espressione di tratti individuali o comportamenti isolati (Liden, Wang & Wang, 2025). Questa prospettiva segna un significativo cambiamento concettuale: la leadership non è più considerata esclusivamente una proprietà del leader, ma un fenomeno che si basa sulla qualità dello scambio e sulle dinamiche reciproche tra le parti. In questa prospettiva, l'efficacia della leadership non è determinata esclusivamente dalla capacità di fissare obiettivi o distribuire ricompense, ma dalla qualità delle relazioni costruite nel tempo. Le variabili chiave per comprendere l'impatto della leadership sui risultati individuali e collettivi sono la fiducia, la comunicazione, il riconoscimento reciproco e il sostegno percepito (Liden, et al., 2025). La relazione non è unidirezionale: il/la leader influenza i membri del gruppo, ma allo stesso tempo è influenzato dalle loro reazioni, aspettative e caratteristiche personali. La leadership, quindi, si manifesta come un processo di co-costruzione di significato. Le azioni del leader non producono effetti automaticamente, ma vengono interpretate dai follower alla luce del clima relazionale esistente. La stessa strategia di comunicazione può indurre coinvolgimento o resistenza a seconda del livello di fiducia e coesione all'interno del gruppo. Da questa prospettiva, il concetto di leadership assume una dimensione profondamente intersoggettiva.

Applicando questo quadro teorico al contesto sportivo, la figura di chi allena emerge come il/la leader relazionale per eccellenza. Chi allena non si limita a pianificare l'allenamento o a definire strategie tecniche, ma costruisce quotidianamente un sistema di relazioni caratterizzato da interazione costante, feedback continuo e forte coinvolgimento emotivo. La sua influenza si estende alla gestione dell'atmosfera della squadra, alla regolazione

delle dinamiche interpersonali e al supporto motivazionale agli atleti. Nel caso degli/delle atleti/e in età formativa, la dimensione relazionale assume un'importanza ancora maggiore. I/le giovani atleti/e cercano non solo una guida operativa, ma anche riconoscimento, ascolto e sostegno. La percezione di essere compresi e valorizzati ha un impatto significativo sulla motivazione, sulla fiducia in se stessi e sul continuo impegno nello sport. Da questo punto di vista, il ruolo dell'allenatore/allenatrice va oltre la semplice prestazione immediata, influenzando il benessere psicologico e lo sviluppo personale dell'atleta. La leadership nello sport si manifesta quindi come un rapporto educativo oltre che manageriale. Chi allena è chiamato a trovare un equilibrio tra struttura e sostegno, disciplina e comprensione, controllo e incoraggiamento. La qualità della comunicazione, la capacità di adattare il proprio stile alle caratteristiche individuali e la creazione di un ambiente relazionale sicuro diventano elementi centrali per comprendere l'efficacia delle azioni dell'allenatore (Liden, et al., 2025).

2.2 - Applicazione della leadership al contesto sportivo (modelli teorici)

2.2.1 - Specificità organizzativa del contesto sportivo

L'analisi della leadership nel contesto sportivo richiede un chiarimento preliminare sulla natura delle organizzazioni sportive. Lo sport non è un'organizzazione neutrale o puramente produttiva, ma un sistema sociale complesso in cui si intrecciano dimensioni competitive, simboliche e relazionali. La peculiarità dello sport risiede nel fatto che la prestazione non è solo un risultato tecnico, ma un evento pubblico e valutabile che influisce sull'identità individuale e collettiva (Liden, et al., 2025). La vittoria o la sconfitta assumono un valore simbolico che trascende il semplice risultato competitivo e si traduce in riconoscimento sociale, legittimazione o messa in discussione del gruppo. In questo scenario, la leadership dell'allenatore assume una funzione che va oltre la gestione operativa dell'attività. Agisce come un meccanismo di regolazione dell'incertezza. La competizione sportiva è per sua natura imprevedibile: anche con una preparazione adeguata, il risultato non è mai garantito. L'allenatore/allenatrice, in qualità di leader formale, è chiamato a fornire al gruppo un quadro interpretativo che gli consenta di gestire questa incertezza. La pianificazione dell'allenamento, la definizione di obiettivi intermedi e la creazione di routine sono modi in cui il/la leader riduce l'ansia derivante dall'imprevedibilità del risultato competitivo, promuovendo un senso di controllo

organizzativo (Chelladurai & Saleh, 1980). La specificità del contesto sportivo emerge anche nella forte interdipendenza tra i membri del gruppo. Negli sport di squadra, la prestazione individuale è inseparabile da quella collettiva; negli sport individuali, chi allena rimane una figura centrale nella costruzione del percorso tecnico e nella gestione emotiva della competizione. In entrambi i casi, la leadership non viene esercitata in uno spazio neutro, ma in un ambiente altamente carico di emozioni, dove gli errori, i successi e i fallimenti vengono vissuti in modo amplificato. Studi empirici hanno dimostrato che la qualità della leadership percepita influenza non solo i risultati delle prestazioni, ma anche lo sviluppo personale e sociale degli atleti (de Albuquerque, Scheeren, Vagetti, & Oliveira, 2021).

Da un punto di vista organizzativo, una squadra sportiva può essere interpretata come un microsistema con regole proprie, gerarchie informali e dinamiche di potere. Chi allena detiene l'autorità formale, ma la sua legittimità dipende in gran parte dalla percezione della sua competenza e coerenza. A differenza di altri contesti organizzativi in cui l'autorità è garantita principalmente dai ruoli istituzionali, nello sport la credibilità del leader è costantemente esposta al giudizio pubblico attraverso i risultati. Questo aspetto rende la leadership sportiva intrinsecamente dinamica e vulnerabile: il successo può rafforzare la legittimità, mentre il fallimento può metterla in discussione.

L'ambiente sportivo introduce anche una dimensione di responsabilità pubblica che coinvolge non solo gli atleti e lo staff, ma anche i club sportivi, i media e il pubblico. Il/la leader è chiamato a mediare tra le aspettative esterne e le esigenze interne del gruppo, mantenendo al contempo la coerenza organizzativa. In questo senso, la leadership sportiva assume una funzione di integrazione sistemica, in cui l'allenatore/allenatrice agisce come punto di equilibrio tra le pressioni istituzionali e le dinamiche relazionali.

Un elemento particolarmente rilevante riguarda la gestione delle opportunità di partecipazione. L'assegnazione del tempo di gioco o delle responsabilità tattiche non è solo una decisione tecnica, ma un atto simbolico che comunica riconoscimento o esclusione. Tali decisioni influenzano la percezione di equità e giustizia organizzativa, con possibili effetti sulla motivazione e sulla coesione del gruppo. La ricerca contemporanea mostra che la percezione dello stile di leadership e la qualità del rapporto allenatore/allenatrice-atleta è associata a diversi livelli di soddisfazione e coinvolgimento (Hassan & Nazarudin, 2023). La leadership sportiva deve quindi essere interpretata come

un processo di coordinamento tra gli obiettivi di prestazione e il mantenimento della stabilità relazionale del gruppo. I leader sono chiamati a bilanciare disciplina e sostegno, direttività e ascolto, controllo e autonomia, modulando il loro comportamento in base alla situazione e alle caratteristiche degli atleti. Questa concezione adattiva della leadership trova la sua base teorica nel modello multidimensionale della leadership sportiva, che sottolinea l'importanza della congruenza tra comportamento richiesto, comportamento preferito e comportamento effettivo (Chelladurai & Saleh, 1980).

In sintesi, la specificità organizzativa del contesto sportivo richiede una concezione della leadership come funzione multidimensionale che integra la gestione dell'incertezza, la regolazione emotiva, il coordinamento tecnico e la creazione di un clima interno. L'allenatore non è solo un tecnico delle prestazioni, ma anche un leader che governa un sistema sociale caratterizzato da alta visibilità, forte significato simbolico e intensa interdipendenza tra i membri.

2.2.2 - Il modello multidimensionale della leadership sportiva

Il modello multidimensionale della leadership sportiva sviluppato da Chelladurai e Saleh (1980) è uno dei contributi teorici più influenti nel campo della psicologia e della gestione dello sport. La sua importanza risiede nell'aver proposto un quadro interpretativo specificamente adattato al contesto sportivo, andando oltre l'applicazione meccanica dei modelli organizzativi generali. L'assunto centrale del modello è che l'efficacia della leadership non può essere compresa in termini assoluti, ma deve essere analizzata in funzione della congruenza tra tre elementi fondamentali: il comportamento richiesto dalla situazione, il comportamento preferito dagli/dalle atleti/e e il comportamento effettivamente adottato da chi allena.

Il comportamento richiesto deriva dalle caratteristiche strutturali e contestuali dell'organizzazione sportiva. Fattori quali il livello competitivo, l'età del gruppo, la cultura del club, la fase della stagione e la pressione esterna influenzano ciò che la situazione “richiede” in termini di leadership. In un ambiente professionale altamente competitivo, ad esempio, può esserci la necessità di una maggiore direttività, chiarezza nel processo decisionale e rapidità nell'assunzione di responsabilità. In contesti giovanili o di formazione, invece, possono essere più funzionali comportamenti orientati allo sviluppo, alla partecipazione e alla progressiva costruzione dell'autonomia. Il modello

riconosce quindi che la leadership non viene mai esercitata in un vuoto normativo, ma all'interno di vincoli strutturali e aspettative che delimitano il margine di azione del/della leader (Chelladurai & Saleh, 1980).

Il comportamento preferito rappresenta la prospettiva dei membri del gruppo. Gli/le atleti/e non sono destinatari passivi dell'influenza dell'allenatore, ma individui con aspettative, bisogni e preferenze. L'età, l'esperienza sportiva, il ruolo nella squadra, il livello di maturità psicologica e la cultura sportiva influenzano il tipo di leadership percepita come legittima ed efficace. Un gruppo giovane può preferire una struttura più rigida e istruzioni chiare; un gruppo esperto può apprezzare l'autonomia e la consultazione. Da questo punto di vista, la leadership diventa un processo relazionale, in cui l'efficacia dipende anche dall'allineamento tra lo stile adottato e le rappresentazioni degli atleti.

Il comportamento effettivo corrisponde alle azioni concrete intraprese da chi allena nella gestione quotidiana dell'attività sportiva. Comprende i metodi decisionali, la struttura dell'allenamento, la gestione del feedback, la comunicazione e la regolazione delle dinamiche interne. È in questo spazio operativo che si manifesta la leadership osservabile, che può essere analizzata empiricamente attraverso strumenti come la Leadership Scale for Sport (Chelladurai & Saleh, 1980).

Il concetto chiave del modello è la congruenza tra queste tre dimensioni. Quando il comportamento desiderato, il comportamento preferito e il comportamento effettivo sono allineati, si osservano livelli più elevati di soddisfazione e coesione. Al contrario, le discrepanze tra queste dimensioni possono generare tensioni organizzative, insoddisfazione e riduzione dell'impegno. La leadership è quindi concepita come un processo di regolazione continua, volto a mantenere un equilibrio dinamico tra i requisiti strutturali e le esigenze individuali. Da un punto di vista teorico, questo modello introduce un'importante evoluzione rispetto alle teorie generali sulla leadership. Mentre le teorie dei tratti enfatizzavano le caratteristiche personali e le teorie comportamentali si concentravano sugli stili, il modello multidimensionale si concentra sulla relazione tra comportamento e contesto. La leadership non è più una qualità intrinseca o uno stile preferito, ma una funzione adattiva che si esprime in risposta alle condizioni mutevoli. Questo approccio è coerente con una visione situazionale della leadership, ma la applica

specificamente al contesto sportivo, includendo esplicitamente la dimensione delle preferenze degli atleti.

La rilevanza del modello è stata ulteriormente consolidata dalla possibilità di operazionalizzarne le dimensioni attraverso la Scala di Leadership per lo Sport e la successiva verifica empirica della sua struttura fattoriale. Studi successivi hanno analizzato la coerenza interna e la validità delle dimensioni proposte, contribuendo a rafforzare le basi metodologiche del costrutto (Chiu et al., 2017). Ciò ci permette di affermare che la leadership sportiva non è solo un concetto descrittivo, ma anche un oggetto di analisi scientifica dotato di strumenti di misurazione standardizzati.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda le implicazioni organizzative del modello. La congruenza tra le dimensioni non è un evento statico, ma un processo che richiede un monitoraggio continuo. Chi allena deve essere in grado di leggere i segnali di insoddisfazione, i cambiamenti nel clima interno e i cambiamenti nelle aspettative del gruppo, adattando progressivamente il proprio comportamento. In questo senso, la leadership sportiva assume una dimensione riflessiva: un leader efficace è colui/colei che valuta costantemente l'efficacia delle proprie scelte alla luce delle reazioni del gruppo. La ricerca empirica contemporanea ha dimostrato che la percezione di coerenza tra lo stile di leadership e le esigenze degli atleti è associata a livelli più elevati di soddisfazione e qualità del rapporto allenatore-atleta (Hassan & Nazarudin, 2023). Inoltre, i profili di leadership percepiti come più congruenti sono correlati a risultati positivi in termini di sviluppo personale e sociale degli/delle atleti/e (de Albuquerque et al., 2021). Queste evidenze rafforzano la validità del modello multidimensionale come chiave per interpretare le dinamiche di leadership nello sport.

In definitiva, il Modello Multidimensionale di Leadership Sportiva ci permette di concettualizzare la leadership dell'allenatore/allenatrice come una funzione adattiva e sistemica. L'efficacia non risiede nell'adozione di uno stile universalmente valido, ma nella capacità di integrare i vincoli situazionali, le preferenze degli/delle atleti/e e i comportamenti concreti in un equilibrio dinamico. Questa prospettiva fornisce una solida base teorica per comprendere la complessità del ruolo dell'allenatore all'interno dell'organizzazione sportiva.

2.2.3 - Le dimensioni comportamentali della Scala di Leadership per lo Sport

La Scala di Leadership nello Sport (LSS), sviluppata da Chelladurai e Saleh (1980), è uno degli strumenti più importanti per l'analisi empirica della leadership nel contesto sportivo. La sua importanza risiede non solo nella sua capacità di misurare il comportamento di chi allena, ma anche nella sua capacità di tradurre un modello teorico complesso in dimensioni osservabili, consentendo così un collegamento sistematico tra teoria e pratica organizzativa. La LSS identifica diverse dimensioni comportamentali attraverso le quali la leadership dell'allenatore/allenatrice si manifesta in termini concreti. Tra queste, la dimensione dell'allenamento e dell'istruzione occupa una posizione centrale. Si riferisce alla capacità dell'allenatore di strutturare l'allenamento, fornire una guida tecnica chiara e organizzare progressivamente il percorso di apprendimento. In termini organizzativi, questa dimensione svolge un ruolo stabilizzante: riduce l'ambiguità, chiarisce gli standard e gli obiettivi e costruisce un quadro prevedibile all'interno del quale gli atleti possono orientare i loro sforzi. La leadership tecnica non è quindi semplicemente una competenza specialistica, ma una forma di influenza che legittima l'autorità dell'allenatore/allenatrice. La percezione della competenza tecnica contribuisce alla costruzione della fiducia, elemento essenziale nel rapporto leader-follower.

La dimensione decisionale, articolata lungo il continuum democratico-autocratico, ci permette di analizzare come il potere è distribuito all'interno del gruppo. Il comportamento democratico è caratterizzato dalla consultazione degli atleti, dalla spiegazione delle decisioni e dalla promozione di un senso di partecipazione (Hassan & Nazarudin, 2023). Questo approccio può incoraggiare la responsabilità, l'interiorizzazione degli obiettivi e un rafforzato senso di appartenenza. Il comportamento autocratico, invece, si basa sulla centralizzazione e sul controllo, che a volte possono essere utili in situazioni di forte pressione o quando sono necessarie decisioni rapide (Hassan & Nazarudin, 2023). La rilevanza teorica di questa dimensione risiede nella possibilità di interpretare la leadership come regolazione del potere decisionale: modulando il livello di partecipazione, l'allenatore influenza la struttura gerarchica e la percezione di equità interna.

La dimensione del sostegno sociale introduce esplicitamente la componente relazionale della leadership sportiva. Comprende comportamenti orientati alla cura delle relazioni, all'ascolto e alla gestione delle tensioni interne. Nel contesto sportivo, caratterizzato da

competizione sia interna che esterna, il sostegno sociale svolge un ruolo regolatore nelle dinamiche emotive. Gli allenatori o le allenatrici che dimostrano attenzione alle esigenze individuali contribuiscono a creare un clima percepito come equo e rispettoso, con possibili ripercussioni sulla coesione del gruppo. La ricerca contemporanea indica che la percezione di uno stile di leadership orientato al sostegno è associata a livelli più elevati di soddisfazione e qualità nella relazione allenatore-atleta (Hassan & Nazarudin, 2023). Un'altra dimensione fondamentale è il feedback positivo e il rinforzo. Attraverso il riconoscimento esplicito di comportamenti appropriati, il/la leader guida implicitamente le norme del gruppo, stabilendo ciò che è apprezzato e ciò che è corretto. Il feedback non è un atto neutro: è un segnale simbolico che influenza la percezione della competenza e il senso di giustizia organizzativa. La coerenza nella distribuzione del rinforzo è particolarmente importante, poiché eventuali discrepanze possono essere interpretate come favoritismi o ingiustizie, con conseguenze per la coesione interna.

La forza teorica della LSS risiede nella possibilità di analizzare queste dimensioni in relazione ai risultati organizzativi. Studi empirici hanno dimostrato che specifici profili di leadership sono associati a variabili quali la soddisfazione, la coesione e lo sviluppo personale degli atleti (de Albuquerque et al., 2021). Ciò suggerisce che le dimensioni comportamentali identificate dalla scala non sono semplicemente categorie descrittive, ma fattori che contribuiscono a strutturare l'esperienza sportiva. Da un punto di vista metodologico, la LSS è stata oggetto di successive revisioni e analisi fattoriali volte a verificarne la validità e l'affidabilità. In particolare, studi recenti hanno riesaminato la struttura del costrutto utilizzando modelli statistici avanzati, confermando la rilevanza delle dimensioni identificate e proponendo possibili perfezionamenti (Chiu et al., 2017). Questo processo di validazione rafforza la solidità scientifica del modello e ne legittima l'uso come base teorica in ambito accademico. Tuttavia, è anche necessario riconoscere alcune questioni critiche. La LSS si basa principalmente su misure di percezione, il che implica che i risultati riflettono l'interpretazione soggettiva degli atleti. Sebbene questa prospettiva sia coerente con l'idea di leadership come processo relazionale, richiede cautela nell'interpretazione dei dati. Inoltre, la scala è stata sviluppata in un contesto culturale specifico e la sua applicazione in ambienti diversi può richiedere degli adattamenti. Nonostante queste limitazioni, la Leadership Scale for Sport è uno strumento teorico e metodologico fondamentale per comprendere come la leadership

nell'allenamento si traduca in comportamenti concreti e misurabili. Consente di collegare il modello multidimensionale a risultati organizzativi osservabili, fornendo un ponte tra la riflessione teorica e l'analisi empirica.

In conclusione, le dimensioni comportamentali identificate dalla LSS ci consentono di interpretare la leadership sportiva come un fenomeno complesso che integra competenza tecnica, gestione del potere decisionale, supporto relazionale e regolazione del feedback. Chi allena emerge come un leader in grado di influenzare il funzionamento del gruppo non solo attraverso strategie tattiche, ma anche attraverso la costruzione sistematica di un contesto organizzativo coerente e strutturato.

2.2.4 - Leadership dell'allenatore e qualità dell'esperienza sportiva

La leadership di chi allena nel contesto sportivo non si limita alla regolazione del comportamento individuale o alla gestione delle prestazioni tecniche, ma contribuisce in modo significativo alla costruzione della cultura di squadra e del clima organizzativo. La cultura, intesa come insieme di valori condivisi, norme implicite e aspettative comportamentali, non è un elemento spontaneo o neutro: si sviluppa progressivamente attraverso le scelte ripetute del/della leader, i metodi di comunicazione adottati e i criteri di valutazione implicitamente promossi. Attraverso le loro decisioni e il loro stile comportamentale, coloro che allenano stabiliscono ciò che è considerato una priorità all'interno del gruppo. Se l'enfasi è posta esclusivamente sui risultati, è probabile che si sviluppi una cultura fortemente orientata alla performance, in cui la tolleranza all'errore è limitata e la competizione interna può intensificarsi. Se, invece, chi esercita la leadership valorizza il miglioramento progressivo, l'impegno e la cooperazione, la cultura di squadra tenderà ad essere orientata all'apprendimento e allo sviluppo (Chelladurai e Saleh, 1980). In questo senso, la leadership non è solo un insieme di comportamenti, ma un processo che genera significati condivisi.

Le dimensioni comportamentali identificate dalla Scala di Leadership per lo Sport ci permettono di comprendere come questi processi sono strutturati nella pratica. Il modo in cui chi allena fornisce la formazione e l'istruzione contribuisce a definire il valore attribuito alla competenza tecnica e alla disciplina. Il grado di partecipazione al processo decisionale influenza la percezione dell'autonomia e della responsabilità collettiva. Il sostegno sociale influisce sulla percezione della sicurezza psicologica, mentre il feedback

positivo struttura implicitamente il sistema di ricompense simboliche all'interno del gruppo (Chelladurai e Saleh, 1980).

La leadership, quindi, agisce come un meccanismo per la costruzione di norme. Attraverso la ripetizione di determinati comportamenti, il/la leader stabilisce standard di condotta che vengono progressivamente interiorizzati dagli/dalle atleti/e. Ad esempio, la gestione degli errori è un indicatore significativo: se gli errori vengono trattati come opportunità di apprendimento, si consolida una cultura orientata alla crescita; se vengono pubblicamente stigmatizzati, può emergere un clima di evitamento e ansia da prestazione. Queste dinamiche influenzano non solo le prestazioni immediate, ma anche la stabilità delle relazioni interne.

La percezione di equità è un altro elemento chiave. Le decisioni relative alla distribuzione del tempo di gioco, alle responsabilità tattiche o al riconoscimento simbolico contribuiscono a plasmare la rappresentazione della giustizia organizzativa. La coerenza tra i criteri dichiarati e le scelte effettive influisce sulla fiducia nel leader e sulla coesione del gruppo. Studi recenti evidenziano come la percezione di uno stile di leadership coerente e di sostegno sia associata a livelli più elevati di soddisfazione e qualità nella relazione allenatore-atleta (Hassan & Nazarudin, 2023). La leadership dell'allenatore svolge anche un ruolo importante nella gestione dei conflitti interni. Le squadre sportive sono contesti in cui la competizione per i ruoli e le opportunità può generare tensioni. Il modo in cui il leader interviene in tali situazioni contribuisce a definire il clima organizzativo. Un approccio trasparente e coerente può impedire l'escalation dei conflitti, mentre una gestione percepita come arbitraria può alimentare dinamiche divisive.

Un ulteriore aspetto riguarda la continuità dell'esperienza sportiva. La qualità del clima creato dal/dalla leader può influenzare la permanenza degli/delle atleti/e all'interno dell'organizzazione. La ricerca empirica suggerisce che gli stili di leadership percepiti come di supporto e congruenti sono associati a un maggiore coinvolgimento e sviluppo personale (de Albuquerque et al., 2021). Ciò implica che la leadership contribuisce indirettamente alla stabilità organizzativa influenzando il livello di adesione e impegno a lungo termine. Da un punto di vista teorico, la leadership sportiva può essere interpretata come un processo di creazione collettiva di significato. Attraverso la loro narrazione degli eventi, gli allenatori attribuiscono significato ai successi e ai fallimenti, contribuendo a definire l'identità della squadra. La gestione della sconfitta, ad esempio, può essere

interpretata come un fallimento personale o come una fase di apprendimento; questa interpretazione non è neutra, ma dipende dal quadro narrativo proposto dal leader.

Le analisi fattoriali che seguono la proposta originale della Scala di Leadership per lo Sport hanno confermato la rilevanza delle dimensioni identificate, rafforzando l'idea che la leadership di coloro che allenano possa essere studiata come un costrutto complesso e scientificamente validato (Chiu et al., 2017). Questo ci permette di sostenere che il clima e la cultura della squadra non sono fenomeni astratti, ma risultati osservabili di specifici comportamenti di leadership.

In definitiva, la leadership dell'allenatore/allenatrice nel contesto sportivo può essere concepita come una funzione organizzativa integrata che contribuisce alla costruzione della cultura, delle norme e del clima. Non si limita a guidare le prestazioni, ma influisce anche sulla qualità delle relazioni, sulla percezione di equità e sulla stabilità del gruppo nel tempo. L'allenatore/allenatrice emerge come attore centrale nel plasmare l'ambiente sociale in cui si sviluppa l'esperienza sportiva, confermando la natura multidimensionale e sistemica della leadership nello sport.

2.3 - La leadership come relazione: Leader-Member Exchange (LMX), clima e dinamiche di gruppo

2.3.1 - La leadership come scambio relazionale: la prospettiva LMX nello sport

L'interpretazione relazionale della leadership rappresenta uno degli sviluppi più significativi nella letteratura contemporanea, in quanto sposta l'attenzione dal leader come unica “fonte” di influenza al processo di scambio che si instaura tra leader e seguaci. In questo contesto, la teoria dello scambio leader-membro (LMX) sostiene che la leadership si sviluppa attraverso relazioni diadiche differenziate, ovvero attraverso legami specifici che il/la leader instaura con ciascun membro del gruppo, caratterizzati da diversi livelli di fiducia, reciprocità e qualità dello scambio (Rezania et al., 2014). Il presupposto implicito è che la leadership non sia “distribuita” in modo uniforme, ma emerga da interazioni ripetute, dalla storia relazionale e dalle aspettative reciproche che si consolidano nel tempo. Nel contesto sportivo, il quadro LMX è particolarmente utile per due motivi. In primo luogo, il rapporto allenatore/allenatrice-atleta è spesso più stretto e continuo rispetto a molti rapporti leader-follower in altri contesti organizzativi: chi allena interagisce frequentemente con gli/le atleti/e, in situazioni di forte pressione e in ambienti

di lavoro altamente osservabili. In secondo luogo, la natura dell'attività sportiva amplifica il peso simbolico delle decisioni del/della leader e rende il legame relazionale un canale primario attraverso il quale l'atleta interpreta il proprio valore all'interno del gruppo. Da questo punto di vista, la qualità della relazione non è un fattore “accessorio” alla prestazione, ma un'infrastruttura organizzativa che sostiene l'adesione, la stabilità del gruppo e la continuità dell'impegno (Rezania et al., 2014). Il LMX ci permette anche di concettualizzare una questione delicata ma inevitabile nello sport: la differenziazione relazionale. È realistico aspettarsi che, all'interno di una squadra, l'allenatore/allenatrice costruisca relazioni più strette con alcuni atleti e più distanti con altri. Questa differenziazione può dipendere da molte variabili e valutazioni effettuate dal/dalla leader, come la considerazione, unicamente dal punto di vista tecnico, nei confronti dell'atleta, la frequenza con la quale la performance dell'atleta viene chiamata in causa, le responsabilità tattiche, l'esperienza, l'anzianità o la necessità di un'interazione più costante con determinati profili. In termini teorici, la differenziazione non è un problema in sé: può riflettere una gestione funzionale delle risorse relazionali del/la leader. Diventa problematica quando la differenziazione è percepita come arbitraria e mina la percezione di equità all'interno del gruppo, diventando fonte di conflitti latenti e di ridotta coesione. Grande importanza in tal senso si riflette nella considerazione globale che chi allena deve dimostrare nei confronti del gruppo squadra, in quanto solamente integrando in maniera completa ogni singolo atleta, il/la leader potrà essere considerato tale e potrà godere della credibilità necessaria affinché possa ricoprire il suo ruolo nel migliore dei modi. Tale considerazione, deve prescindere dal minutaggio che l'atleta può ritagliarsi durante la performance, in quanto il percorso di accompagnamento che l'atleta e il/la coach intraprendono deve essere totale e non limitarsi al perimetro del campo da gioco, percorso nel quale in benessere e la crescita dell'atleta, inteso come ragazzo/a, deve rappresentare il fulcro di massima attenzione.

Il punto cruciale, da una prospettiva relazionale, è che l'LMX non riguarda solo la “vicinanza” emotiva, ma anche la struttura dello scambio: quali risorse relazionali vengono scambiate (attenzione, feedback, opportunità di apprendimento, responsabilità, ascolto, riconoscimento) e con quale qualità e coerenza nel tempo. Le relazioni di alta qualità tendono ad essere interpretate dall'atleta come un segno di fiducia e considerazione; le relazioni di bassa qualità possono essere interpretate come distanza,

incertezza o scarso investimento. In un contesto in cui le prestazioni sono visibili e gli errori sono spesso giudicati immediatamente, tale interpretazione può influenzare la percezione di sicurezza e legittimità all'interno del gruppo (Rezania et al., 2014).

Dal punto di vista dello scambio leader-follower, la distinzione tra relazioni di alta qualità e relazioni di bassa qualità non è semplicemente una questione di grado di “vicinanza” emotiva tra chi allena e atleta, ma piuttosto di struttura e profondità dello scambio relazionale che si consolida nel tempo. Una relazione di alta qualità si basa sulla fiducia reciproca, sul rispetto professionale e sul riconoscimento individuale. In questo tipo di scambio, l'atleta percepisce che l'allenatore/allenatrice sta investendo attivamente nella sua crescita, che la guida ricevuta è orientata allo sviluppo e che eventuali correzioni non mettono in discussione il suo valore personale, ma rappresentano strumenti di miglioramento. La comunicazione tende ad essere più aperta, bidirezionale e caratterizzata da un feedback costruttivo. L'atleta, a sua volta, mostra una maggiore disponibilità ad assumersi responsabilità, ad accettare richieste impegnative e a tollerare i momenti di difficoltà, interpretandoli come parte di un percorso condiviso (Rezania et al., 2014).

Al contrario, una relazione di bassa qualità è caratterizzata da scambi prevalentemente formali e limitati alla dimensione strettamente tecnica. L'interazione è meno frequente o meno significativa, il feedback può essere percepito come distante o puramente valutativo e l'atleta può interpretare le richieste dell'allenatore/allenatrice come imposizioni piuttosto che come opportunità di crescita. In tali condizioni, la fiducia tende ad essere fragile e la comunicazione meno fluida; l'atleta può sviluppare un atteggiamento difensivo, cercando di evitare errori per paura di conseguenze negative piuttosto che perseguire attivamente il miglioramento.

La differenza tra relazioni di alta e bassa qualità non solo produce risultati emotivi diversi, ma influisce anche sulla struttura organizzativa del gruppo. Le relazioni di alta qualità promuovono l'identificazione con il progetto sportivo, l'interiorizzazione degli obiettivi e una maggiore coerenza tra le richieste di chi allena e il comportamento dell'atleta. Le relazioni di bassa qualità, invece, possono generare distacco, minore coinvolgimento e interpretazioni negative delle decisioni del/la leader, aumentando la probabilità di conflitti latenti o percezioni di ingiustizia.

Un elemento particolarmente rilevante è che la qualità della relazione è sempre mediata dalla percezione dell'atleta. Non è sufficiente che l'allenatore/allenatrice si consideri equo o disponibile: ciò che influisce sui risultati motivazionali e organizzativi è l'interpretazione soggettiva dello scambio. Se l'atleta percepisce coerenza, trasparenza e rispetto, la relazione tenderà ad essere classificata come di alta qualità; se percepisce distanza, imprevedibilità o favoritismi, la relazione sarà vissuta come debole o squilibrata, con conseguenze sulla fiducia e sulla stabilità dell'impegno.

In questo senso, la leadership relazionale nello sport si configura come una gestione consapevole della qualità percepita dello scambio. Chi allena influenza non solo attraverso ciò che fa, ma anche attraverso il significato che le sue azioni assumono agli occhi degli atleti. È proprio in questa dimensione percettiva che risiede la differenza sostanziale tra una relazione in grado di sostenere la motivazione nel lungo periodo e una relazione che, sebbene formalmente corretta, non riesce a generare un coinvolgimento autentico.

Nell'ottica LMX, anche la questione della reciprocità assume importanza. Una relazione di alta qualità non nasce solo dall'intenzione del/la leader, ma si costruisce attraverso cicli di interazione in cui entrambe le parti sperimentano coerenza e affidabilità nello scambio. Nello sport, ciò significa che la relazione si rafforza quando l'atleta percepisce che l'allenatore mantiene standard chiari e coerenti, offre una guida e un feedback riconoscibili come utili e dimostra un orientamento stabile verso lo sviluppo dell'atleta. Al contrario, se l'atleta percepisce imprevedibilità o incoerenza, lo scambio tende a indebolirsi e la relazione può ridursi a una semplice interazione formale. Gli studi applicati sottolineano che relazioni di alta qualità tra chi allena e atleta sono associate a risultati più favorevoli in termini di esperienza sportiva e adattamento, confermando l'importanza della dimensione relazionale come componente strutturale della leadership (Rezania et al., 2014).

2.3.2 - LMX, bisogni psicologici e continuità dell'impegno: un'interpretazione teorica

Uno dei motivi per cui la leadership relazionale svolge un ruolo centrale nello sport è il suo legame con la qualità dell'esperienza soggettiva dell'atleta. La letteratura evidenzia che il rapporto con chi allena è intrecciato con profondi processi motivazionali, contribuendo a sostenere o indebolire la percezione di autonomia, competenza e

connessione sociale. In particolare, la qualità del rapporto può essere interpretata come una condizione che facilita la soddisfazione dei bisogni psicologici fondamentali, con ripercussioni sulla stabilità della motivazione e dell'aderenza nel tempo (Vallerand, 2007).

La dimensione relazionale opera su un punto chiave: il significato attribuito alle richieste del/la leader. Da un punto di vista teorico, gli atleti non si limitano a reagire alle istruzioni, ma le interpretano. Se il rapporto è caratterizzato da fiducia, rispetto e riconoscimento, le richieste di chi allena tendono ad essere interiorizzate come coerenti con la crescita personale e l'identità sportiva dell'atleta. Questo processo di interiorizzazione rende la motivazione più stabile e meno dipendente dalle pressioni esterne. Se, invece, la relazione è percepita come distante o svalutante, le richieste possono essere interpretate come controllo e imposizione, favorendo un coinvolgimento strumentale e meno sostenibile. Recenti risultati mostrano che la qualità dello scambio allenatore-atleta è associata a indicatori psicologici rilevanti per la qualità dell'esperienza sportiva e la percezione della soddisfazione dei bisogni (Vallerand, 2007).

Un altro elemento teorico rilevante riguarda il ruolo della relazione come “rete di sicurezza”. Negli sport competitivi, l'atleta attraversa fasi di incertezza (selezione, panchina, errori, infortuni, perdita di forma) che possono minacciare la loro percezione di competenza. In questo contesto, una relazione di alta qualità può funzionare come meccanismo stabilizzante: l'atleta percepisce che l'errore o il declino non definiscono interamente il suo valore e che c'è spazio per lo sviluppo. Questo quadro riduce l'interpretazione catastrofica del fallimento e sostiene l'impegno continuo. La leadership relazionale, quindi, non è solo “sostegno emotivo”, ma una forma di governance dell'esperienza psicologica dell'atleta che si costruisce attraverso la continuità, la coerenza e i significati condivisi (Rezania et al., 2014; Vallerand, 2007).

Inoltre, la qualità della relazione può influenzare l'identificazione con la squadra: un atleta che percepisce fiducia e apprezzamento tende a sentirsi parte del progetto collettivo, sviluppando una maggiore disponibilità a cooperare e investire nel gruppo. In questo senso, l'LMX non solo produce effetti individuali, ma contribuisce anche a plasmare la dimensione collettiva, influenzando l'integrazione dell'individuo nel sistema della squadra. Ancora una volta, la letteratura recente evidenzia le connessioni tra la qualità

della relazione, l'identificazione e la soddisfazione con le dimensioni psicologiche rilevanti per l'adattamento (Vallerand, 2007).

Un momento particolarmente significativo per comprendere la qualità del rapporto allenatore/allenatrice-atleta è il modo in cui vengono gestiti gli errori. Nel contesto sportivo, un errore non è solo una deviazione tecnica dallo standard previsto, ma un evento con un forte impatto psicologico, in quanto può influenzare la percezione dell'atleta della propria competenza e il suo senso di legittimità all'interno del gruppo. Il modo in cui chi allena interviene in tali situazioni è un indicatore cruciale della qualità del rapporto. In un rapporto di alta qualità, gli errori tendono ad essere interpretati come parte integrante del processo di apprendimento. Il feedback viene fornito in modo strutturato e costruttivo, con l'obiettivo di correggere la prestazione senza compromettere la percezione del valore personale dell'atleta. Questo approccio incoraggia una reinterpretazione degli errori come opportunità di crescita e aiuta a sostenere il senso di autoefficacia. L'evidenza empirica conferma che il feedback dell'allenatore/allenatrice ha un'influenza significativa sulle variabili psicologiche centrali nell'esperienza sportiva. Uno studio sperimentale pubblicato su PMC ha dimostrato che il feedback di chi allena è associato a cambiamenti nel senso di benessere dell'atleta, nella percezione della competenza e nei livelli di motivazione durante l'attività sportiva. In particolare, il feedback percepito come positivo e costruttivo è correlato a una maggiore soddisfazione e a un maggiore coinvolgimento, suggerendo che la risposta di chi allena all'errore non agisce solo a livello tecnico, ma influisce direttamente anche sulla qualità dell'esperienza relazionale e motivazionale dell'atleta (Braun, 2024).

In relazioni di bassa qualità, al contrario, l'errore può assumere un valore minaccioso. Se il feedback è percepito come svalutante, incoerente o eccessivamente incentrato sulla colpa, l'atleta può sviluppare una maggiore sensibilità alla valutazione negativa e una ridotta fiducia in se stesso. In tali condizioni, l'errore non viene integrato nel processo di apprendimento, ma può diventare un fattore di allontanamento relazionale e un elemento che indebolisce la fiducia nello scambio con il/la leader.

La gestione dell'errore è quindi un momento critico in cui la qualità della relazione allenatore/allenatrice-atleta diventa particolarmente visibile. È un momento attraverso il quale la leadership relazionale può consolidare la motivazione e il senso di appartenenza, o contribuire a generare vulnerabilità e distacco. In questo senso, il feedback non è

semplicemente uno strumento tecnico di correzione, ma un atto relazionale che definisce implicitamente il modo in cui l'atleta è riconosciuto all'interno dell'organizzazione sportiva.

2.3.3 - Il clima motivazionale come risultato della leadership relazionale

Oltre alla relazione diadica, la leadership si manifesta nella costruzione del clima motivazionale, inteso come un insieme di percezioni condivise che guidano i comportamenti, le aspettative e i criteri di valutazione. Il clima è una proprietà emergente del gruppo: non coincide con l'intenzione del/la leader, ma con ciò che gli/le atleti/e percepiscono come “normale” e “apprezzato” all'interno dell'ambiente sportivo. In questo senso, il clima rappresenta un livello organizzativo intermedio tra la relazione individuale e la dinamica collettiva: è il contesto psicologico in cui le relazioni e le prestazioni acquisiscono significato. La letteratura sul clima creato da chi allena sottolinea che la leadership, attraverso la ripetizione di determinati comportamenti e criteri di feedback, produce un ambiente orientato in modo diverso. Un clima più orientato al compito e al miglioramento tende a favorire una partecipazione più adattiva e un migliore adattamento emotivo, mentre un clima incentrato sul confronto sociale e sui risultati può aumentare la pressione e la vulnerabilità psicologica, soprattutto quando gli errori diventano stigmatizzanti (Ruiz et al., 2019). Questo punto è rilevante perché mostra che la leadership non è solo “ciò che fa l'allenatore/allenatrice”, ma “il tipo di contesto che produce nel tempo” attraverso le sue scelte.

Da un punto di vista teorico, il clima si costruisce attraverso micro-segnali ripetuti: il modo in cui chi allena interpreta gli errori, il tipo di obiettivi che enfatizza, la coerenza tra ciò che dice e ciò che premia, la gestione pubblica o privata delle correzioni e la qualità del supporto relazionale offerto nei momenti critici. Quando questi segnali sono coerenti, gli atleti sviluppano un'aspettativa stabile di ciò che è richiesto e di come saranno valutati. Questa stabilità riduce l'incertezza e rende l'ambiente più prevedibile. Quando i segnali sono incoerenti o percepiti come ingiusti, il clima tende a diventare instabile e la squadra può sviluppare dinamiche di sfiducia.

Un punto particolarmente importante è che la leadership relazionale (LMX) e il clima non sono piani separati: interagiscono. Una relazione di alta qualità può amplificare la credibilità dei messaggi di chi allena e rendere più efficace la costruzione di un clima

orientato alla crescita; al contrario, una relazione fragile può rendere i messaggi dell'allenatore meno interiorizzabili e aumentare la probabilità che il clima sia percepito come controllante o competitivamente disfunzionale. Gli studi sul clima creato dal coach confermano l'importanza delle percezioni degli atleti come chiave per interpretare i risultati psicologici e adattivi (Ruiz et al., 2019), in linea con l'idea che il clima sia un fenomeno percettivo e collettivo.

Un aspetto particolarmente rilevante nella costruzione del clima motivazionale riguarda la modalità con cui il feedback viene erogato, in particolare la distinzione tra feedback fornito in pubblico e feedback fornito in privato. Tale distinzione non rappresenta una mera scelta comunicativa, ma assume una valenza relazionale e organizzativa significativa.

Il feedback pubblico possiede una funzione regolativa collettiva. Quando l'allenatore/allenatrice fornisce indicazioni o correzioni davanti al gruppo, non si rivolge soltanto al singolo atleta, ma contribuisce a definire implicitamente le norme di squadra. Attraverso il feedback pubblico vengono segnalati standard comportamentali, criteri di valutazione e priorità organizzative. In questo senso, il feedback pubblico può rafforzare la chiarezza normativa e la coerenza del sistema, fungendo da strumento di allineamento collettivo. Tuttavia, il feedback pubblico comporta anche rischi relazionali. Se la correzione dell'errore avviene in modo percepito come svalutante o umiliante, l'atleta può sperimentare una minaccia alla propria immagine sociale all'interno del gruppo. La dimensione pubblica amplifica il significato simbolico dell'intervento del coach, trasformando un errore tecnico in un evento potenzialmente identitario. In tali condizioni, il clima può orientarsi verso una maggiore cautela comportamentale, con atleti meno propensi ad assumere iniziativa per timore di esposizione negativa.

Il feedback privato, al contrario, tende a preservare la dimensione relazionale individuale. Fornendo correzioni in uno spazio riservato, l'allenatore può intervenire in modo più personalizzato, riducendo l'impatto sociale dell'errore e favorendo un'elaborazione più costruttiva. Questa modalità può risultare particolarmente funzionale in presenza di atleti più sensibili alla valutazione pubblica o in momenti di vulnerabilità psicologica. Dal punto di vista teorico, la scelta tra feedback pubblico e privato incide sulla percezione di sicurezza psicologica del gruppo. Un clima in cui l'errore viene corretto pubblicamente in modo rispettoso e orientato alla soluzione può sostenere la trasparenza e la

responsabilizzazione collettiva. Al contrario, un uso sistematico di feedback pubblico percepito come punitivo può generare un clima di evitamento e ridurre la qualità dello scambio relazionale. La distinzione tra pubblico e privato non deve essere interpretata in termini dicotomici assoluti, ma come variabile strategica nella gestione del clima. L'efficacia della modalità dipende dalla coerenza con la relazione coach-atleta e dal significato che gli atleti attribuiscono all'intervento del leader. In questo senso, la gestione del feedback rappresenta un punto di intersezione tra dimensione relazionale (LMX), costruzione del clima e dinamiche di gruppo.

2.3.4 - Dinamiche di gruppo, coesione e differenziazione relazionale

Le dinamiche di gruppo costituiscono un ulteriore livello attraverso il quale la leadership relazionale produce effetti organizzativi. Una squadra non è solo la somma delle relazioni individuali: è un sistema di interazioni tra pari, ruoli, alleanze, norme implicite e aspettative reciproche. La leadership di chi allena agisce su questo sistema sia direttamente (attraverso le decisioni e la gestione del gruppo) sia indirettamente (attraverso la qualità delle relazioni che costruisce e il clima che genera).

In termini teorici, la coesione del team può essere intesa come la forza dei legami che mantengono il gruppo concentrato su obiettivi comuni e un senso condiviso di appartenenza. La leadership relazionale contribuisce in modo significativo alla coesione perché modella due aspetti centrali: la fiducia nell'autorità e la percezione della giustizia interna. Se gli/le atleti/e percepiscono che le scelte dell'allenatore sono coerenti e comprensibili, il team tende a mantenere la stabilità anche in condizioni di stress. Se, invece, cresce l'idea che il/la leader tratti i membri in modo arbitrario, possono emergere sottogruppi, rivalità e conflitti latenti che riducono la capacità di cooperazione del gruppo. A questo punto, la differenziazione relazionale tipica dell'LMX torna ad essere centrale: le relazioni "forti" con alcuni atleti possono essere interpretate come una risorsa (ad esempio, leadership distribuita, punti di riferimento interni) o come una minaccia (favoritismi percepiti, disuguaglianza). La direzione dipende dalla trasparenza dei criteri e dal modo in cui l'allenatore gestisce la comunicazione e la coerenza delle proprie decisioni. I coach che individualizzano la relazione ma mantengono criteri chiari e coerenti riducono la probabilità che la differenziazione venga interpretata come ingiustizia; al contrario, una differenziazione opaca tende a portare a un deterioramento

della fiducia e a un indebolimento della coesione. La letteratura sul rapporto coach-atleta evidenzia come i comportamenti di chi allena orientati al sostegno, alla chiarezza e alla qualità della relazione siano associati a risultati psicologici e relazionali più favorevoli, contribuendo a sostenere l'esperienza e la stabilità delle dinamiche interne (Jowett & Lavallee, Nicolas & Yang, 2017). Da un punto di vista organizzativo, ciò implica che l'allenatore, attraverso la qualità della relazione, non solo influenza il singolo atleta, ma contribuisce anche a determinare il “tono” delle interazioni tra i compagni di squadra: un ambiente percepito come equo e solidale facilita la cooperazione e la condivisione delle responsabilità, mentre un ambiente percepito come ingiusto facilita i conflitti e la competizione interna disfunzionale.

Nel complesso, la leadership come relazione può essere interpretata come un processo multilivello: si sviluppa nella diade coach-atleta (LMX), si estende alla costruzione del clima motivazionale e si riflette nella coesione e nelle dinamiche di gruppo. Questa prospettiva ci permette di capire perché, nello sport, l'efficacia della leadership non può essere spiegata esclusivamente attraverso comportamenti tecnici o decisioni strategiche, ma richiede un'analisi della qualità delle relazioni e del contesto psicologico che il/la leader contribuisce a costruire nel tempo (Rezania et al., 2014; Ruiz et al., 2019; Vallerand, 2007).

CAPITOLO 3 – STRATEGIE PER UNA LEADERSHIP EFFICACE

3.1 - Leadership dell'allenatore/allenatrice e gestione del gruppo squadra

Il capitolo precedente ha analizzato le principali teorie sulla leadership e la loro applicazione al contesto sportivo, sottolineando come la figura di chi allena possa essere interpretata come un leader all'interno di un complesso sistema relazionale. Da questo punto di vista, la leadership non è solo un insieme di comportamenti individuali, ma un processo dinamico che prende forma nelle interazioni tra il/la leader e gli altri membri del gruppo.

Partendo da queste premesse teoriche, questo capitolo si concentra più specificamente sulle dinamiche che caratterizzano il gruppo di squadra. In particolare, analizzeremo come lo stile di leadership del coach possa influenzare il funzionamento del gruppo, incidendo su variabili fondamentali quali la coesione della squadra, la definizione delle norme di gruppo, l'organizzazione dei ruoli e delle gerarchie e la gestione dei conflitti tra gli atleti. L'obiettivo è comprendere come la leadership sportiva contribuisca a orientare le dinamiche relazionali della squadra e a creare condizioni che favoriscono la collaborazione e il raggiungimento degli obiettivi collettivi.

Nel contesto sportivo, la squadra rappresenta un sistema sociale complesso in cui interagiscono dinamiche psicologiche, relazionali e organizzative. All'interno di questo sistema, chi allena svolge un ruolo centrale non solo nella preparazione tecnica e tattica degli/le atleti/e, ma anche nella gestione delle relazioni e nel funzionamento complessivo del gruppo. La leadership sportiva non si limita quindi alla semplice trasmissione di istruzioni tecniche, ma comprende una serie di comportamenti e strategie di comunicazione che influenzano il modo in cui gli/le atleti/e percepiscono il proprio ruolo, collaborano tra loro e interpretano gli obiettivi della squadra.

La letteratura sulla leadership nello sport evidenzia come il comportamento del/la leader possa influenzare profondamente l'atmosfera della squadra, la qualità delle relazioni interpersonali e il livello di coinvolgimento degli atleti nel processo sportivo. In particolare, il modello proposto da Chelladurai & Saleh (1980) è stato uno dei contributi più significativi alla comprensione di come i comportamenti di leadership si manifestano

nel contesto sportivo. Gli autori identificano diverse dimensioni del comportamento dell'allenatore, tra cui l'orientamento all'allenamento e all'istruzione, il sostegno sociale, il feedback positivo e diversi stili decisionali, come il comportamento democratico e autocratico. Queste dimensioni descrivono non solo il modo in cui gli allenatori organizzano le attività sportive, ma anche il modo in cui contribuiscono a costruire l'ambiente relazionale all'interno della squadra.

Quando il/la leader sportivo svolge il proprio ruolo in modo efficace, la squadra tende a sviluppare livelli più elevati di collaborazione, fiducia e impegno. Al contrario, una leadership percepita come incoerente o eccessivamente autoritaria può generare tensioni interne, ridurre la motivazione e compromettere la qualità delle relazioni tra i membri del gruppo. La leadership sportiva deve quindi essere interpretata come un processo dinamico in cui le azioni del/la leader influenzano costantemente il funzionamento del sistema di squadra (Carron, Colman, Wheeler, & Stevens, 2002).

Un aspetto centrale di questo processo riguarda la capacità del/la leader di creare un ambiente che favorisca la cooperazione tra gli/le atleti/e. Nello sport, in particolare negli sport di squadra, le prestazioni individuali sono strettamente intrecciate con il funzionamento collettivo. Ciò significa che la qualità delle relazioni tra i membri del gruppo può influenzare direttamente la capacità della squadra di raggiungere i propri obiettivi. Il/la leader diventa quindi una figura che non solo guida il gruppo verso il successo sportivo, ma contribuisce anche a definire le norme relazionali che regolano le interazioni tra gli/le atleti/e. Da questo punto di vista, la leadership di chi allena può essere considerata uno dei principali fattori che influenzano le dinamiche di squadra. Attraverso le loro decisioni, lo stile di comunicazione e la gestione delle relazioni interpersonali, gli/le allenatori/allenatrici contribuiscono a definire il clima psicologico della squadra, influenzando variabili quali la coesione, la fiducia reciproca, la percezione di equità e la disponibilità degli atleti a collaborare per raggiungere obiettivi comuni.

Le dinamiche di gruppo nello sport sono quindi il risultato di una costante interazione tra diversi fattori: le caratteristiche individuali degli/le atleti/e, il contesto organizzativo della squadra e lo stile di leadership adottato da chi ricopre ruoli di comando. Tra questi fattori, la leadership è uno degli elementi più importanti, poiché funge da catalizzatore che influenza il modo in cui gli atleti interpretano le loro esperienze sportive e il loro ruolo all'interno della squadra.

3.1.1 - Coesione di squadra e feedback attivo

Nel contesto degli sport di squadra, uno degli elementi più importanti per comprendere il funzionamento di un gruppo è la coesione. Questo termine si riferisce al grado di unità e integrazione che caratterizza i membri di un gruppo nel perseguimento di obiettivi condivisi. Nella psicologia dello sport, la coesione è generalmente definita come la tendenza dei membri del gruppo a rimanere uniti e a collaborare per raggiungere obiettivi comuni, sia in termini di prestazioni atletiche che di relazioni (Carron, et al., 2002). La coesione di squadra non riguarda solo la qualità delle relazioni interpersonali tra gli atleti, ma include anche obiettivi condivisi, senso di appartenenza al gruppo e disponibilità a collaborare per il bene della squadra. Quando questi elementi sono presenti, il gruppo tende a funzionare in modo più efficace, poiché gli/le atleti/e sviluppano un maggiore senso di responsabilità collettiva e sono più inclini a sostenersi a vicenda nei momenti di difficoltà.

Diversi studi hanno dimostrato che la coesione è un fattore determinante per il successo delle squadre sportive. In particolare, la meta-analisi condotta da Carron et al. (2002) ha mostrato una relazione significativa tra la coesione del gruppo e le prestazioni atletiche, evidenziando come le squadre con livelli più elevati di coesione tendano a ottenere risultati migliori rispetto ai gruppi meno integrati. Questo risultato può essere spiegato considerando che un gruppo coeso facilita la comunicazione tra i membri della squadra, migliora il coordinamento delle azioni e rafforza la fiducia reciproca tra i componenti della stessa. In questo contesto, la leadership di chi allena svolge un ruolo fondamentale nella costruzione e nel mantenimento della coesione del gruppo. Gli/le allenatori/allenatrici non si limitano a fornire una guida tecnica e tattica, ma contribuiscono in modo significativo a definire il clima relazionale della squadra. Attraverso il loro stile, i leader possono incoraggiare la collaborazione tra gli/le atleti/e, promuovere obiettivi condivisi e rafforzare il senso di appartenenza al gruppo.

Il modello di leadership sportiva proposto da Chelladurai & Saleh (1980) offre un importante contributo alla comprensione di come il comportamento di chi allena possa influenzare la coesione del gruppo. Gli autori identificano diverse dimensioni del comportamento di leadership nello sport, tra cui l'orientamento all'allenamento e all'istruzione, il sostegno sociale, il feedback positivo e i metodi decisionali adottati dal/la

leader. In particolare, il sostegno sociale e il feedback positivo sono due dimensioni particolarmente rilevanti per la costruzione della coesione della squadra.

Il sostegno sociale si riferisce alla capacità dell'allenatore/allenatrice di mostrare attenzione alle esigenze personali degli/le atleti/e offrendo loro sostegno emotivo e riconoscimento dei loro sforzi. Quando gli/le atleti/e percepiscono che il/la leader è interessato al loro benessere e al loro sviluppo personale, tendono a sviluppare una maggiore fiducia nella guida tecnica e nei loro compagni di squadra. Questa percezione di sostegno contribuisce a rafforzare le relazioni all'interno del gruppo e a promuovere la collaborazione tra gli/le atleti/e.

Un altro elemento importante è il feedback positivo fornito dall'allenatore. Riconoscere i progressi e gli sforzi individuali è uno strumento importante per rafforzare la motivazione degli/le atleti/e e promuovere un clima relazionale positivo all'interno della squadra. Quando il/la leader valorizza il contributo dei singoli membri del gruppo, gli/le atleti/e sono più propensi a sviluppare un maggiore senso di appartenenza alla squadra e ad essere più disponibili a collaborare con i loro compagni.

La coesione del gruppo è influenzata anche dalla qualità del rapporto tra chi allena e gli/le atleti/e. Secondo il modello relazionale proposto da Jowett e Lavalley (2007), il rapporto allenatore/allenatrice-atleta si basa su quattro dimensioni principali: vicinanza emotiva, impegno reciproco, complementarità dei ruoli e co-orientamento. Quando queste dimensioni sono presenti, il rapporto tra il/la leader e gli/le atleti/e tende ad essere caratterizzato da fiducia, rispetto reciproco e collaborazione, elementi che contribuiscono a rafforzare la coesione del gruppo. In questo senso, la leadership di chi allena può essere interpretata come un processo relazionale attraverso il quale il/la leader contribuisce a plasmare le dinamiche del gruppo della squadra. Attraverso la comunicazione, le decisioni e il modo in cui gestiscono le relazioni interpersonali, gli/le allenatori/allenatrici influenzano il modo in cui gli/le atleti/e percepiscono la squadra e il loro ruolo al suo interno.

È importante sottolineare che la coesione non è una condizione stabile e permanente, ma un processo dinamico che si sviluppa nel tempo. Le dinamiche relazionali della squadra possono cambiare durante la stagione, a seconda dei risultati ottenuti, delle esperienze condivise e delle interazioni tra i membri del gruppo. In questo contesto, chi allena deve

essere in grado di monitorare costantemente l'atmosfera della squadra, intervenendo quando emergono segni di tensione o disgregazione tra gli atleti.

Costruire la coesione richiede quindi un equilibrio tra la valorizzazione dell'individualità e la promozione degli obiettivi collettivi. Un leader efficace è in grado di riconoscere le differenze tra i componenti della squadra ed integrarli in un progetto condiviso. In questo modo, la leadership contribuisce non solo a migliorare le prestazioni atletiche, ma anche a sviluppare relazioni positive e durature tra i membri del gruppo.

3.1.2 - Norme di gruppo e clima della squadra

All'interno di una squadra, oltre alla coesione tra i membri, giocano un ruolo fondamentale le norme condivise che regolano il comportamento degli/le atleti/e e definiscono il clima relazionale della squadra. Le norme di gruppo possono essere definite come l'insieme di regole, aspettative e standard comportamentali che guidano le interazioni tra i membri del gruppo e stabiliscono ciò che è considerato accettabile o inaccettabile all'interno della squadra. Nel contesto sportivo, queste norme coprono vari aspetti della vita della squadra, tra cui il livello di impegno richiesto nell'allenamento, il rispetto per i compagni di squadra, l'atteggiamento nei confronti delle decisioni tecniche e la gestione delle relazioni interpersonali.

Le norme di gruppo svolgono un ruolo importante nel garantire stabilità e prevedibilità nelle dinamiche di squadra. Quando gli/le atleti/e condividono aspettative chiare riguardo al comportamento, diventa più facile coordinare le attività sportive e mantenere un ambiente di lavoro cooperativo. Al contrario, l'assenza di norme condivise può generare incertezza e conflitti, poiché i membri della squadra non hanno riferimenti chiari per interpretare le situazioni che si presentano nel contesto sportivo.

La definizione delle norme di gruppo non avviene in modo spontaneo o casuale, ma è fortemente influenzata dalla leadership di chi allena. Coloro che ricoprono il ruolo di guida tecnica contribuiscono in modo significativo alla costruzione del clima di squadra attraverso le loro decisioni, lo stile di comunicazione e il modo in cui gestiscono le relazioni tra i componenti della squadra. Secondo il modello di leadership nello sport sviluppato da Chelladurai & Saleh (1980), il comportamento di chi esercita la leadership può essere descritto attraverso varie dimensioni, tra cui l'orientamento all'allenamento e all'istruzione, il sostegno sociale e i metodi decisionali adottati nella gestione del gruppo.

Tra queste dimensioni, il comportamento democratico e autocratico è particolarmente rilevante nella formazione delle norme di gruppo.

Nel caso di uno stile di leadership democratico, chi allena tende a coinvolgere gli/le atleti/e nei processi decisionali riguardanti la gestione della squadra. Questo approccio incoraggia la partecipazione attiva dei membri del gruppo e contribuisce a rafforzare il senso di responsabilità collettiva. Gli/le atleti/e che sentono di avere l'opportunità di esprimere le proprie opinioni e di partecipare alla definizione delle regole della squadra tendono a sviluppare una maggiore identificazione con il gruppo e i suoi obiettivi. Questo processo incoraggia la costruzione di norme condivise che vengono interiorizzate dagli/le atleti/e e rispettate con maggiore convinzione (Chelladurai & Saleh, 1980).

Al contrario, uno stile di leadership fortemente autocratico è caratterizzato da una maggiore centralizzazione delle decisioni nelle mani della guida tecnica. In questo caso, le norme di gruppo sono stabilite principalmente da chi allena e comunicate agli/le atleti/e come regole da seguire. Sebbene questo approccio possa essere efficace in alcune situazioni, come quando è necessario prendere decisioni rapide o mantenere un alto livello di disciplina, a lungo andare può ridurre il coinvolgimento degli atleti nei processi decisionali e limitare la loro percezione di autonomia all'interno della squadra (Chelladurai & Saleh, 1980).

Un altro elemento strettamente correlato alle norme di gruppo riguarda il clima psicologico della squadra. Il clima può essere definito come l'insieme delle percezioni condivise dagli/le atleti/e riguardo all'ambiente relazionale e motivazionale che caratterizza il gruppo. Citazione In altre parole, il clima rappresenta il modo in cui gli/le atleti/e interpretano l'atmosfera della squadra e il modo in cui vengono gestite le relazioni interpersonali e le attività sportive.

Numerosi studi hanno dimostrato che il comportamento di chi allena influenza in modo significativo la percezione del clima da parte dei componenti del team. In particolare, la letteratura sulla psicologia dello sport ha sottolineato l'importanza del clima motivazionale creato dall'allenatore/allenatrice. Secondo Smith, Smoll e Cumming (2007), il modo in cui esercita la leadership comunica con la squadra, fornisce feedback e gestisce le situazioni di successo o di fallimento può contribuire a creare un clima orientato al miglioramento personale o un clima caratterizzato da un'eccessiva pressione competitiva.

Quando la guida tecnica promuove un clima orientato all'apprendimento e allo sviluppo delle abilità, i membri della squadra tendono a percepire l'ambiente sportivo come un contesto sicuro in cui è possibile migliorare senza eccessiva paura di commettere errori. In questo tipo di clima, essi sono incoraggiati a collaborare tra loro, a sostenersi a vicenda e a concentrarsi sul miglioramento delle proprie abilità. Questo approccio promuove lo sviluppo di norme di gruppo basate sulla cooperazione, sul rispetto reciproco e sull'apprezzamento degli sforzi individuali. Al contrario, un clima eccessivamente incentrato sulla competizione interna può generare tensione tra i membri della squadra e incoraggiare lo sviluppo di norme basate sul confronto costante tra di essi. In queste situazioni, i componenti della squadra possono percepire i/le loro compagni/e come rivali piuttosto che come collaboratori/collaboratrici, con conseguenze negative per il funzionamento del gruppo (Carron et al., 2002).

La leadership di chi allena svolge quindi un ruolo decisivo nella regolazione del clima e delle norme del gruppo della squadra. Attraverso il suo comportamento quotidiano, il/la leader contribuisce a definire gli standard relazionali che guidano le interazioni tra gli/le atleti/e. Quando questi standard sono caratterizzati da coerenza, rispetto e chiarezza delle aspettative, il gruppo tende a sviluppare un clima positivo che favorisce la collaborazione e il raggiungimento degli obiettivi sportivi. Da questo punto di vista, la capacità dell'allenatore/allenatrice di costruire norme di gruppo condivise è una competenza fondamentale della leadership sportiva. Definire regole chiare e coerenti non solo aiuta a mantenere l'ordine e la disciplina all'interno della squadra, ma favorisce anche la creazione di un ambiente relazionale in cui gli atleti possono esprimere il loro potenziale e sviluppare relazioni positive con i compagni di squadra.

3.1.3 - Gestione dei conflitti nel gruppo squadra

Nel contesto dello sport giovanile, i conflitti possono assumere forme diverse e manifestarsi in modi differenti. Essi possono emergere attraverso incomprensioni tra compagni e compagne di squadra, percezioni di ingiustizia nella distribuzione delle opportunità di gioco, difficoltà nella gestione delle emozioni durante le competizioni oppure frustrazione legata agli errori individuali. In queste situazioni, gli/le atleti/e più giovani possono incontrare difficoltà nel gestire le proprie reazioni emotive, rendendo

necessario l'intervento della figura adulta di riferimento rappresentata dall'allenatore/allenatrice (Carron et al., 2002).

La leadership di chi allena svolge quindi un ruolo fondamentale nel prevenire e gestire le dinamiche conflittuali all'interno del gruppo squadra. Secondo il modello della leadership nello sport elaborato da Chelladurai & Saleh (1980), il comportamento del/della leader influisce non soltanto sulla dimensione tecnica dell'attività sportiva, ma anche sulla qualità delle relazioni tra i membri della squadra. In particolare, le dimensioni del supporto sociale e della comunicazione con gli/le atleti/e risultano particolarmente rilevanti nella gestione delle tensioni che possono emergere nel gruppo.

Una delle competenze principali della leadership sportiva consiste nella capacità di riconoscere tempestivamente i segnali che indicano la presenza di tensioni tra i membri della squadra. Attraverso l'osservazione delle interazioni quotidiane tra gli/le atleti/e e la qualità della comunicazione durante gli allenamenti e le competizioni, l'allenatore / allenatrice può individuare precocemente situazioni di disagio che potrebbero evolvere in conflitti più evidenti. Intervenire in modo tempestivo consente spesso di prevenire l'escalation delle tensioni e di mantenere un clima relazionale positivo all'interno del gruppo. Un elemento particolarmente importante nella gestione dei conflitti riguarda la modalità con cui l'allenatore/allenatrice comunica con gli/le atleti/e. La comunicazione rappresenta infatti uno degli strumenti principali attraverso cui il / la leader può mediare le tensioni e favorire il confronto tra i membri della squadra. Una comunicazione basata sull'ascolto attivo e sul rispetto reciproco consente agli/alle atleti/e di esprimere le proprie difficoltà e di confrontarsi con i compagni e le compagne di squadra in modo costruttivo. In questo senso, la leadership sportiva assume anche una funzione educativa, poiché contribuisce allo sviluppo delle competenze relazionali degli/delle atleti/e.

La letteratura sulla relazione coach-atleta sottolinea inoltre come la qualità del rapporto tra l'allenatore/allenatrice e gli/le atleti/e influenzi significativamente la gestione delle situazioni conflittuali (Jowett & Lavalley, 2007). Secondo il modello proposto da Jowett e Lavalley (2007), relazioni caratterizzate da fiducia, rispetto reciproco e comunicazione efficace favoriscono la creazione di un ambiente sportivo in cui gli/le atleti/e si sentono supportati/e e compresi/e. In queste condizioni, gli/le atleti/e sono più propensi/e a condividere eventuali difficoltà con il / la leader, permettendo di affrontare le tensioni in modo più sereno e costruttivo.

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda il modo in cui l'allenatore/allenatrice gestisce gli errori degli/delle atleti/e. Nello sport, l'errore rappresenta una componente inevitabile del processo di apprendimento e di miglioramento delle prestazioni. Tuttavia, la percezione dell'errore può influenzare significativamente il clima emotivo della squadra. Quando gli errori vengono interpretati come fallimenti personali o vengono accompagnati da critiche eccessivamente punitive, gli/le atleti/e possono sviluppare sentimenti di insicurezza e tensione nei confronti dei compagni e delle compagne di squadra. Al contrario, quando chi allena promuove una cultura dell'errore orientata all'apprendimento, gli/le atleti/e tendono a percepire le difficoltà come opportunità di miglioramento (Jowett & Lavallee, 2007). Secondo Smith et al. (2007), il comportamento del/della coach e la qualità del feedback fornito agli/alle atleti/e influenzano direttamente il clima motivazionale della squadra. Un feedback costruttivo e orientato allo sviluppo delle competenze contribuisce a ridurre le tensioni e a promuovere un ambiente sportivo caratterizzato da maggiore collaborazione e supporto reciproco.

In questa prospettiva, la gestione dei conflitti rappresenta una componente essenziale della leadership nello sport giovanile. Attraverso un approccio basato sulla comunicazione, sull'ascolto e sulla valorizzazione degli/delle atleti/e, l'allenatore/allenatrice può contribuire a trasformare le tensioni inevitabili della vita di squadra in opportunità di crescita personale e collettiva. In questo modo, il conflitto non viene percepito come un elemento esclusivamente negativo, ma come una componente naturale delle relazioni di gruppo che può favorire lo sviluppo di competenze sociali e relazionali tra gli/le atleti/e.

3.1.4 - Leadership percepita e funzionamento del gruppo squadra

Un ulteriore elemento fondamentale per comprendere le dinamiche del gruppo squadra riguarda la leadership percepita dagli/dalle atleti/e. Con questo termine si fa riferimento al modo in cui i membri della squadra interpretano e valutano il comportamento dell'allenatore/allenatrice. La leadership non può infatti essere considerata esclusivamente come un insieme di azioni o decisioni messe in atto dal / dalla leader, ma deve essere interpretata anche alla luce delle percezioni sviluppate dagli/dalle atleti/e nei confronti della guida tecnica. In altre parole, l'efficacia della leadership dipende in larga misura dal modo in cui essa viene percepita e interpretata dai membri del gruppo.

Nel contesto sportivo, la percezione della leadership influisce direttamente sulla qualità delle relazioni tra gli/le atleti/e e la guida tecnica e sul funzionamento complessivo della squadra. Quando gli/le atleti/e percepiscono la leadership come competente, coerente e supportiva, tendono a sviluppare livelli più elevati di fiducia nei confronti del/della leader e a mostrare maggiore disponibilità a collaborare con i compagni e le compagne di squadra. Al contrario, una leadership percepita come incoerente o ingiusta può generare insoddisfazione e compromettere il clima relazionale del gruppo.

Il modello della leadership nello sport proposto da Chelladurai & Saleh (1980) sottolinea come la percezione degli/delle atleti/e rappresenti un elemento centrale per comprendere l'efficacia dei comportamenti di leadership. Secondo questo approccio, la soddisfazione e il coinvolgimento degli/delle atleti/e dipendono in larga parte dal grado di corrispondenza tra lo stile di leadership adottato da chi allena e le aspettative degli/delle atleti/e. Quando questa corrispondenza è elevata, gli/le atleti/e tendono a percepire la leadership come adeguata alle esigenze della squadra, favorendo così il funzionamento positivo del gruppo.

La leadership percepita influenza anche il modo in cui gli/le atleti/e interpretano le decisioni tecniche e organizzative prese dall'allenatore/allenatrice. In un contesto caratterizzato da elevati livelli di fiducia nei confronti della guida tecnica, gli/le atleti/e sono più propensi/e ad accettare le decisioni del/della leader anche quando queste comportano sacrifici personali, come la riduzione del tempo di gioco o l'assegnazione di ruoli meno centrali all'interno della squadra. Questo processo contribuisce a mantenere la stabilità delle dinamiche di gruppo e a prevenire tensioni tra i membri della squadra.

La percezione della leadership è inoltre strettamente collegata alla qualità della relazione che si instaura tra l'allenatore/allenatrice e gli/le atleti/e. La letteratura sulla relazione coach-atleta evidenzia come relazioni caratterizzate da fiducia, rispetto reciproco e comunicazione efficace favoriscano una percezione più positiva della leadership (Jowett & Lavalley, 2007). Quando gli/le atleti/e percepiscono che il/la leader è interessato/a al loro sviluppo personale e sportivo, tendono a interpretare le azioni della guida tecnica in modo più favorevole e a sviluppare un maggiore senso di appartenenza alla squadra. In questo senso, la leadership percepita può influenzare anche il livello di motivazione degli/delle atleti/e.

Studi sulla psicologia dello sport hanno evidenziato come il comportamento del/della coach e il clima motivazionale creato all'interno della squadra possano incidere significativamente sull'impegno degli/delle atleti/e nelle attività sportive. Secondo Smith et al. (2007), un clima caratterizzato da supporto, incoraggiamento e feedback costruttivo favorisce lo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti dell'attività sportiva e contribuisce a rafforzare la motivazione degli/delle atleti/e. Quando gli/le atleti/e percepiscono la leadership come equa e coerente, tendono inoltre a sviluppare una maggiore disponibilità a collaborare con i compagni e le compagne di squadra. Questo processo contribuisce a rafforzare la coesione del gruppo e a migliorare la qualità delle relazioni interpersonali all'interno della squadra (Carron et al., 2002). La leadership percepita diventa quindi un elemento chiave per comprendere il modo in cui le dinamiche relazionali influenzano il funzionamento del team sportivo.

Nel contesto dello sport giovanile, questo aspetto assume un'importanza ancora maggiore. Gli/le atleti/e più giovani tendono infatti a attribuire un valore significativo alla figura dell'allenatore/allenatrice, che spesso rappresenta uno dei principali punti di riferimento nel percorso sportivo. La percezione di essere supportati/e e valorizzati/e dal/dalla leader può contribuire a rafforzare la fiducia degli/delle atleti/e nelle proprie capacità e a favorire lo sviluppo di un rapporto positivo con l'attività sportiva.

La leadership percepita rappresenta quindi un elemento centrale nel funzionamento del gruppo squadra. Attraverso la qualità delle relazioni che costruisce con gli/le atleti/e, l'allenatore/allenatrice contribuisce a creare un ambiente sportivo in cui i membri della squadra si sentono coinvolti, motivati e responsabili del successo collettivo. In questa prospettiva, la leadership non può essere considerata esclusivamente come un insieme di comportamenti tecnici, ma deve essere interpretata come un processo relazionale che influenza profondamente il modo in cui il gruppo squadra si sviluppa e funziona nel tempo.

3.2 - Self determination theory applicata allo sport

3.2.1 - I fondamenti della self determination theory

La *Self-Determination Theory* (SDT), sviluppata da Deci e Ryan (2000), rappresenta uno dei modelli teorici più influenti nello studio della motivazione umana e trova ampia applicazione anche nel contesto sportivo. La teoria si basa sull'idea che gli individui

possiedano una naturale tendenza alla crescita, allo sviluppo delle proprie competenze e alla ricerca di esperienze che favoriscano il proprio benessere psicologico. Tuttavia, affinché queste tendenze possano esprimersi pienamente, è necessario che l'ambiente sociale in cui le persone sono inserite favorisca determinate condizioni psicologiche e relazionali (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Uno degli aspetti centrali della Self-Determination Theory riguarda la distinzione tra diverse forme di motivazione che si differenziano in base al grado di autodeterminazione percepito dall'individuo. La teoria propone infatti che la motivazione non sia un fenomeno unitario, ma che possa assumere forme differenti a seconda delle ragioni che spingono una persona a svolgere una determinata attività. In questa prospettiva, la motivazione viene collocata lungo un continuum che va da forme completamente autodeterminate a forme completamente controllate (Ryan & Deci, 2000; Ng et al., 2012). All'estremità più autodeterminata del continuum si colloca la motivazione intrinseca. Questa forma di motivazione si manifesta quando una persona svolge un'attività per il piacere, l'interesse o la soddisfazione che essa genera. Nel contesto sportivo, gli/le atleti/e intrinsecamente motivati/e partecipano all'attività sportiva perché trovano lo sport divertente, stimolante e gratificante. L'allenamento e la competizione vengono vissuti come opportunità per mettersi alla prova, migliorare le proprie abilità e sperimentare sensazioni positive legate alla pratica sportiva (Ryan & Deci, 2000). Diversamente, la motivazione estrinseca riguarda quei comportamenti che vengono messi in atto per ottenere una ricompensa o per evitare una conseguenza negativa. Nel contesto sportivo, gli/le atleti/e possono essere motivati/e estrinsecamente quando partecipano agli allenamenti per ricevere approvazione da parte dell'allenatore / allenatrice, per ottenere riconoscimento sociale, per vincere competizioni o per soddisfare le aspettative di genitori e altre figure significative. Tuttavia, la Self-Determination Theory evidenzia come la motivazione estrinseca non rappresenti una categoria omogenea, ma possa assumere diverse forme che variano in base al grado di autonomia percepito dall'individuo (Deci & Ryan, 2000). In particolare, Deci & Ryan (2000) distinguono diverse tipologie di regolazione motivazionale che si collocano lungo il continuum dell'autodeterminazione. La forma meno autonoma di motivazione estrinseca è rappresentata dalla regolazione esterna, in cui il comportamento è guidato esclusivamente da ricompense o punizioni. In questo caso, l'individuo svolge l'attività unicamente per ottenere un beneficio esterno o per evitare conseguenze negative.

Un livello leggermente più autonomo è rappresentato dalla regolazione introiettata. In questa situazione, il comportamento è guidato da pressioni interne come il senso di colpa, il desiderio di evitare il fallimento o la necessità di mantenere un'immagine positiva di sé. Nel contesto sportivo, questo può accadere quando un atleta si allena principalmente per dimostrare il proprio valore o per non deludere le aspettative degli altri. Successivamente si colloca la regolazione identificata, che rappresenta una forma di motivazione più autonoma. In questo caso, l'individuo riconosce il valore dell'attività e la considera importante per il proprio sviluppo personale. Nel contesto sportivo, un atleta o un'atleta può impegnarsi negli allenamenti perché riconosce che l'attività sportiva contribuisce al proprio miglioramento fisico, tecnico o personale. La forma più autonoma di motivazione estrinseca è rappresentata dalla regolazione integrata. In questa situazione, l'attività viene pienamente integrata nel sistema di valori e nell'identità personale dell'individuo. Lo sport diventa quindi parte integrante della propria identità e del proprio stile di vita, anche se l'attività non è necessariamente svolta per il piacere intrinseco che essa genera. All'estremità opposta del continuum si colloca invece l'amotivazione, che rappresenta una condizione in cui l'individuo non percepisce alcuna ragione per impegnarsi nell'attività. In questa situazione, gli/le atleti/e possono sperimentare una mancanza di interesse o una percezione di inefficacia personale, arrivando a mettere in discussione il valore stesso dell'attività sportiva (Ryan & Deci, 2000). Un elemento particolarmente rilevante della Self-Determination Theory riguarda il fatto che queste diverse forme di motivazione non siano statiche, ma possano evolvere nel tempo. La motivazione degli/delle atleti/e dipende infatti in larga misura dalle esperienze che essi/e vivono all'interno del proprio contesto sportivo e dalle interazioni con le figure di riferimento presenti in esso. In particolare, il comportamento di chi allena e il clima motivazionale creato all'interno della squadra possono influenzare significativamente il tipo di motivazione sviluppato dagli/dalle atleti/e (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Adie, Duda & Ntoumanis, 2008). Quando l'ambiente sportivo favorisce il sostegno all'autonomia, il riconoscimento degli sforzi e la valorizzazione delle competenze degli/delle atleti/e, è più probabile che gli individui sviluppino forme di motivazione più autonome. In queste condizioni, gli/le atleti/e tendono a interiorizzare progressivamente il valore dell'attività sportiva, passando da forme di motivazione più controllate a forme progressivamente più autodeterminate. Al contrario, contesti sportivi caratterizzati da

pressione eccessiva, controllo rigido o scarsa attenzione ai bisogni degli/delle atleti/e possono ostacolare questo processo di interiorizzazione e favorire forme di motivazione più controllate o addirittura situazioni di amotivazione (Ng et al., 2012). In questa prospettiva, la Self-Determination Theory consente di comprendere come la motivazione degli/delle atleti/e non dipenda esclusivamente da caratteristiche individuali, ma sia fortemente influenzata dal contesto sociale e relazionale in cui si svolge l'attività sportiva. Il ruolo dell'allenatore/allenatrice diventa quindi centrale nel creare un ambiente capace di sostenere la motivazione e il coinvolgimento degli/delle atleti/e nel lungo periodo.

3.2.2 - Bisogni fondamentali nello sport

Uno dei concetti centrali della Self-Determination Theory riguarda l'esistenza di tre bisogni psicologici fondamentali che guidano il comportamento umano e influenzano la qualità della motivazione degli individui. Secondo Deci & Ryan (2000), ogni persona possiede una tendenza naturale a sviluppare le proprie competenze e a integrarsi nel proprio contesto sociale; tuttavia, affinché questo processo si realizzi pienamente, l'ambiente deve favorire il soddisfacimento di tre bisogni psicologici fondamentali: autonomia, competenza e relazione. Questi bisogni non devono essere interpretati come mere preferenze individuali, ma come elementi essenziali per il funzionamento psicologico e il benessere. Quando questi bisogni vengono soddisfatti, gli individui tendono a sviluppare forme di motivazione più autodeterminate e a sperimentare livelli più elevati di coinvolgimento nelle proprie attività. Al contrario, quando questi bisogni vengono ostacolati o frustrati, possono emergere forme di motivazione più controllate o situazioni di amotivazione (Ryan & Deci, 2000; Ng et al., 2012). Nel contesto sportivo, il soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali è un fattore particolarmente rilevante per comprendere come gli/le atleti/e sviluppino la loro motivazione e il loro rapporto con lo sport. Diversi studi hanno dimostrato che gli ambienti sportivi caratterizzati da sostegno, comunicazione positiva e relazioni di fiducia promuovono il soddisfacimento di questi bisogni e contribuiscono allo sviluppo di una partecipazione allo sport più stabile e duratura (Standage et al., 2003; Ng et al., 2012).

Il primo bisogno psicologico fondamentale è il bisogno di autonomia. Questo bisogno si riferisce alla percezione di essere la fonte delle proprie azioni e di poter esercitare un certo grado di controllo sulle proprie scelte. Nel contesto sportivo, l'autonomia non implica

necessariamente che gli/le atleti/e prendano decisioni completamente indipendenti, ma riguarda piuttosto la possibilità di sentirsi coinvolti nel processo sportivo e di percepire che le proprie azioni derivano da una scelta personale piuttosto che da pressioni esterne (Ryan & Deci, 2000). Quando gli/le atleti/e percepiscono di avere un certo grado di autonomia, tendono a sviluppare una motivazione più autonoma e a dimostrare un maggiore impegno nelle attività sportive. Al contrario, gli ambienti sportivi caratterizzati da un controllo eccessivo o da uno stile di leadership troppo autoritario possono ostacolare il soddisfacimento di questo bisogno, favorendo forme di motivazione più controllate e meno stabili nel tempo (Mageau & Vallerand, 2003).

Il secondo bisogno psicologico fondamentale è il bisogno di competenza. Questo bisogno riguarda la percezione di essere efficaci nell'interagire con l'ambiente e di possedere le abilità necessarie per affrontare le sfide che si presentano. Nel contesto sportivo, il senso di competenza si sviluppa quando gli atleti percepiscono di stare migliorando le proprie abilità e di essere in grado di soddisfare con successo le esigenze dello sport. Il soddisfacimento di questo bisogno è strettamente legato alla qualità del feedback ricevuto dagli/le atleti/e. Un feedback costruttivo, incentrato sul miglioramento e sul riconoscimento degli sforzi individuali, può rafforzare il senso di competenza e favorire lo sviluppo di una motivazione più autonoma. Al contrario, un feedback esclusivamente critico o incentrato sugli errori può contribuire a ridurre la percezione di efficacia personale degli atleti e minare il loro impegno nello sport (Standage et al., 2003).

Il terzo bisogno psicologico fondamentale è il bisogno di relazione. Questo bisogno si riferisce al desiderio di stabilire legami significativi con gli altri e di sentirsi parte di un gruppo. Nel contesto sportivo, il soddisfacimento di questo bisogno si manifesta attraverso le relazioni che gli atleti sviluppano con i compagni di squadra, l'allenatore e altre figure coinvolte nello sport. Numerosi studi hanno evidenziato come la qualità delle relazioni all'interno della squadra sia un fattore determinante per il benessere e la motivazione degli/le atleti/e. Gli ambienti sportivi caratterizzati da sostegno reciproco, fiducia e collaborazione favoriscono il soddisfacimento del bisogno di relazione e contribuiscono allo sviluppo di un clima motivazionale positivo (Ng et al., 2012).

La leadership di chi allena svolge un ruolo particolarmente importante nel soddisfare questi bisogni psicologici. Attraverso il proprio comportamento e lo stile di comunicazione, chi allena può contribuire a creare un ambiente sportivo che favorisca

l'autonomia, la competenza e le relazioni. Coloro che incoraggiano la partecipazione degli/le atleti/e al processo decisionale, forniscono un feedback costruttivo e promuovono relazioni positive all'interno della squadra tendono a favorire livelli più elevati di motivazione autodeterminata (Adie, Duda & Ntoumanis, 2008). Da questa prospettiva, il soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali è un elemento chiave per comprendere il ruolo della leadership nello sviluppo della motivazione degli/le atleti/e. La Self-Determination Theory sottolinea che il comportamento del/la leader influenza non solo la prestazione atletica, ma anche la qualità dell'esperienza sportiva degli atleti e il loro impegno a lungo termine.

3.2.3 - Ruolo di chi allena all'interno della self determination theory

All'interno della Self-Determination Theory, il contesto sociale in cui gli individui svolgono un'attività rappresenta un elemento fondamentale nel determinare la qualità della motivazione. Nel contesto sportivo, una delle figure che esercita la maggiore influenza sull'esperienza degli/delle atleti/e è l'allenatore/allenatrice. Attraverso il proprio stile di leadership, le modalità comunicative e le strategie di gestione della squadra, chi allena contribuisce a creare un ambiente che può sostenere oppure ostacolare lo sviluppo di una motivazione autodeterminata (Ryan & Deci, 2000; Ng et al., 2012).

La Self-Determination Theory sottolinea infatti come il comportamento delle figure di riferimento possa influenzare il soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali degli individui. Nel contesto sportivo, il modo in cui l'allenatore o l'allenatrice interagisce con gli/le atleti/e può facilitare o limitare la percezione di autonomia, competenza e relazione. Quando questi bisogni vengono soddisfatti, gli/le atleti/e tendono a sviluppare forme di motivazione più autonome e durature; al contrario, quando tali bisogni vengono ostacolati, è più probabile che emergano forme di motivazione controllata o situazioni di amotivazione (Deci & Ryan, 2000; Standage et al., 2003). In questa prospettiva, numerosi studi hanno evidenziato l'importanza del cosiddetto supporto all'autonomia, cioè la capacità di chi allena di creare un ambiente in cui gli/le atleti/e possano sentirsi coinvolti/e e valorizzati/e nel proprio percorso sportivo. Il supporto all'autonomia si manifesta attraverso comportamenti come l'ascolto delle opinioni degli/delle atleti/e, la spiegazione delle decisioni tecniche, la possibilità di partecipare al processo decisionale e l'incoraggiamento dell'iniziativa personale. Queste modalità di leadership contribuiscono

a rafforzare la percezione di controllo personale sull'attività sportiva e favoriscono lo sviluppo di una motivazione più autodeterminata (Mageau & Vallerand, 2003; Adie et al., 2008). Mageau & Vallerand (2003) hanno proposto un modello teorico che descrive in modo specifico come il comportamento dell'allenatore / allenatrice possa influenzare la motivazione degli/delle atleti/e. Secondo questo modello, le modalità con cui chi allena fornisce feedback, gestisce gli errori e comunica con gli/le atleti/e possono favorire o ostacolare il soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali. In particolare, allenatori/allenatrici che incoraggiano il miglioramento personale, che riconoscono gli sforzi degli/delle atleti/e e che promuovono un clima di fiducia tendono a favorire lo sviluppo di una motivazione più autonoma. Un altro elemento rilevante riguarda il modo in cui l'allenatore/allenatrice fornisce feedback agli/alle atleti/e. Feedback costruttivi e orientati al miglioramento contribuiscono a rafforzare il senso di competenza degli/delle atleti/e e a favorire il loro coinvolgimento nell'attività sportiva. Al contrario, feedback eccessivamente critici o focalizzati esclusivamente sugli errori possono compromettere la percezione di efficacia personale degli/delle atleti/e e ridurre il loro livello di motivazione (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). La qualità della relazione tra chi allena e gli atleti/e rappresenta inoltre un elemento centrale nello sviluppo della motivazione autodeterminata. Relazioni caratterizzate da fiducia, rispetto reciproco e comunicazione aperta contribuiscono a soddisfare il bisogno di relazione degli/delle atleti/e e a creare un ambiente sportivo positivo. In queste condizioni, gli/le atleti/e tendono a percepire l'attività sportiva come un'esperienza significativa e gratificante, sviluppando un maggiore senso di appartenenza alla squadra (Ng et al., 2012). Al contrario, contesti sportivi caratterizzati da eccessiva pressione, controllo rigido o comunicazione negativa possono ostacolare il soddisfacimento dei bisogni psicologici degli/delle atleti/e. In queste situazioni, gli/le atleti/e possono sviluppare forme di motivazione più controllate, partecipando all'attività sportiva principalmente per evitare critiche o per soddisfare aspettative esterne. Nel lungo periodo, questo tipo di motivazione tende a essere meno stabile e può contribuire a una riduzione dell'impegno o addirittura all'abbandono dell'attività sportiva (Ryan & Deci, 2000; Ng et al., 2012).

In sintesi, la Self-Determination Theory evidenzia come il ruolo di chi è allena non si limiti solo alla dimensione tecnica dell'attività sportiva, ma coinvolga anche la gestione del clima motivazionale e relazionale all'interno della squadra. Attraverso uno stile di

leadership orientato al supporto dell'autonomia, alla valorizzazione delle competenze e alla costruzione di relazioni positive, chi allena può contribuire in modo significativo allo sviluppo di una motivazione autodeterminata negli/nelle atleti/e.

3.3 - Benessere psicologico nello sport

3.3.1 - benessere psicologico nello sport

Il benessere psicologico rappresenta una dimensione centrale nell'esperienza sportiva, soprattutto nel contesto dello sport giovanile, in cui la pratica sportiva non si limita alla dimensione prestativa, ma assume anche una funzione educativa e di sviluppo personale. La letteratura scientifica evidenzia come lo sport possa contribuire in modo significativo alla crescita dell'individuo, favorendo lo sviluppo di competenze emotive, sociali e cognitive. Tuttavia, tali effetti positivi non sono automatici, ma dipendono in larga misura dalla qualità dell'ambiente in cui l'attività sportiva viene svolta (Bailey, 2006; Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005; Ryan & Deci, 2000).

Il concetto di benessere psicologico può essere definito come una condizione caratterizzata da soddisfazione, equilibrio emotivo, senso di efficacia personale e percezione positiva della propria esperienza. Secondo Diener (1984), il benessere non si limita all'assenza di stati negativi, ma include una componente attiva legata alla soddisfazione per la propria vita e alla presenza di emozioni positive. Allo stesso modo, Ryff (1989) sottolinea come il benessere psicologico sia legato a dimensioni quali l'autonomia, la crescita personale e la qualità delle relazioni interpersonali. Nel contesto sportivo, il benessere psicologico può essere interpretato come il risultato dell'interazione tra fattori individuali e fattori ambientali. Gli/le atleti/e che sperimentano un elevato livello di benessere tendono a vivere lo sport come un'attività gratificante, capace di generare emozioni positive e di contribuire alla costruzione della propria identità personale. In questo senso, lo sport può diventare uno spazio di espressione personale e di sviluppo, soprattutto nelle fasi di crescita (Eime et al., 2013). Numerosi studi hanno evidenziato come la partecipazione sportiva sia associata a livelli più elevati di benessere psicologico nei giovani. In particolare, Eime et al. (2013) mostrano come il coinvolgimento nello sport sia correlato a migliori indicatori di salute mentale, maggiore autostima e maggiore soddisfazione personale. Tuttavia, tali benefici emergono principalmente quando l'esperienza sportiva è inserita all'interno di un contesto positivo

e supportivo. In questo quadro, la Self-Determination Theory offre un contributo rilevante per comprendere i meccanismi attraverso cui il benessere psicologico si sviluppa nello sport. Secondo Deci & Ryan (2000), il benessere è strettamente collegato al soddisfacimento dei bisogni psicologici fondamentali di autonomia, competenza e relazione.

Quando questi bisogni vengono soddisfatti, gli individui tendono a sviluppare una motivazione più autodeterminata e a vivere l'attività sportiva come un'esperienza significativa e gratificante (Ryan & Deci, 2000; Ng et al., 2012). Il bisogno di autonomia contribuisce a rafforzare la percezione di controllo sull'attività sportiva, permettendo agli/alle atleti/e di vivere l'esperienza come una scelta personale. Questo aspetto è particolarmente rilevante nello sport giovanile, dove il rischio di pressione esterna può compromettere la qualità dell'esperienza. Ambienti che favoriscono la partecipazione attiva degli/delle atleti/e e che valorizzano la loro voce, tendono a promuovere livelli più elevati di benessere psicologico (Mageau & Vallerand, 2003). Il bisogno di competenza è invece legato alla percezione di efficacia personale. Gli/le atleti/e che percepiscono di migliorare e di essere in grado di affrontare le sfide dell'attività sportiva tendono a sviluppare maggiore fiducia nelle proprie capacità e a sperimentare livelli più elevati di soddisfazione. Al contrario, contesti in cui l'attenzione è focalizzata esclusivamente sul risultato possono generare insicurezza e ridurre il benessere degli/delle atleti/e (Standage et al., 2003).

Il bisogno di relazione rappresenta infine un elemento fondamentale, soprattutto nello sport di squadra. La qualità delle relazioni con compagni e compagne di squadra e con l'allenatore/allenatrice influisce in modo significativo sull'esperienza sportiva. Relazioni caratterizzate da supporto, fiducia e rispetto reciproco favoriscono il senso di appartenenza e contribuiscono a creare un ambiente positivo (Ng et al., 2012). La letteratura evidenzia inoltre come il benessere psicologico sia strettamente legato alla percezione del clima emotivo all'interno della squadra. Ambienti sportivi caratterizzati da collaborazione, comunicazione efficace e supporto sociale tendono a favorire esperienze più gratificanti, mentre contesti caratterizzati da pressione eccessiva o comunicazione negativa possono generare stress e disagio (Adie, Duda & Ntoumanis, 2008).

Un ulteriore elemento rilevante riguarda l'impatto dello sport sull'autostima degli/delle atleti/e. Esperienze sportive positive, in cui vengono valorizzati gli sforzi e i progressi individuali, possono contribuire a rafforzare l'immagine di sé e la fiducia nelle proprie capacità. Al contrario, esperienze negative possono compromettere l'autostima e generare vissuti di frustrazione o insicurezza (Standage et al., 2003; Fraser-Thomaset al., 2005).

Nel complesso, il benessere psicologico nello sport emerge come il risultato di un equilibrio tra dimensione individuale e dimensione relazionale. Lo sport può rappresentare un potente strumento di sviluppo personale, ma solo se inserito in un contesto capace di sostenere i bisogni psicologici degli/delle atleti/e e di promuovere relazioni positive. In questo senso, la qualità dell'esperienza sportiva dipende in larga misura dal contesto e dalle figure che lo caratterizzano, tra cui assume un ruolo centrale l'allenatore/allenatrice. Il benessere psicologico nello sport non può essere considerato un elemento secondario rispetto alla prestazione, ma rappresenta una componente fondamentale dell'esperienza sportiva. Comprendere i fattori che lo influenzano permette di analizzare in modo più approfondito il ruolo della leadership e di evidenziare come la qualità dell'ambiente sportivo possa incidere non solo sulle prestazioni, ma anche sullo sviluppo personale e sulla continuità della partecipazione sportiva.

3.3.2 - Il ruolo dell'allenatore/allenatrice nel benessere psicologico dell'atleta

All'interno del contesto sportivo, chi allena rappresenta uno degli elementi più influenti nel determinare la qualità dell'esperienza vissuta dagli/dalle atleti/e. Oltre alla dimensione tecnica e prestativa, chi allena svolge un ruolo fondamentale nella costruzione del clima relazionale della squadra e nella gestione delle dinamiche emotive che caratterizzano l'attività sportiva. In questo senso, la leadership incide direttamente sul benessere psicologico degli/delle atleti/e, influenzando il modo in cui essi/e percepiscono la propria esperienza sportiva (Mageau & Vallerand, 2003; Jowett & Lavallee, 2007).

La letteratura evidenzia come il comportamento dell'allenatore/allenatrice non si limiti a orientare la performance, ma contribuisca in modo significativo alla costruzione del clima emotivo all'interno della squadra. Un ambiente sportivo caratterizzato da supporto, rispetto e comunicazione efficace tende a favorire esperienze positive, mentre contesti caratterizzati da pressione, critica eccessiva o comunicazione negativa possono generare stress e disagio negli/nelle atleti/e (Adie et al., 2008; Ng et al., 2012). Uno degli aspetti

più rilevanti riguarda la qualità della comunicazione tra allenatore/allenatrice e atleti/e. La comunicazione rappresenta infatti uno strumento attraverso cui il/la leader trasmette aspettative, fornisce feedback e costruisce relazioni. Modalità comunicative basate sull'ascolto attivo, sulla chiarezza e sul rispetto reciproco contribuiscono a creare un clima relazionale positivo, in cui gli/le atleti/e si sentono compresi/e e valorizzati/e. Al contrario, una comunicazione aggressiva, incoerente o poco attenta alle caratteristiche individuali può compromettere il benessere psicologico degli/delle atleti/e (Jowett & Lavalley, 2007).

La qualità della relazione tra chi allena e atleti/e rappresenta un ulteriore elemento centrale. Secondo il modello della relazione coach-atleta, relazioni caratterizzate da fiducia, rispetto e impegno reciproco favoriscono lo sviluppo di un ambiente sportivo positivo e contribuiscono al benessere degli/delle atleti/e (Jowett & Lavalley, 2007). In queste condizioni, gli/le atleti/e tendono a percepire il proprio allenatore / allenatrice come una figura di supporto, capace di accompagnarli/e nel percorso sportivo e personale. Un elemento particolarmente rilevante riguarda la gestione delle emozioni all'interno del contesto sportivo. L'attività sportiva è infatti caratterizzata da situazioni emotivamente intense, come la competizione, la gestione dell'errore e il confronto con gli altri. In questo contesto, il modo in cui chi allena gestisce tali situazioni può influenzare significativamente il benessere degli/delle atleti/e. Approcci basati sulla comprensione, sul supporto e sulla valorizzazione dell'esperienza favoriscono lo sviluppo di competenze emotive e contribuiscono a ridurre i livelli di stress (Mageau & Vallerand, 2003).

La gestione dell'errore rappresenta un esempio particolarmente significativo. Quando l'errore viene interpretato come una parte naturale del processo di apprendimento, gli/le atleti/e tendono a sviluppare un atteggiamento più positivo nei confronti delle difficoltà. Al contrario, contesti in cui l'errore viene stigmatizzato o associato a giudizi negativi possono generare ansia e ridurre il senso di sicurezza psicologica degli/delle atleti/e (Standage et al., 2003). Un ulteriore aspetto riguarda la capacità dell'allenatore/allenatrice di adattare il proprio stile di leadership alle caratteristiche degli/delle atleti/e. Gli/le atleti/e presentano infatti bisogni, aspettative e livelli di maturità differenti, soprattutto nel contesto giovanile. Un approccio flessibile, capace di tenere conto delle differenze individuali, consente di creare un ambiente più inclusivo e di favorire il benessere psicologico di tutti/e i/le membri della squadra (Mageau & Vallerand, 2003). La

letteratura evidenzia inoltre come il comportamento dell'allenatore/allenatrice influenzi la percezione di sicurezza psicologica degli/delle atleti/e. Quando gli/le atleti/e percepiscono di poter esprimere le proprie opinioni, di poter commettere errori senza timore di giudizio e di essere ascoltati/e, tendono a sviluppare un maggiore senso di fiducia e di appartenenza. Questo clima favorisce non solo il benessere psicologico, ma anche la qualità delle relazioni all'interno della squadra (Ng et al., 2012). Al contrario, contesti sportivi caratterizzati da uno stile di leadership autoritario o eccessivamente orientato al risultato possono compromettere il benessere degli/delle atleti/e. In queste situazioni, gli/le atleti/e possono percepire una pressione costante legata alla performance, sviluppando stress, ansia e una percezione negativa dell'esperienza sportiva. Nel lungo periodo, questo tipo di ambiente può ridurre il coinvolgimento degli/delle atleti/e e compromettere la qualità della loro partecipazione allo sport (Adie, et al., 2008).

Nel contesto dello sport giovanile, il ruolo di chi allena assume un'importanza ancora maggiore. Gli/le atleti/e si trovano infatti in una fase di sviluppo in cui le esperienze vissute possono influenzare in modo significativo la costruzione della propria identità e il rapporto con l'attività sportiva. In questo senso, l'allenatore/allenatrice non è soltanto una figura tecnica, ma anche una figura educativa, capace di incidere sullo sviluppo personale degli/delle atleti/e (Fraser-Thomas, et al., 2005). La leadership dell'allenatore/allenatrice rappresenta un fattore determinante per il benessere psicologico degli/delle atleti/e. Attraverso la qualità della comunicazione, la gestione delle relazioni e la capacità di creare un ambiente positivo, chi allena può contribuire a rendere l'esperienza sportiva un contesto di crescita e sviluppo personale. Al contrario, stili di leadership disfunzionali possono compromettere il benessere degli/delle atleti/e, influenzando negativamente il loro rapporto con lo sport e la loro motivazione a proseguire l'attività.

3.3.3 - Percezione dell'esperienza sportiva e vissuto dell'atleta

La qualità dell'esperienza sportiva non dipende esclusivamente da fattori oggettivi come la prestazione o i risultati ottenuti, ma è fortemente influenzata dal modo in cui gli/le atleti/e percepiscono e interpretano il proprio percorso sportivo. La dimensione soggettiva dell'esperienza assume quindi un ruolo centrale nel determinare il livello di soddisfazione, il coinvolgimento e il benessere psicologico degli/delle atleti/e (Ryan &

Deci, 2000; Diener, 1984). Nel contesto sportivo, il vissuto dell'atleta può essere definito come l'insieme delle percezioni, delle emozioni e delle valutazioni che l'individuo sviluppa rispetto alla propria esperienza. Questo vissuto è il risultato dell'interazione tra fattori individuali, come le aspettative personali e le caratteristiche psicologiche, e fattori ambientali, come il clima della squadra, la qualità delle relazioni e lo stile di leadership dell'allenatore/allenatrice (Ng et al., 2012; Jowett & Lavalley, 2007).

Uno degli elementi principali che caratterizzano il vissuto dell'atleta è rappresentato dal livello di soddisfazione percepita. Gli/le atleti/e che vivono l'esperienza sportiva come gratificante tendono a sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti dell'attività, mostrando maggiore impegno e una più alta probabilità di continuare nel tempo. La soddisfazione sportiva è influenzata da diversi fattori, tra cui la percezione di miglioramento, la qualità delle relazioni e il senso di appartenenza al gruppo (Fraser-Thomas, et al., 2005). Accanto alla soddisfazione, un'altra dimensione rilevante è rappresentata dal divertimento, soprattutto nello sport giovanile. Il divertimento costituisce uno dei principali motivi che spingono i/le giovani atleti/e a iniziare e a continuare la pratica sportiva. Quando l'attività sportiva viene percepita come piacevole e stimolante, gli/le atleti/e tendono a sviluppare un rapporto positivo con lo sport e a mantenere nel tempo il proprio contributo a rafforzare il senso di sicurezza psicologica e a favorire una maggiore apertura nei confronti delle sfide e delle difficoltà (Jowett & Lavalley, 2007; Mageau & Vallerand, 2003). Al contrario, una percezione negativa della relazione con chi allena può incidere in modo significativo sul vissuto dell'atleta. Situazioni caratterizzate da comunicazione aggressiva, mancanza di supporto o percezione di ingiustizia possono generare frustrazione, insoddisfazione e una progressiva riduzione del coinvolgimento nell'attività sportiva. In questi casi, l'esperienza sportiva tende a perdere il suo valore positivo, trasformandosi in una fonte di stress piuttosto che di benessere (Ng et al., 2012)

Il senso di appartenenza al gruppo rappresenta un ulteriore fattore determinante nel vissuto dell'atleta. Gli/le atleti/e che si sentono parte integrante della squadra tendono a sviluppare relazioni più positive e a vivere l'esperienza sportiva in modo più coinvolgente. Al contrario, la percezione di esclusione o di scarsa integrazione nel gruppo può compromettere il benessere psicologico e ridurre la soddisfazione legata all'attività sportiva (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005). Un aspetto particolarmente importante

riguarda la continuità dell'esperienza sportiva nel tempo. La letteratura evidenzia come il vissuto soggettivo dell'atleta rappresenti uno dei principali fattori che influenzano la decisione di continuare o interrompere la pratica sportiva. Esperienze caratterizzate da soddisfazione, divertimento e relazioni positive tendono a favorire la persistenza nello sport, mentre esperienze negative, caratterizzate da stress, pressione e mancanza di supporto, possono contribuire a una progressiva riduzione del coinvolgimento (Eime et al., 2013; Ng et al., 2012).

In questa prospettiva, la percezione dell'esperienza sportiva assume un ruolo centrale nel comprendere le dinamiche che portano gli/le atleti/e a sviluppare un rapporto positivo o negativo con lo sport. Il modo in cui gli/le atleti/e vivono l'attività sportiva non dipende esclusivamente da fattori oggettivi, ma è il risultato di un processo complesso in cui interagiscono variabili individuali e relazionali. In conclusione, il vissuto dell'atleta rappresenta una dimensione fondamentale per comprendere il rapporto tra leadership, benessere psicologico e continuità della partecipazione sportiva. La qualità dell'esperienza sportiva, così come viene percepita dagli/dalle atleti/e, può determinare il livello di coinvolgimento nell'attività e influenzare le scelte future. In questo senso, analizzare la percezione dell'esperienza sportiva costituisce un passaggio essenziale per comprendere le dinamiche che possono condurre, nel lungo periodo, al mantenimento o all'abbandono della pratica sportiva.

CAPITOLO 4 – DROP-OUT SPORTIVO : ANALISI EMPIRICA DEL FENOMENO E DELLA SUA PREVENZIONE

4.1 - Gestione degli elementi che caratterizzano la relazione con l'atleta

4.1.1 - Il feedback

All'interno del contesto sportivo, il feedback rappresenta uno degli strumenti più incisivi attraverso cui chi allena esercita la propria influenza sulla squadra. A differenza di una comunicazione generica, il feedback si manifesta in momenti specifici e ha una funzione immediata: correggere, rinforzare, orientare il comportamento e la prestazione. Tuttavia, la sua efficacia non dipende esclusivamente dal contenuto, ma soprattutto da come viene percepito dall'atleta e dal significato che quest'ultimo/a attribuisce al messaggio ricevuto (Smith & Smoll, 1997; Mageau & Vallerand, 2003).

Nel contesto sportivo, il feedback assume una dimensione che va oltre la semplice trasmissione di informazioni tecniche. Esso diventa un vero e proprio atto relazionale, attraverso il quale chi comunica trasmette implicitamente aspettative, giudizi e riconoscimento. Ogni intervento dell'allenatore/allenatrice, infatti, non trasmette soltanto indicazioni su cosa fare, ma contribuisce a costruire l'immagine che l'atleta sviluppa di sé stesso/a all'interno del contesto sportivo. In questo senso, il feedback agisce simultaneamente su due livelli: quello operativo, legato alla prestazione, e quello psicologico, legato alla percezione di sé (Horn, 2008; Jowett & Lavalley, 2007).

Questa distinzione consente di comprendere in modo più approfondito come la comunicazione del/della leader non incida esclusivamente sull'esecuzione tecnica, ma anche sul vissuto individuale dell'atleta e sul significato che attribuisce alla propria esperienza sportiva (Horn, 2008; Mageau & Vallerand, 2003).

La dimensione operativa del feedback riguarda tutti quegli aspetti direttamente collegati al miglioramento della prestazione. In questo caso, il feedback svolge una funzione principalmente informativa e correttiva, fornendo indicazioni su cosa modificare, come eseguire un determinato gesto e quali strategie adottare per migliorare. Le correzioni tecniche, le indicazioni tattiche e i suggerimenti operativi rappresentano esempi tipici di questo tipo di feedback. L'obiettivo principale è quello di facilitare l'apprendimento e aumentare l'efficacia dell'azione sportiva, riducendo gli errori e permettendo all'atleta di

sviluppare progressivamente le proprie competenze (Horn, 2008). Affinché sia efficace, il feedback operativo deve essere chiaro, specifico e orientato al comportamento, in modo da fornire all'atleta indicazioni concrete su come intervenire sulla propria prestazione (Horn, 2008). Accanto alla dimensione operativa, il feedback presenta una dimensione psicologica che riguarda il modo in cui l'atleta interpreta e interiorizza il messaggio ricevuto. In questo caso, il feedback non si limita a indicare cosa fare, ma contribuisce a definire il significato che l'atleta attribuisce a sé stesso/a, alle proprie capacità e al proprio ruolo all'interno del contesto sportivo. Ogni intervento di chi guida l'allenamento può essere interpretato come un segnale relativo al proprio valore personale, alla propria competenza o alla fiducia che il/la leader ripone nei suoi confronti (Mageau & Vallerand, 2003). Di conseguenza, il feedback incide direttamente su variabili quali l'autostima, la fiducia in sé stessi, la sicurezza personale e la motivazione (Mageau & Vallerand, 2003). La distinzione tra queste due dimensioni risulta particolarmente rilevante se si considera che uno stesso contenuto tecnico può produrre effetti profondamente diversi a seconda delle modalità comunicative utilizzate. Un feedback correttivo espresso in modo costruttivo, con un tono rispettoso e orientato al miglioramento, può essere percepito come un'opportunità di crescita e contribuire a rafforzare il senso di competenza dell'atleta (Mageau & Vallerand, 2003). Al contrario, lo stesso feedback, se comunicato in modo aggressivo o svalutante, può essere interpretato come un giudizio negativo sulla persona, generando insicurezza e riducendo la disponibilità a mettersi in gioco. In questo senso, il feedback non agisce mai esclusivamente sul piano tecnico, ma produce sempre effetti simultanei sulla prestazione e sulla dimensione psicologica dell'atleta (Mageau & Vallerand, 2003). La capacità dell'allenatore/allenatrice di integrare queste due dimensioni rappresenta quindi un elemento centrale della competenza comunicativa. Un utilizzo consapevole del feedback consente non solo di migliorare la qualità della prestazione, ma anche di sostenere lo sviluppo personale dell'atleta, favorendo la costruzione di una percezione di sé positiva e di un rapporto più equilibrato con l'attività sportiva.

Una distinzione fondamentale riguarda la tipologia di feedback. Tradizionalmente, si distinguono feedback positivi, correttivi e negativi (Horn, 2008; Mageau & Vallerand, 2003). Il feedback positivo ha la funzione di rinforzare comportamenti adeguati e di valorizzare gli sforzi dell'atleta; quello correttivo mira a modificare un comportamento

specifico; mentre il feedback negativo tende a sottolineare l'errore senza necessariamente fornire indicazioni di miglioramento. La letteratura evidenzia come non sia tanto la presenza di feedback correttivi a rappresentare un problema, quanto la modalità con cui essi vengono comunicati.

Un feedback correttivo, se espresso in modo costruttivo, può favorire l'apprendimento; se espresso in modo svalutante, può compromettere la fiducia dell'atleta (Mageau & Vallerand, 2003; Smith & Smoll, 1997). Un aspetto centrale riguarda il tono comunicativo utilizzato da chi allena. Il tono, infatti, rappresenta uno degli elementi più impattanti sull'atleta e contribuisce in modo significativo alla costruzione del significato del messaggio. Un tono calmo, rispettoso e orientato al miglioramento favorisce un'interpretazione positiva del feedback, mentre un tono aggressivo o sarcastico può trasformare anche un'indicazione tecnica corretta in un'esperienza negativa (Smith & Smoll, 1997). Questo aspetto assume particolare rilevanza nello sport giovanile, dove la sensibilità emotiva della squadra è più elevata e la percezione del giudizio esterno incide maggiormente sull'autostima (Jowett & Lavalley, 2007). Oltre al tono, anche il contenuto del feedback gioca un ruolo determinante. Feedback specifici, chiari e focalizzati sul comportamento risultano più efficaci rispetto a feedback generici o ambigui. Dire a un atleta "devi migliorare" non fornisce indicazioni operative, mentre un feedback preciso consente all'atleta di comprendere cosa modificare e come farlo. La chiarezza riduce l'incertezza e contribuisce a rendere il processo di apprendimento più efficace, diminuendo al contempo il carico emotivo associato alla prestazione (Horn, 2008).

Un ulteriore elemento riguarda il timing del feedback, ovvero il momento in cui esso viene fornito. Feedback immediati, forniti subito dopo l'azione, permettono all'atleta di collegare in modo diretto l'indicazione ricevuta al comportamento messo in atto. Tuttavia, in alcune situazioni, un intervento troppo immediato può risultare invasivo o interrompere il flusso dell'attività. Al contrario, feedback ritardati possono favorire una maggiore riflessione, ma rischiano di perdere efficacia se l'atleta non riesce a collegarli all'azione specifica. La capacità dell'allenatore/allenatrice di modulare il timing del feedback rappresenta quindi una competenza fondamentale (Smith & Smoll, 1997).

La frequenza del feedback rappresenta un ulteriore fattore critico. Un eccesso di feedback correttivi può generare sovraccarico cognitivo e aumentare la pressione percepita, portando l'atleta a focalizzarsi più sull'evitare l'errore che sull'esecuzione del gesto. Al

contrario, una carenza di feedback può generare incertezza e ridurre la percezione di supporto. La letteratura suggerisce che un equilibrio tra feedback positivi e correttivi sia essenziale per sostenere sia l'apprendimento sia il benessere psicologico (Smith & Smoll, 1997; Standage et al., 2003).

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la dimensione implicita del feedback. Anche in assenza di comunicazioni esplicite, gli/le atleti/e interpretano segnali non verbali come il linguaggio del corpo, le espressioni facciali o il tono della voce. Un gesto di disapprovazione, uno sguardo o una reazione emotiva possono avere un impatto significativo, talvolta maggiore rispetto alle parole stesse. Questo evidenzia come il feedback non sia limitato alla comunicazione verbale, ma includa una componente non verbale che contribuisce alla costruzione del significato (Horn, 2008). Nel contesto giovanile, il feedback assume un ruolo ancora più delicato. Gli/le atleti/e si trovano in una fase di sviluppo in cui il giudizio degli adulti di riferimento incide profondamente sulla costruzione dell'autostima. Feedback ripetutamente negativi o percepiti come ingiusti possono essere interiorizzati e contribuire alla formazione di un'immagine di sé negativa. Al contrario, feedback costruttivi e orientati al miglioramento favoriscono lo sviluppo di una percezione positiva delle proprie capacità (Fraser-Thomas, et al., 2005). Infine, è importante sottolineare come il feedback non produca effetti uniformi su tutti gli/le atleti/e. Le differenze individuali, come il livello di esperienza, la personalità e la sensibilità emotiva, influenzano il modo in cui il feedback viene interpretato. Ciò che per un atleta può rappresentare uno stimolo, per un altro può essere percepito come una pressione. Questo rende necessario un approccio flessibile, in cui chi allena adatta le proprie modalità comunicative alle caratteristiche del singolo individuo (Fraser-Thomas, et al., 2005).

Il feedback rappresenta uno degli strumenti più potenti e al tempo stesso più delicati nella relazione coach-atleta. La sua efficacia non dipende soltanto dal contenuto, ma dalla capacità di integrarne diverse dimensioni: tono, timing, frequenza, contenuto e componente relazionale. Comprendere queste dinamiche permette di cogliere come la comunicazione dell'allenatore/allenatrice possa incidere profondamente non solo sulla prestazione, ma anche sul benessere psicologico e sul percorso di sviluppo dell'individuo.

4.1.2 - La gestione dell'errore

Nel contesto sportivo, l'errore rappresenta un elemento inevitabile del processo di apprendimento e della prestazione. Tuttavia, il modo in cui esso viene gestito e comunicato da chi allena assume un ruolo determinante nel definire l'esperienza dell'atleta. L'errore non è infatti soltanto un evento tecnico, ma un momento ad alto impatto psicologico, in cui si intrecciano aspetti legati alla prestazione, all'autostima e alla percezione di sé (Mageau & Vallerand, 2003; Standage et al., 2003). All'interno di questo processo, la comunicazione diventa il principale strumento attraverso cui l'errore viene interpretato. A seconda delle modalità comunicative adottate, l'errore può essere percepito come una componente naturale del percorso di miglioramento oppure come un segnale di inadeguatezza. Questa differenza non riguarda tanto l'errore in sé, quanto il significato che l'atleta attribuisce all'esperienza vissuta (Standage et al., 2003).

Una gestione costruttiva dell'errore si basa sulla capacità di trasformarlo in un'opportunità di apprendimento. In questo caso, il feedback dell'allenatore/allenatrice è orientato al comportamento e non alla persona, e si concentra su ciò che può essere migliorato piuttosto che su ciò che è stato sbagliato. L'errore viene quindi inserito all'interno di un processo più ampio di crescita, riducendo il carico emotivo negativo e favorendo un atteggiamento più aperto nei confronti delle difficoltà. Gli/le atleti/e che operano in contesti di questo tipo tendono a sviluppare maggiore resilienza e una maggiore disponibilità a mettersi in gioco (Mageau & Vallerand, 2003). Al contrario, una gestione disfunzionale dell'errore si verifica quando esso viene associato a giudizi negativi, critica eccessiva o svalutazione. In questi casi, l'errore smette di essere un momento di apprendimento e diventa un evento minaccioso per l'identità dell'atleta. La comunicazione può assumere forme aggressive, sarcastiche o eccessivamente punitive, generando una percezione di insicurezza e aumentando la pressione legata alla prestazione. Questo tipo di approccio tende a favorire lo sviluppo di paura di sbagliare, con conseguenze sul comportamento in campo e sul coinvolgimento nell'attività sportiva (Standage, et al., 2003).

Uno degli effetti più rilevanti di una gestione negativa dell'errore riguarda la riduzione della spontaneità e dell'iniziativa. Gli/le atleti/e che temono di sbagliare tendono a evitare situazioni di rischio, privilegiando scelte più conservative e meno efficaci. Questo

atteggiamento può limitare lo sviluppo delle competenze e compromettere la qualità della prestazione. Inoltre, la paura dell'errore può generare un aumento dell'ansia, incidendo negativamente sulla concentrazione e sulla capacità di prendere decisioni (Horn, 2008). Nel contesto giovanile, l'impatto della gestione dell'errore è ancora più significativo. I componenti della squadra si trovano in una fase di sviluppo in cui la percezione del giudizio esterno è particolarmente rilevante. In questo senso, l'errore può essere vissuto come una minaccia al proprio valore personale, soprattutto se accompagnato da reazioni negative da parte di chi allena. Al contrario, un approccio supportivo consente all'atleta di sviluppare una maggiore sicurezza e di interpretare l'errore come parte del processo di crescita (Fraser-Thomas, et al., 2005).

Un elemento centrale riguarda il modo in cui l'allenatore/allenatrice reagisce immediatamente all'errore. Le reazioni istintive, come gesti di disapprovazione, toni elevati o espressioni di frustrazione, possono essere interpretate dall'atleta come segnali di giudizio negativo (Mageau & Vallerand, 2003). Anche in assenza di parole esplicite, questi comportamenti contribuiscono a costruire il significato dell'esperienza. Al contrario, una reazione controllata e orientata al supporto favorisce un clima di sicurezza psicologica, in cui l'atleta si sente libero/a di sperimentare senza il timore costante di essere giudicato/a (Mageau & Vallerand, 2003).

La gestione dell'errore si collega inoltre alla capacità dell'allenatore/allenatrice di differenziare tra prestazione e persona. Quando l'errore viene riferito esclusivamente al comportamento ("questa azione può essere migliorata"), l'atleta mantiene una percezione positiva di sé. Quando invece il feedback assume una connotazione personale ("non sei capace"), l'errore viene interiorizzato e può influenzare negativamente l'autostima. Questa distinzione risulta fondamentale per evitare che l'errore venga vissuto come una minaccia all'identità dell'atleta (Mageau & Vallerand, 2003).

Un ulteriore aspetto riguarda la continuità della gestione dell'errore nel tempo. Non è sufficiente un singolo episodio positivo o negativo per determinare l'esperienza dell'atleta; ciò che conta è la coerenza del comportamento del leader. Un ambiente in cui l'errore è costantemente trattato come occasione di apprendimento favorisce lo sviluppo di atteggiamenti adattivi, mentre contesti caratterizzati da incoerenza possono generare confusione e insicurezza (Mageau & Vallerand, 2003).

La gestione dell'errore rappresenta uno degli ambiti in cui la comunicazione dell'allenatore/allenatrice esercita il suo impatto più significativo. L'errore, da evento tecnico, si trasforma in un'esperienza psicologica che può influenzare il modo in cui l'atleta si percepisce e si relaziona con l'attività sportiva. Un approccio costruttivo consente di promuovere apprendimento, fiducia e coinvolgimento, mentre una gestione disfunzionale può contribuire allo sviluppo di insicurezza, ansia e progressivo distacco dallo sport.

4.1.3 - Feedback privato e feedback pubblico

Il modo in cui il feedback viene comunicato non riguarda soltanto il contenuto o il tono, ma anche il contesto in cui esso viene espresso. In particolare, la distinzione tra feedback fornito in pubblico e feedback fornito in privato rappresenta un elemento centrale nella comprensione dell'impatto che la comunicazione di chi allena può avere sul vissuto dell'atleta. Il contesto comunicativo, infatti, contribuisce in modo significativo alla costruzione del significato del messaggio e può amplificare o attenuare gli effetti del feedback stesso (Jowett & Lavalley, 2007; Mageau & Vallerand, 2003). Il feedback in pubblico si verifica quando il leader interviene davanti all'intero gruppo squadra, durante allenamenti, competizioni o ulteriori momenti di condivisione. Questo tipo di comunicazione ha una duplice valenza: da un lato può rappresentare uno strumento efficace per trasmettere indicazioni condivise e rafforzare comportamenti positivi, dall'altro espone l'atleta a una dimensione sociale che può incidere profondamente sulla percezione di sé (Jowett & Lavalley, 2007).

Essere osservati/e e valutati/e davanti agli altri può infatti generare vissuti emotivi intensi, legati al riconoscimento o, al contrario, alla vergogna e al timore del giudizio. Quando il feedback pubblico è positivo, può contribuire a rafforzare il senso di appartenenza e a valorizzare il ruolo dell'atleta all'interno del gruppo. Il riconoscimento davanti ai compagni e alle compagne può aumentare la fiducia in sé stessi e favorire la motivazione, soprattutto se percepito come autentico e meritato, senza però dimenticare l'importanza di adottare questo comportamento con tutti i membri meritevoli della squadra, per non creare disomogeneità e discrepanze all'interno del gruppo. In questo caso, il feedback pubblico assume una funzione di rinforzo non solo individuale, ma anche collettivo, contribuendo alla costruzione di un clima di squadra positivo (Jowett & Lavalley, 2007).

Tuttavia, il feedback pubblico può diventare problematico quando assume una connotazione negativa. Correzioni, critiche o richiami espressi davanti al gruppo possono essere vissuti come forme di esposizione sociale che incidono sull'autostima dell'atleta. In queste situazioni, l'errore non è più soltanto un evento tecnico, ma diventa un'esperienza pubblica che può generare imbarazzo, frustrazione e senso di inadeguatezza (Smith & Smoll, 1997). La presenza degli altri amplifica il peso del feedback, trasformandolo in un momento di forte impatto emotivo. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il confronto sociale implicito che si attiva nei contesti pubblici. I componenti della squadra tendono a confrontarsi nei momenti di relazione, e valutano la propria posizione all'interno del gruppo. Un feedback negativo ricevuto in pubblico può quindi essere interpretato non solo come una correzione individuale, ma anche come un segnale di inferiorità rispetto agli altri. Questo può influenzare il senso di appartenenza e la percezione del proprio ruolo all'interno della squadra (Horn, 2008).

Il feedback in privato, al contrario, si colloca in una dimensione relazionale più protetta. In questo contesto, chi allena può fornire indicazioni e correzioni senza esporre l'atleta al giudizio del gruppo, riducendo il carico emotivo associato al feedback. Questa modalità comunicativa favorisce una maggiore apertura da parte dell'atleta, che si sente più libero/a di ascoltare, comprendere e accettare le indicazioni ricevute. Il feedback privato risulta particolarmente efficace nella gestione degli errori e delle situazioni delicate. La possibilità di intervenire in modo individuale consente all'allenatore/allenatrice di adattare il messaggio alle caratteristiche specifiche dell'atleta, tenendo conto della sua sensibilità, del livello di esperienza e dello stato emotivo del momento. Questo approccio contribuisce a preservare l'autostima e a mantenere una relazione positiva tra coach e atleta (Jowett & Lavalley, 2007). Un ulteriore vantaggio del feedback in privato riguarda la qualità della comunicazione. In un contesto meno esposto, è possibile instaurare un dialogo più diretto e approfondito, in cui l'atleta può esprimere dubbi, difficoltà o percezioni personali. Questo tipo di interazione favorisce una maggiore comprensione reciproca e contribuisce a rafforzare la relazione (Jowett & Lavalley, 2007).

Tuttavia, è importante sottolineare che la distinzione tra pubblico e privato non implica una gerarchia assoluta tra le due modalità. Entrambe possono risultare efficaci o disfunzionali a seconda delle modalità con cui vengono utilizzate. Un feedback pubblico

positivo e rispettoso può avere effetti benefici, così come un feedback privato, se comunicato in modo inadeguato, può risultare inefficace o addirittura dannoso. Ciò che risulta determinante è la capacità del leader di valutare il contesto, il contenuto del messaggio e le caratteristiche dell'atleta. Nel periodo di maggiore sviluppo, l'atleta si trova in una fase in cui la percezione del giudizio altrui è particolarmente sensibile e in cui le esperienze sociali contribuiscono alla costruzione dell'identità. In questo senso, l'esposizione pubblica a feedback negativi può avere conseguenze significative sul benessere psicologico e sulla motivazione, mentre un uso consapevole del feedback privato può contribuire a creare un ambiente più sicuro e supportivo (Fraser-Thomas et al., 2005).

La distinzione tra feedback in pubblico e in privato rappresenta un elemento chiave nella comprensione della comunicazione di chi allena. Il contesto in cui il feedback viene fornito non è un aspetto secondario, ma contribuisce in modo determinante alla percezione dell'atleta e agli effetti psicologici del messaggio. La capacità di gestire in modo consapevole queste due dimensioni permette di sostenere non solo la prestazione, ma anche il benessere e lo sviluppo dell'atleta, evitando che momenti comunicativi critici si trasformano in esperienze negative.

4.2 - Credibilità, coerenza ed evoluzione del percorso dell'atleta

4.2.1 - Coerenza di chi allena e costruzione della fiducia nel tempo

All'interno del contesto sportivo, la costruzione della fiducia tra chi allena e atleta rappresenta un processo progressivo e dinamico che si sviluppa nel tempo attraverso l'interazione continua tra comportamento del/della leader e percezione dell'atleta stesso. A differenza di altri aspetti della relazione sportiva, la fiducia non è il risultato di singoli episodi, ma si costruisce attraverso la ripetizione e la coerenza delle esperienze vissute, configurandosi come un elemento centrale per la qualità della relazione e per il coinvolgimento dell'atleta (Jowett & Lavalley, 2007; Vallerand, 2007). La coerenza di chi allena può essere definita come l'allineamento tra ciò che viene dichiarato e ciò che viene effettivamente messo in atto nel tempo. Essa si manifesta nella stabilità dei comportamenti, nella prevedibilità delle reazioni e nella chiarezza dei criteri adottati nelle decisioni. Quando l'atleta percepisce questa coerenza, sviluppa una rappresentazione di chi lo allena come figura affidabile, capace di fornire un riferimento

stabile all'interno dell'ambiente sportivo. Tale percezione costituisce la base su cui si costruisce la fiducia, intesa non solo come credibilità tecnica, ma anche come sicurezza relazionale e psicologica (Mageau & Vallerand, 2003). Nel contesto sportivo, la prevedibilità del comportamento del leader assume un ruolo fondamentale. I componenti della squadra, soprattutto in età giovanile, tendono a orientarsi attraverso schemi di aspettativa che permettono loro di interpretare le situazioni e di adattare il proprio comportamento. Quando l'ambiente è coerente e le risposte del/della leader risultano comprensibili e stabili, l'atleta sviluppa un senso di controllo e di sicurezza. Al contrario, contesti caratterizzati da incoerenza, ambiguità o cambiamenti improvvisi possono generare incertezza e compromettere la qualità dell'esperienza sportiva (Chelladurai & Saleh, 1980).

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda la coerenza tra i valori dichiarati e le pratiche effettive. Allenatori e allenatrici che promuovono principi come il rispetto, l'impegno o la collaborazione, ma che adottano comportamenti incoerenti rispetto a tali valori, rischiano di compromettere la propria credibilità agli occhi dei loro atleti. Questa discrepanza non sempre viene esplicitata, ma viene percepita e interiorizzata dagli stessi, influenzando il modo in cui essi/e interpretano la relazione e il contesto sportivo. Nel lungo periodo, tale incoerenza può generare una frattura tra ciò che viene comunicato e ciò che viene vissuto, indebolendo la fiducia nei confronti della guida tecnica (de Albuquerque et al., 2021). La costruzione della fiducia è inoltre strettamente legata alla percezione di equità. La squadra tende a valutare il comportamento di chi allena anche in base alla coerenza con cui vengono applicate regole, decisioni e criteri di valutazione. Trattamenti percepiti come ingiusti o incoerenti rispetto ad altri membri del gruppo possono generare un senso di frustrazione e contribuire a una progressiva perdita di fiducia. Questo aspetto risulta particolarmente rilevante nei contesti di squadra, dove il confronto sociale è costante e influisce sulla percezione del proprio ruolo (Ruiz, Haerens & García-Calvo, 2019).

La perdita di coerenza non si manifesta generalmente attraverso episodi isolati, ma emerge in modo graduale attraverso l'accumularsi di esperienze percepite come incoerenti o contraddittorie. Piccole discrepanze, decisioni non spiegate o cambiamenti improvvisi nel comportamento dell'allenatore/allenatrice possono inizialmente generare dubbi, che nel tempo si trasformano in una vera e propria messa in discussione della figura

di riferimento (Ruizet al., 2019). Questo processo, spesso silenzioso, può portare l'atleta a sviluppare un atteggiamento più distaccato, riducendo il coinvolgimento emotivo nella relazione. La fiducia, una volta compromessa, tende a deteriorarsi rapidamente e risulta difficile da ricostruire (Ruizet al., 2019). La percezione di incoerenza può portare l'atleta a rivedere retrospettivamente anche esperienze precedenti, reinterpretrandole alla luce della nuova percezione del/della leader. Questo meccanismo contribuisce ad amplificare l'effetto negativo della perdita di fiducia, generando una distanza crescente tra atleta e leader (Jowett & Lavallee, 2007). Questo fenomeno viene enfatizzato nel periodo di sviluppo dell'individuo, il quale durante l'adolescenza si trova infatti in una fase in cui le figure adulte rappresentano punti di riferimento significativi per la costruzione di modelli relazionali. Un allenatore/allenatrice percepito/a come coerente può contribuire allo sviluppo di un senso di sicurezza e di fiducia nelle relazioni, mentre una figura percepita come incoerente può generare insicurezza e difficoltà nel costruire relazioni di fiducia, anche al di fuori del contesto sportivo (Fraser-Thomas et al., 2005).

Un ulteriore elemento riguarda il legame tra fiducia e coinvolgimento. Gli/le atleti/e che percepiscono coerenza e affidabilità tendono a investire maggiormente nel proprio percorso sportivo, mostrando maggiore impegno e disponibilità ad accettare le indicazioni ricevute. Al contrario, la perdita di fiducia può portare a una riduzione dell'impegno e a un progressivo disinvestimento. Questo processo non è sempre immediatamente visibile, ma si manifesta attraverso segnali come la diminuzione della partecipazione attiva, la riduzione dell'entusiasmo e un atteggiamento più distaccato nei confronti dell'attività (Fraser-Thomas et al., 2005).

Per questi motivi, la coerenza da parte del leader rappresenta un elemento fondamentale nella costruzione della fiducia nel tempo. Essa si configura come una dimensione trasversale che attraversa tutte le interazioni e contribuisce a definire la qualità della relazione sportiva. La fiducia che ne deriva costituisce una base essenziale per il coinvolgimento e lo sviluppo dell'atleta, mentre la sua progressiva perdita può rappresentare uno dei primi segnali di distacco dall'attività sportiva, anticipando dinamiche che, nel lungo periodo, possono condurre all'abbandono.

4.2.2 - Evoluzione del percorso dell'atleta

Nel corso dell'esperienza sportiva, il rapporto tra atleta e attività non rimane statico, ma evolve nel tempo sulla base delle esperienze vissute e delle percezioni sviluppate all'interno del contesto. In questo processo, la motivazione rappresenta un indicatore fondamentale del coinvolgimento dell'atleta, ma anche un elemento particolarmente sensibile ai cambiamenti nella qualità dell'esperienza sportiva. La perdita di motivazione non si manifesta generalmente in modo improvviso, ma costituisce il risultato di un processo graduale che conduce l'atleta a un progressivo distacco dall'attività (Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 2007).

La motivazione, in questo contesto, non deve essere intesa come una caratteristica stabile dell'individuo, ma come una condizione dinamica che varia in funzione dell'ambiente e delle relazioni. Gli individui possono iniziare il proprio percorso sportivo con un elevato livello di entusiasmo e coinvolgimento, ma tale condizione può modificarsi nel tempo in relazione alla qualità delle esperienze vissute. Quando l'ambiente sportivo non risponde ai bisogni dell'atleta o quando le esperienze diventano progressivamente meno gratificanti, la motivazione tende a diminuire (Ng et al., 2012).

Un primo segnale di questo processo riguarda la riduzione del coinvolgimento attivo (Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 2007). L'atleta può continuare a partecipare agli allenamenti e alle competizioni, ma con un atteggiamento meno partecipativo, caratterizzato da minore entusiasmo, minore attenzione e minore disponibilità a mettersi in gioco. Questo cambiamento, spesso sottile, rappresenta una fase iniziale del distacco, in cui il legame con l'attività sportiva inizia a indebolirsi. Un ulteriore elemento riguarda la trasformazione del significato attribuito allo sport. Attività inizialmente percepite come piacevoli e stimolanti possono progressivamente assumere una connotazione negativa, diventando fonte di stress, pressione o frustrazione. In queste situazioni, l'atleta può iniziare a vivere l'allenamento non più come un'opportunità, ma come un obbligo, sviluppando una relazione meno positiva con l'attività (Ruiz, Haerens & García-Calvo, 2019).

La perdita di motivazione è spesso associata a una riduzione della soddisfazione personale. Gli/le atleti/e che non percepiscono più miglioramenti, riconoscimento o senso di appartenenza possono sviluppare una sensazione di stagnazione o di inutilità dell'impegno. Questo può portare a una diminuzione dell'interesse e a una progressiva

disconnessione emotiva dall'attività sportiva (Adie, Duda & Ntoumanis, 2008). Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il ruolo della relazione con la guida tecnica. Come evidenziato nei paragrafi precedenti, la qualità della relazione e la percezione di coerenza influenzano in modo significativo il coinvolgimento dell'atleta. Quando questa relazione si indebolisce o viene percepita come negativa, l'atleta può iniziare a ridurre il proprio investimento nell'attività, sviluppando un atteggiamento più distaccato. In questo senso, la perdita di motivazione non è soltanto legata all'attività in sé, ma al contesto relazionale in cui essa si inserisce (Vallerand, 2007). La fase di distacco può manifestarsi anche attraverso cambiamenti comportamentali più evidenti. L'atleta può iniziare a evitare il confronto, ridurre l'impegno durante gli allenamenti o mostrare minore interesse per le competizioni. In alcuni casi, possono emergere segnali di disaffezione più marcati, come assenze frequenti, ritardi o una partecipazione sempre più superficiale.

Questi comportamenti rappresentano indicatori di un progressivo allontanamento dall'attività sportiva. Nel contesto giovanile, questo processo assume caratteristiche particolari. Gli/le atleti/e possono non essere sempre in grado di esprimere in modo esplicito il proprio disagio, manifestandolo invece attraverso cambiamenti nel comportamento o nell'atteggiamento. La perdita di motivazione può quindi passare inosservata nelle fasi iniziali, emergendo in modo più evidente solo quando il distacco è già avanzato (Fraser-Thomas et al., 2005). Un ulteriore elemento riguarda il legame tra perdita di motivazione e percezione di competenza (Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 2007). Gli/le atleti/e che sviluppano una percezione negativa delle proprie capacità tendono a ridurre il proprio coinvolgimento, evitando situazioni che potrebbero confermare tale percezione. Questo meccanismo può alimentare un circolo vizioso, in cui la riduzione dell'impegno porta a una diminuzione della prestazione, rafforzando ulteriormente la percezione negativa (Ng et al., 2012).

Nel lungo periodo, il distacco dall'attività sportiva può diventare sempre più marcato, fino a trasformarsi in una vera e propria disaffezione. In questa fase, l'atleta non si limita a ridurre il proprio coinvolgimento, ma sviluppa un atteggiamento negativo nei confronti dell'attività, percependola come poco significativa o addirittura indesiderata. Questo rappresenta uno stadio avanzato del processo, che precede spesso la decisione di interrompere definitivamente la pratica sportiva.

La perdita di motivazione e il distacco dall'attività sportiva rappresentano un processo graduale e complesso, influenzato dalla qualità dell'esperienza e delle relazioni all'interno del contesto sportivo. La motivazione, lungi dall'essere una caratteristica stabile, si configura come un indicatore dinamico del rapporto tra atleta e attività. Comprendere le fasi di questo processo consente di individuare precocemente i segnali di disinvestimento e di cogliere come determinate dinamiche possano condurre, nel tempo, a un progressivo allontanamento dallo sport, aprendo la strada a fenomeni di abbandono.

4.2.3 - Il drop out sportivo come esito del processo di distacco

Nel percorso sportivo, l'abbandono dell'attività, comunemente definito come drop-out sportivo, non rappresenta generalmente un evento improvviso, ma costituisce l'esito finale di un processo progressivo di distacco che si sviluppa nel tempo (Ryan & Deci, 2000; Vallerand, 2007). Come evidenziato nei paragrafi precedenti, la perdita di fiducia nei confronti della guida tecnica e la riduzione della motivazione contribuiscono a modificare il rapporto dell'atleta con l'attività sportiva, dando origine a una trasformazione graduale del coinvolgimento (Fraser-Thomas et al., 2005; Eime et al., 2013).

Il drop-out può essere interpretato come la fase conclusiva di un percorso in cui l'atleta passa da una condizione iniziale di partecipazione attiva e coinvolta a una progressiva disconnessione emotiva e comportamentale (Eime et al., 2013). In una prima fase, l'atleta può iniziare a percepire una diminuzione della soddisfazione e del senso di appartenenza, accompagnata da un calo dell'entusiasmo e dell'interesse verso l'attività. Successivamente, questo cambiamento si traduce in una riduzione dell'impegno, che può manifestarsi attraverso una partecipazione meno attiva agli allenamenti o una minore disponibilità a confrontarsi con le richieste della pratica sportiva. Con il progredire di questo processo, il distacco assume una dimensione più marcata. L'atleta può iniziare a vivere l'attività sportiva come poco significativa o addirittura come fonte di disagio, sviluppando un atteggiamento di disaffezione. In questa fase, la partecipazione può diventare sempre più superficiale, fino a trasformarsi in una presenza formale priva di reale coinvolgimento. Il passaggio finale è rappresentato dall'interruzione della pratica sportiva, che segna il completamento del processo di distacco (Fraser-Thomas et al., 2005).

Un elemento centrale di questo percorso riguarda la dimensione relazionale. Come emerso nei paragrafi precedenti, la qualità della relazione con chi allena e la percezione di coerenza nel tempo influenzano in modo significativo il modo in cui l'atleta vive l'esperienza sportiva. La perdita di fiducia nei confronti del/della leader può rappresentare uno dei primi segnali di rottura, innescando un processo di progressivo disinvestimento. In questo senso, l'abbandono sportivo non è semplicemente il risultato di una mancanza di motivazione individuale, ma il prodotto di una relazione che, nel tempo, ha perso significato per l'atleta. La letteratura evidenzia come il drop-out sia spesso associato a esperienze percepite come negative, caratterizzate da mancanza di supporto, scarsa soddisfazione e difficoltà nel mantenere un legame positivo con l'attività sportiva (Eime et al., 2013).

Tuttavia, è importante sottolineare che tali esperienze non agiscono in modo isolato, ma si inseriscono all'interno di un processo più ampio in cui fattori relazionali, comunicativi e personali interagiscono nel determinare l'esito finale. Nel contesto giovanile, il drop-out assume una rilevanza particolare, in quanto può influenzare non solo la continuità della pratica sportiva, ma anche il rapporto futuro dell'individuo con l'attività fisica. Esperienze negative possono portare a un allontanamento duraturo dallo sport, mentre esperienze positive tendono a favorire la permanenza e la continuità nel tempo (Fraser-Thomas, et al., 2005). È inoltre importante considerare che il processo di abbandono non sempre è immediatamente visibile. Nelle fasi iniziali, i segnali di distacco possono essere sottili e difficili da individuare, manifestandosi attraverso cambiamenti nell'atteggiamento, nella partecipazione o nel coinvolgimento emotivo. Solo nelle fasi più avanzate il distacco diventa evidente, quando l'atleta decide di interrompere la pratica sportiva (Fraser-Thomas, et al., 2005).

Il drop-out sportivo può essere compreso come l'esito di un processo graduale in cui la perdita di fiducia, la riduzione della motivazione e il distacco emotivo si sviluppano nel tempo fino a condurre all'abbandono dell'attività. Analizzare questo fenomeno in una prospettiva processuale consente di superare una visione semplicistica dell'abbandono come scelta improvvisa, evidenziando invece la complessità delle dinamiche che lo determinano. Alla luce di queste considerazioni, risulta fondamentale approfondire le evidenze empiriche presenti in letteratura, al fine di comprendere in modo

più specifico come le dinamiche comunicative e relazionali possano contribuire al fenomeno del drop-out sportivo.

4.3 - Drop out sportivo: analisi empirica di cause e prevenzione del fenomeno

4.3.1 Drop-out: analisi empirica delle cause

Le evidenze empiriche presenti in letteratura consentono di analizzare il fenomeno del drop-out sportivo attraverso una prospettiva quantitativa e comparativa, evidenziando come l'abbandono della pratica sportiva rappresenti un processo progressivo, caratterizzato da variazioni significative in relazione all'età e al genere. L'analisi dei dati disponibili mostra infatti come il drop-out non sia distribuito in modo uniforme, ma segua pattern specifici che permettono di individuare le fasi più critiche e i gruppi maggiormente a rischio (Eime et al. 2013).

La revisione sistematica condotta da Eime et al. (2013), basata su un ampio corpus di studi internazionali, evidenzia come i tassi complessivi di abbandono sportivo nei giovani possano raggiungere valori compresi tra il 30% e il 40% durante l'adolescenza. Tuttavia, ciò che emerge con maggiore chiarezza è l'andamento progressivo del fenomeno nel tempo. Nella fascia d'età compresa tra gli 8 e gli 11 anni, i livelli di partecipazione sportiva risultano generalmente elevati e relativamente stabili, con tassi di abbandono contenuti. In questa fase, lo sport è prevalentemente associato al divertimento, alla socializzazione e al piacere dell'attività.

A partire dalla preadolescenza si registra un aumento significativo dei tassi di abbandono delle attività sportive. Studi longitudinali dimostrano che tali tassi aumentano progressivamente tra i 13 e i 15 anni, raggiungendo livelli vicini al 30-35% (Fraser-Thomas et al., 2008). Questo fenomeno coincide con una fase di transizione caratterizzata da maggiori esigenze competitive e da una maggiore enfasi sulle prestazioni, che possono ridurre il divertimento e il senso di coinvolgimento.

La fase più critica si verifica durante l'adolescenza, un periodo in cui i dati europei indicano che fino al 30-40% dei giovani interrompe la pratica sportiva regolare (Commissione europea, 2014).

Questo dato evidenzia un incremento progressivo del fenomeno e suggerisce come il drop-out rappresenti l'esito di un processo che si sviluppa nel tempo, piuttosto che una decisione improvvisa. La riduzione della partecipazione in questa fase appare

particolarmente significativa, in quanto segna una rottura nel rapporto tra atleta e attività sportiva.

Accanto alla dimensione legata all'età, la letteratura evidenzia differenze rilevanti anche in relazione al genere. Diversi studi mostrano come le atlete tendano ad abbandonare la pratica sportiva in percentuali più elevate e in età più precoce rispetto agli atleti maschi. In particolare, Eime et al. (2013) evidenziano come il calo della partecipazione sportiva nelle ragazze inizi prima e segua un andamento più marcato rispetto ai coetanei maschi. Analizzando i dati in modo comparativo, emerge come nella fascia 12–14 anni le ragazze mostrano già tassi di abbandono superiori rispetto ai ragazzi, con differenze che tendono ad ampliarsi nella fascia 15–17 anni. In questa fase, mentre anche i ragazzi mostrano un aumento del drop-out, la riduzione della partecipazione femminile risulta più accentuata, suggerendo una maggiore vulnerabilità di questo gruppo rispetto alle dinamiche di abbandono. Le cause di queste differenze non possono essere ricondotte a un singolo fattore, ma risultano il prodotto di una combinazione di elementi. Tra questi, la letteratura evidenzia una maggiore sensibilità delle atlete agli aspetti relazionali e al clima percepito all'interno del contesto sportivo. Esperienze caratterizzate da scarsa integrazione, mancanza di supporto o percezione di giudizio possono incidere in modo più marcato sulla continuità della partecipazione femminile (Fraser-Thomas, Côté & Deakin, 2005). Un ulteriore elemento riguarda il rapporto con la prestazione e con il giudizio esterno. Alcuni studi suggeriscono che le atlete tendano a sviluppare una maggiore attenzione alla valutazione sociale, il che può rendere più impattanti esperienze negative legate alla percezione di competenza o al confronto con gli altri. Questo aspetto può contribuire a un più rapido deterioramento del rapporto con l'attività sportiva in presenza di contesti percepiti come poco supportivi. Dal punto di vista comparativo, emerge quindi un doppio andamento: da un lato, un incremento generale del drop-out con l'età, comune a entrambi i generi; dall'altro, una maggiore precocità e intensità del fenomeno nel gruppo femminile. Questa differenza evidenzia come il drop-out non sia un fenomeno uniforme, ma presenti caratteristiche specifiche che variano in base alle caratteristiche degli/delle atleti/e. Gli studi di Fraser-Thomas et al. (2005) offrono un ulteriore livello di analisi, mettendo a confronto atleti/e che continuano la pratica e atleti/e che abbandonano. I risultati evidenziano come le differenze tra i due gruppi emergano già nelle fasi precedenti all'abbandono. In particolare, gli/le atleti/e che continuano riportano

livelli significativamente più elevati di divertimento, soddisfazione e qualità delle relazioni, mentre coloro che abbandonano mostrano un progressivo deterioramento di queste dimensioni. Un elemento particolarmente rilevante riguarda il confronto longitudinale della percezione di competenza. Gli/le atleti/e che continuano la pratica tendono a mantenere livelli relativamente stabili di fiducia nelle proprie capacità, mentre coloro che abbandonano mostrano una diminuzione progressiva di tale percezione (Fraser-Thomas et al., 2005). Questo calo contribuisce a generare un circolo vizioso, in cui la riduzione della fiducia porta a una diminuzione dell'impegno, influenzando negativamente la prestazione e rafforzando ulteriormente la percezione di inadeguatezza (Ng et al., 2012). Dal punto di vista relazionale, emerge inoltre come la qualità della relazione con la guida tecnica rappresenti uno dei fattori più discriminanti. Studi recenti evidenziano come una relazione percepita come positiva sia associata a livelli più elevati di soddisfazione e a una maggiore probabilità di permanenza nello sport. Al contrario, relazioni caratterizzate da incoerenza, scarsa comunicazione o mancanza di supporto risultano associate a una maggiore probabilità di abbandono (Vallerand, 2007).

4.3.2 - Strategie operative nelle sedute di allenamento per la prevenzione del drop-out

Le evidenze empiriche relative al drop-out sportivo non si limitano a identificare le cause dell'abbandono, ma consentono anche di individuare, in modo sempre più preciso, una serie di strategie operative che possono essere integrate all'interno delle sedute di allenamento per migliorare la qualità dell'esperienza sportiva e ridurre il rischio di distacco. In particolare, la letteratura evidenzia come il mantenimento del divertimento, del coinvolgimento attivo e della percezione di competenza rappresenti uno degli elementi più rilevanti per favorire la continuità della pratica, soprattutto nel contesto giovanile (Eime et al., 2013).

In questa prospettiva, risulta fondamentale analizzare non solo “quanto” si allena, ma soprattutto “come” vengono strutturate le sedute e quali mezzi di allenamento vengono utilizzati. I mezzi di allenamento possono infatti essere distinti, in modo generale, in esercitazioni analitiche, situazionali e ludico-competitive, ciascuna con caratteristiche e impatti differenti sull'esperienza dell'atleta (Eime et al., 2013). Le esercitazioni analitiche sono caratterizzate da una forte focalizzazione sull'esecuzione tecnica del gesto, spesso in condizioni controllate e ripetitive. Questo tipo di lavoro risulta particolarmente utile

nelle fasi di apprendimento iniziale o di correzione specifica, in quanto consente di isolare determinati aspetti della prestazione. Tuttavia, se utilizzate in modo prevalente o prolungato, queste esercitazioni possono risultare poco stimolanti, soprattutto nel contesto giovanile, in quanto riducono la variabilità, l'interazione e il coinvolgimento emotivo. La ripetitività e la mancanza di elementi dinamici possono infatti contribuire a una diminuzione dell'attenzione e del piacere associato all'attività (Eime et al., 2013).

Al contrario, le esercitazioni situazionali introducono elementi di variabilità e di decisione, avvicinando l'attività alle condizioni reali di gioco. In questo caso, l'atleta non si limita a eseguire un gesto, ma deve interpretare una situazione, prendere decisioni e adattare il proprio comportamento. Questo tipo di esercitazioni favorisce un coinvolgimento cognitivo maggiore e contribuisce a rendere l'esperienza più stimolante. Dal punto di vista empirico, contesti di allenamento che includono situazioni realistiche risultano associati a livelli più elevati di coinvolgimento e a una migliore percezione dell'utilità dell'attività.

Un ulteriore livello è rappresentato dalle attività ludico-competitive, che integrano elementi di gioco, sfida e competizione informale (Eime et al., 2013). Queste attività risultano particolarmente efficaci nel contesto giovanile, in quanto combinano apprendimento e divertimento, favorendo una partecipazione attiva e spontanea. La presenza di obiettivi chiari, feedback immediati e dinamiche di gioco contribuisce ad aumentare il coinvolgimento e a mantenere elevata l'attenzione. Le evidenze mostrano come l'integrazione di momenti ludici all'interno della seduta sia associata a livelli più elevati di soddisfazione e a una maggiore probabilità di continuare la pratica sportiva (Fraser-Thomas et al., 2005). La differenza tra questi mezzi di allenamento non è quindi soltanto tecnica, ma riguarda il tipo di esperienza che l'atleta vive. Un'eccessiva prevalenza di esercitazioni analitiche può rendere l'allenamento monotono e poco significativo, mentre un'integrazione equilibrata tra esercitazioni analitiche, situazionali e ludiche consente di mantenere elevato il livello di coinvolgimento, favorendo sia l'apprendimento sia il piacere dell'attività. Un ulteriore aspetto operativo riguarda il grado di partecipazione attiva degli/delle atleti/e durante la seduta.

Le evidenze empiriche mostrano come il tempo effettivo di coinvolgimento motorio rappresenti un fattore determinante nella percezione dell'esperienza. Allenamenti caratterizzati da lunghi tempi di attesa, turnazioni rigide o esercitazioni con pochi

partecipanti attivi tendono a ridurre il coinvolgimento e a favorire la distrazione. Al contrario, esercitazioni organizzate in piccoli gruppi o in stazioni, che permettono la partecipazione simultanea di più atleti/e, risultano associate a livelli più elevati di attenzione e divertimento. La gestione della difficoltà delle attività rappresenta un ulteriore elemento centrale. Il rapporto tra difficoltà del compito e capacità dell'atleta influenzi direttamente la percezione di competenza (Eime et al., 2013; Fraser-Thomas et al., 2005). Attività troppo complesse possono generare frustrazione e senso di inadeguatezza, mentre attività troppo semplici possono risultare poco stimolanti (Fraser-Thomas et al., 2005). Il bilanciamento tra sfida e abilità, spesso descritto come una condizione ottimale per il coinvolgimento, consente all'atleta di sperimentare una sensazione di efficacia, aumentando la motivazione e il piacere associato all'attività (Ng et al., 2012).

Un ulteriore elemento riguarda la struttura sociale dell'allenamento. Le evidenze mostrano come attività che favoriscono l'interazione tra compagni/e, come esercizi a coppie, piccoli gruppi o giochi collaborativi, contribuiscono a rafforzare il senso di appartenenza e a migliorare la qualità dell'esperienza. La dimensione relazionale diventa quindi parte integrante dell'allenamento, e non un elemento secondario. Al contrario, contesti in cui l'atleta si percepisce isolato/a o marginale possono contribuire a un progressivo distacco. Dal punto di vista operativo, risulta inoltre rilevante il grado di autonomia concesso agli/alle atleti/e. Le evidenze mostrano come la possibilità di prendere decisioni, scegliere tra diverse opzioni o partecipare attivamente alla gestione di alcune attività contribuisca ad aumentare il coinvolgimento. Questo non implica una riduzione del ruolo di chi allena, ma una diversa distribuzione delle responsabilità, in cui l'atleta assume un ruolo più attivo all'interno del processo di allenamento (Ryan & Deci, 2000). Infine, la gestione del ritmo e della continuità della seduta rappresenta un elemento spesso sottovalutato ma di grande rilevanza. Allenamenti caratterizzati da un flusso continuo, con transizioni rapide tra le attività, risultano più coinvolgenti rispetto a sedute frammentate, con frequenti interruzioni (Eime et al., 2013). La capacità di mantenere un ritmo adeguato contribuisce a sostenere l'attenzione e a ridurre i momenti di disconnessione.

Nel complesso, le evidenze empiriche indicano come la prevenzione del drop-out sportivo passi anche attraverso scelte operative concrete all'interno delle sedute di allenamento.

La combinazione equilibrata dei diversi mezzi di allenamento, l'attenzione alla partecipazione attiva, la gestione della difficoltà, la valorizzazione della dimensione sociale e il coinvolgimento degli/delle atleti/e nel processo rappresentano elementi chiave per migliorare la qualità dell'esperienza sportiva. In questa prospettiva, il divertimento non può essere considerato un elemento accessorio, ma rappresenta una componente strutturale dell'allenamento, strettamente collegata alla continuità della pratica (Fraser-Thomas et al., 2005). La capacità di progettare sedute che integrino apprendimento, coinvolgimento e piacere emerge quindi come uno degli strumenti più efficaci per contrastare il fenomeno del drop-out sportivo.

4.3.3 - Sintesi interpretativa e implicazioni per la pratica sportiva

L'analisi sviluppata nel presente capitolo consente di interpretare il fenomeno del drop-out sportivo come un processo complesso e multifattoriale, che non può essere ridotto a una singola causa o a una decisione improvvisa da parte dell'atleta. Le evidenze empiriche esaminate mostrano con chiarezza come l'abbandono della pratica sportiva rappresenti l'esito di una progressiva trasformazione del rapporto tra individuo e attività, che si sviluppa nel tempo attraverso l'interazione tra dimensioni relazionali, motivazionali e contestuali (Fraser-Thomas et al., 2005).

Uno degli aspetti più rilevanti emersi dall'analisi riguarda la natura processuale del drop-out. I dati evidenziano come l'abbandono sia preceduto da una sequenza di cambiamenti che coinvolgono il modo in cui l'atleta vive e interpreta la propria esperienza sportiva. La perdita di fiducia, la riduzione della motivazione e il progressivo distacco emotivo non si manifestano in modo improvviso, ma si sviluppano gradualmente, configurandosi come segnali anticipatori di un possibile abbandono (Fraser-Thomas et al., 2005).

In questo senso, il drop-out può essere interpretato come la fase conclusiva di un percorso in cui il legame tra atleta e sport si indebolisce progressivamente. L'andamento dei tassi di abbandono nel corso dell'età rafforza questa interpretazione. Come evidenziato dai dati, il fenomeno mostra un incremento significativo durante l'adolescenza, con valori che possono raggiungere il 30–40% tra i 15 e i 17 anni. Questo andamento suggerisce come il drop-out non sia un evento sporadico, ma una dinamica strutturale del percorso sportivo giovanile. La fase adolescenziale si configura quindi come un momento particolarmente critico, in cui l'equilibrio tra richieste dell'ambiente e bisogni dell'atleta diventa più fragile. Un elemento centrale che emerge dall'analisi riguarda il ruolo della

percezione soggettiva dell'esperienza sportiva. I dati mostrano come il fattore determinante non sia tanto la partecipazione in sé, quanto il modo in cui essa viene vissuta. La perdita di divertimento, la diminuzione della percezione di competenza e il deterioramento della qualità delle relazioni rappresentano elementi ricorrenti nei percorsi di abbandono. In questo senso, il drop-out appare strettamente legato a una trasformazione qualitativa dell'esperienza, più che a fattori puramente quantitativi (Vallerand, 2007). Particolarmente significativa risulta la dimensione relazionale.

I dati forniti dalla Commissione Europea sul fenomeno dell'abbandono suggeriscono come la qualità della relazione con chi allena rappresenti uno dei principali fattori discriminanti tra continuità e abbandono (Ruizet al., 2019). Una relazione percepita come coerente, supportiva e significativa contribuisce a rafforzare il legame con l'attività sportiva, mentre relazioni caratterizzate da incoerenza, scarsa comunicazione o mancanza di supporto possono innescare un processo di progressivo distacco. In questo senso, la fiducia emerge come una variabile chiave, la cui perdita rappresenta uno dei primi segnali di rottura del legame tra atleta e contesto sportivo. Un ulteriore elemento di rilievo riguarda la dimensione operativa dell'allenamento (Eime et al., 2013). L'analisi ha evidenziato come le scelte relative alla struttura delle sedute, ai mezzi di allenamento e al livello di partecipazione attiva degli/delle atleti/e influenzano in modo significativo la qualità dell'esperienza sportiva. In particolare, allenamenti caratterizzati da varietà, dinamismo e coinvolgimento risultano associati a livelli più elevati di divertimento e motivazione, mentre sedute monotone, ripetitive o caratterizzate da scarsa partecipazione attiva possono contribuire a una riduzione dell'interesse. La distinzione tra diversi mezzi di allenamento assume in questo contesto un'importanza specifica (Eime et al., 2013). L'eccessiva prevalenza di esercitazioni analitiche, pur utili sul piano tecnico, può limitare il coinvolgimento emotivo e cognitivo dell'atleta, soprattutto nel contesto giovanile. Al contrario, l'integrazione di esercitazioni situazionali e attività ludico-competitive consente di rendere l'esperienza più significativa, favorendo una partecipazione attiva e una maggiore connessione con l'attività. Questo aspetto evidenzia come la dimensione tecnica e quella esperienziale non possano essere considerate separatamente, ma debbano essere integrate all'interno della progettazione dell'allenamento. L'analisi ha inoltre evidenziato come il drop-out non si distribuisca in modo uniforme, ma presenti differenze significative in relazione all'età e al genere (Eime et al. 2013).

In particolare, emerge una maggiore incidenza del fenomeno durante l'adolescenza e una tendenza a tassi di abbandono più elevati e precoci nel gruppo femminile. Queste differenze sottolineano la necessità di adottare un approccio sensibile alle caratteristiche degli/delle atleti/e, evitando soluzioni standardizzate e considerando le specificità individuali e contestuali. Nel complesso, i risultati analizzati suggeriscono che il drop-out sportivo debba essere interpretato come il prodotto di un'interazione complessa tra fattori individuali e ambientali. La qualità dell'esperienza sportiva, la coerenza delle relazioni e le scelte operative adottate nel contesto di allenamento emergono come elementi centrali nel determinare il percorso dell'atleta. In questa prospettiva, la prevenzione dell'abbandono non può essere affidata a interventi isolati, ma richiede un approccio sistemico che tenga conto della complessità del fenomeno. Un aspetto particolarmente rilevante riguarda le implicazioni pratiche di queste evidenze. I dati suggeriscono che interventi mirati sulla qualità dell'esperienza sportiva possano incidere in modo significativo sulla continuità della pratica. La progettazione di sedute di allenamento che favoriscano il coinvolgimento, la valorizzazione dell'atleta e la costruzione di relazioni positive rappresenta una delle principali leve di intervento per contrastare il drop-out. In questa prospettiva, il ruolo dell'allenatore/allenatrice assume una valenza che va oltre la dimensione tecnica, configurandosi come una funzione educativa e relazionale. Chi allena non si limita a trasmettere competenze, ma contribuisce a costruire il significato dell'esperienza sportiva per l'atleta. La capacità di creare un ambiente in cui l'atleta possa sentirsi competente, coinvolto e parte integrante del gruppo rappresenta uno dei fattori più rilevanti per favorire la continuità della pratica. Infine, l'interpretazione del drop-out come processo consente di evidenziare l'importanza della prevenzione precoce. I segnali di distacco, spesso sottili e progressivi, possono essere individuati e affrontati prima che conducano all'abbandono definitivo. In questo senso, la capacità di leggere e interpretare i cambiamenti nel comportamento e nel coinvolgimento degli/delle atleti/e rappresenta una competenza fondamentale per chi opera nel contesto sportivo. In conclusione, il drop-out sportivo emerge come un fenomeno complesso che richiede un'analisi articolata e multidimensionale. Le evidenze empiriche mostrano come esso sia strettamente legato alla qualità dell'esperienza sportiva e come la sua prevenzione passi attraverso scelte relazionali e operative consapevoli. Comprendere queste dinamiche consente non solo di

interpretare il fenomeno, ma anche di individuare strategie efficaci per promuovere la continuità della pratica sportiva nel tempo.

Conclusioni, limiti e prospettive future

L'analisi condotta in questo elaborato ha fornito spunti di riflessione sul ruolo della leadership di chi allena e sulla qualità del rapporto allenatore/allenatrice-atleta come elementi centrali nel plasmare l'esperienza sportiva. Nel corso del lavoro è emerso chiaramente che lo sport, specialmente nelle fasi di formazione giovanile, non può essere interpretato esclusivamente come un contesto orientato alla prestazione, ma deve essere considerato un ambiente complesso in cui le dimensioni tecniche, relazionali e psicologiche sono continuamente intrecciate. Da questa prospettiva, chi allena assume un ruolo che trascende la dimensione puramente tecnico-sportiva, agendo come figura educativa in grado di influenzare significativamente il modo in cui l'atleta percepisce la propria esperienza. I metodi di comunicazione, il clima relazionale e lo stile di leadership adottato contribuiscono a plasmare non solo i comportamenti ma anche le esperienze soggettive degli atleti, influenzando il loro livello di coinvolgimento, la qualità della loro partecipazione e il loro rapporto con lo sport.

La letteratura esaminata mostra costantemente che gli stili di leadership caratterizzati da apertura, sostegno e partecipazione sono più efficaci nel promuovere un ambiente percepito come positivo e significativo. In tali contesti, gli atleti tendono a sviluppare un senso di appartenenza maggiore e una motivazione autonoma, sostenuta da un'esperienza relazionale coinvolgente.

Al contrario, gli approcci che privilegiano maggiormente il controllo e la prestazione rischiano di limitare le opportunità di espressione individuale, incidendo negativamente sulla qualità della relazione e, più in generale, sull'equilibrio dell'esperienza sportiva.

Un elemento interpretativo particolarmente significativo è il ruolo dei bisogni psicologici di base, i quali contribuiscono ad una maggiore comprensione delle dinamiche analizzate. L'opportunità di sperimentare l'autonomia, di percepire se stessi come competenti e di sentirsi parte di una relazione significativa appare strettamente legata alla qualità

dell'esperienza sportiva. In questo senso, il contesto sportivo può assumere un ruolo formativo centrale, contribuendo allo sviluppo personale dell'atleta.

Nel complesso, il presente elaborato propone una visione dello sport come spazio relazionale ed educativo, in cui la qualità delle interazioni svolge un ruolo fondamentale. La centralità della relazione allenatore-atleta emerge non solo come fattore di supporto alla prestazione, ma come elemento determinante nella costruzione di un'esperienza sportiva significativa e sostenibile nel tempo.

Le argomentazioni presentate devono essere interpretate alla luce di alcuni limiti inerenti alla natura dell'elaborato. Il lavoro presentato assume la forma di una revisione della letteratura, basata sull'analisi dei contributi scientifici esistenti. Sebbene tale approccio consenta una visione ampia ed esaustiva del fenomeno, non permette una verifica diretta delle relazioni tra le variabili considerate, né lo sviluppo nuove fonti empiriche.

Un altro fattore da considerare riguarda la varietà dei contesti affrontati dagli studi analizzati. La ricerca ha esaminato fonti scientifiche di natura eterogenea in termini di sport considerato, età di riferimento, livello agonistico e contesto culturale. Sebbene questa eterogeneità arricchisca l'analisi, limita anche la capacità di trarre conclusioni generalizzabili e immediatamente applicabili a contesti sportivi specifici, in quanto ogni contesto ha necessità e aree di miglioramento differenti.

Infine, questo studio si concentra principalmente sugli aspetti psicologici e relazionali, non considerando in maniera centrale altre variabili che possono influenzare l'esperienza sportiva. Fattori organizzativi, economici e socioculturali non costituiscono l'oggetto principale dello studio, tuttavia essi rappresentano elementi significativi che potrebbero contribuire a una comprensione più completa del fenomeno.

Alla luce di questi limiti, emergono diverse prospettive di sviluppo future. Un primo ambito riguarda la necessità di studi empirici longitudinali che permettano di analizzare in modo più preciso l'evoluzione del percorso dell'atleta nel tempo, individuando i momenti critici e i fattori che incidono maggiormente sul rischio di abbandono. Particolarmente rilevante appare inoltre il tema della formazione degli allenatori e allenatrici. Le evidenze emerse nel presente lavoro suggeriscono come le competenze relazionali, comunicative e psicologiche rappresentino un elemento centrale nella qualità dell'esperienza sportiva. Tuttavia, i percorsi formativi attualmente proposti da molte istituzioni sportive tendono a privilegiare la dimensione tecnica e prestativa, dedicando

uno spazio limitato allo sviluppo di competenze legate alla gestione del gruppo, alla comunicazione e al benessere degli/delle atleti/e. In questa prospettiva, appare auspicabile una revisione dei programmi di formazione, che integri in modo più strutturato contenuti relativi alla psicologia dello sport, alla comunicazione efficace e alla gestione delle dinamiche relazionali. L'approfondimento di moduli specifici su questi temi potrebbe contribuire a formare figure professionali più complete, in grado di rispondere non solo alle esigenze tecniche, ma anche a quelle educative e relazionali del contesto sportivo. Un ulteriore ambito di sviluppo riguarda l'organizzazione delle società sportive. Alla luce delle evidenze emerse, risulta sempre più rilevante la possibilità di affiancare a chi allena altre professionalità specializzate, come psicologi dello sport o figure dedicate al benessere degli/delle atleti/e. L'introduzione di queste figure potrebbe contribuire a monitorare il clima del gruppo, a supportare gli/le atleti/e nei momenti critici e a intervenire precocemente nei processi di distacco, riducendo il rischio di abbandono. Infine, le prospettive future suggeriscono la necessità di promuovere una cultura sportiva che vada oltre la sola performance, valorizzando il ruolo dello sport come contesto di sviluppo personale e sociale. In questo senso, il contrasto al drop-out non può essere considerato esclusivamente come un obiettivo quantitativo, ma deve essere interpretato come parte di un più ampio processo di miglioramento della qualità dell'esperienza sportiva.

In conclusione, il presente lavoro evidenzia come la leadership dell'allenatore/allenatrice, le modalità comunicative e le scelte operative adottate nel contesto sportivo rappresentino elementi centrali nel determinare il percorso dell'atleta. Comprendere e valorizzare queste dimensioni consente non solo di interpretare il fenomeno del drop-out, ma anche di individuare strategie concrete per promuovere la continuità della pratica sportiva e il benessere degli/delle atleti/e nel tempo. In questa prospettiva, il ruolo dell'allenatore e allenatrice non si limita alla trasmissione di competenze tecniche, ma si estende alla costruzione di un contesto in cui l'atleta possa svilupparsi come persona e come sportivo/a. In tal senso, risulta particolarmente significativa la riflessione di Julio Velasco, secondo cui "l'allenatore non deve creare dipendenza, ma autonomia. Deve rendere le persone capaci di fare a meno di lui".

BIBLIOGRAFIA

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189–199.
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397–401.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: Development of a leadership scale. *Journal of Sport Psychology*, 2, 34–45.
- Chiu, W., Mahat, N. I., Hua, K. P., & Zheng, T. (2017). Reexamining the factor structure of the Leadership Scale for Sports. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 21(1), 37–49.
- CONI (2023). *Rapporto Sport 2023*. Roma: Comitato Olimpico Nazionale Italiano.
- Côté, J. (1999). The influence of the family in the development of talent in sport. *The Sport Psychologist*, 13(4), 395–417.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- de Albuquerque, L. R., Scheeren, E. M., Vagetti, G. C., & Oliveira, V. (2021). Relationship between coach leadership behaviors and athlete satisfaction: The mediating role of the coach–athlete relationship. *Journal of Sports Science and Medicine*, 20(1), 9–16.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 98.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fraser-Thomas, J., Côté, J., & Deakin, J. (2005). Youth sport programs: An avenue to foster positive youth development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 19–40.

- Gould, D., & Carson, S. (2008). Life skills development through sport: Current status and future directions. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 58–78.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102(3), 458–489.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Hassan, M. F. B., & Nazarudin, M. N. B. (2023). Sports coach leadership style, coach-athletes relationships motivation and satisfaction among Malaysian Teacher Education Institute athletes. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13(12), 4625–4636.
- ISTAT (2019). *La pratica sportiva in Italia. Anno 2018*. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2022). *La pratica sportiva in Italia. Anno 2021*. Roma: ISTAT.
- Jowett, S., Lavallee, D., (2007). Interdependence analysis and the 3 + 1 Cs in the coach–athlete relationship. *Social psychology in sport* (pp. 15–27).
- Jun, S., & Lee, J. (2023). Transformational leadership and innovative behavior: The mediating role of change commitment and perceived organizational support for creativity. *Frontiers in Psychology*, 14, 1156823.
- Khan, Z. A., Nawaz, A., & Khan, I. (2016). Leadership theories and styles: A literature review. *Journal of Resources Development and Management*, 16, 1–7.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.
- Rezania, D., Baker, R., & Burga, R. (2014). Project manager leadership in sport organizations: A leader–member exchange perspective. *International Journal of Project Management*, 32(6), 1028–1041.
- Ruiz, M. C., Haerens, L., & García-Calvo, T. (2019). The role of coach-created motivational climate on athletes' well-being and behavioral outcomes. *Journal of Sports Sciences*, 37(15), 1789–1797.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97–110.

Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. *Handbook of sport psychology* (pp. 59–83).

SITOGRAFIA

CONI. *Homepage ufficiale*. Disponibile su: <https://www.coni.it>

Dipartimento per lo Sport. *Sport e politiche sportive in Italia*. Disponibile su: <https://www.sport.governo.it>

European Commission. *Sport and physical activity*. Disponibile su: <https://sport.ec.europa.eu>

Eurostat. *Sport participation statistics*. Disponibile su: <https://ec.europa.eu/eurostat>

ISTAT. *Sport, attività fisica e stili di vita*. Disponibile su: <https://www.istat.it>

Ministero dell'Istruzione. *Educazione fisica e sport nella scuola*. Disponibile su: <https://www.miur.gov.it>

Ministero della Salute. *Attività fisica e prevenzione*. Disponibile su: <https://www.salute.gov.it>

Sport e Salute S.p.A.. *Promozione dello sport e benessere*. Disponibile su: <https://www.sportesalute.eu>

UISP. *Sport per tutti e inclusione sociale*. Disponibile su: <https://www.uisp.it>

UNESCO. *Sport, educazione e sviluppo*. Disponibile su: <https://www.unesco.org>

World Health Organization. *Physical activity*. Disponibile su: <https://www.who.int>

